

Memorias

1er Encuentro Internacional
de Experiencias
de Pedagogía Crítica en
América Latina



Memorias

Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina

18, 19 y 20 de febrero de 2015

México, D.F. UNAM, Ciudad Universitaria



PRIMER ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍA
CRÍTICA EN AMÉRICA LATINA

MEMORIAS

Comité Organizador del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía
Crítica en América Latina

Memorias del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica
Comité Organizador del Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica

Diseño original del logo del Encuentro: Abraham Villaseñor
Diseño de la portada: Ivonne Espinoza y Fernando Santander
Edición y corrección de texto: Comité Organizador del Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica

Edición digital, México, agosto de 2015

Esta edición se realizó con el esfuerzo colectivo de todas y todos los que participaron en el Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina, por lo que está permitida la copia, libre distribución, exhibición y utilización del contenido de esta obra, con la única recomendación de que se reconozca el trabajo de quienes lo hicieron posible.
Sirva para la construcción de utopías.

Comité Organizador (En orden alfabético):

Alfredo Muñoz Cuevas
Ashanty Herrerías Ramírez
Beatriz Cadena Hernández
Diana Itzel Lugo Sánchez
Ernesto Armada Ramírez
Fernando Santander Guerrero
Gabriel Macías Cruz
Ivonne Espinoza Hernández
Jaime Fernando González Lozada
Janet Bonilla Chávez
José Leonel Vargas Hernández
Margarita Sánchez Pacheco
Nayeli Moctezuma Pérez
Pablo Vidales Lojero
Vania Bañuelos Astorga

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	10
MESA 1. EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES.....	16
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ALTERNATIVA PARA A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
EL IEMS, ENTRE LA AMENAZA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA UTOPIÁ.....	29
REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS ESCOLARIZADOS	39
PEDAGOGÍA Y POLÍTICA: LA DISPUTA POR LA HEGEMONÍA	48
MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y LUCHA DE CLASES EN MÉXICO.....	56
MESA 2. EDUCACIÓN DE O PARA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS.....	63
OTOMÍES DEL VALLE DEL MEZQUITAL: RETOS ANTE LA PRESERVACIÓN O LA TRANSFORMACIÓN DE UNA CULTURA.....	64
TEUANTIN/NOSOTROS: EDUCACIÓN PROPIA Y POPULAR. DERECHOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN LA HUASTECA VERACRUZANA.....	74
EL PROYECTO EDUCATIVO DE CHERÁN K'ERI: HACIA UNA EDUCACIÓN PLURAL.....	80
EXPRESIONES DEL ARTE TOTONACO. EXPERIENCIA EDUCATIVA QUE PROMUEVE EL DIÁLOGO DE SABERES ENTRE SABIOS DE LA REGIÓN TOTONACA Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA	94
PLURIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y ACCESO A LA UNIVERSIDAD	104
LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN OAXACA: FUNDAMENTOS, EXPERIENCIAS Y CARACTERÍSTICAS	118
LA UTOPIÁ DE LA INTERCULTURALIDAD EDUCATIVA. DEMANDA POLÍTICA POPULAR POR LA EDUCACIÓN Y TENDENCIAS DE LA	

EDUCACIÓN DE ESTADO PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS: UNA MIRADA DESDE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MICHOACÁN (UIIM)	132
--	-----

MESA 3. EDUCACIÓN POPULAR Y DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES138

LA CONSTRUCCIÓN DEL MOVIMIENTO DE POBLADORES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR. CHILE: UNA LUCHA DE CUATRO DÉCADAS	139
MOVIMIENTOS SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN SOROCABA- SP, BRASIL	153
APRENDIENDO A SER COMUNIDAD. EL CASO DEL TUMIN EN ESPINAL, VERACRUZ.....	170
IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN POPULAR: UNA EXPERIENCIA EN EL PUEBLO DE SAN PEDRO MÁRTIR, TLALPAN, D.F.	180
BACHILLERATOS POPULARES: PEDAGOGÍA DE LA REBELDÍA.....	187
LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR POPULAR PARA EL FORTALECIMIENTO DE UN PROGRAMA DEMOCRÁTICO DE EDUCACIÓN Y CULTURA PARA MICHOACÁN	202

MESA 4 EDUCACIÓN PÚBLICA Y EDUCACIÓN ALTERNATIVA: ALCANCES Y LÍMITES..... 214

PEDAGOGIANDO MÁS ALLÁ DE LA OTREDAD	215
PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA LUCHA DE LAS Y LOS DESHARRAPADOS CONTRA LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA, Y A FAVOR DE LA VIDA	223
PROCESOS EDUCATIVOS EN ESPACIOS COMUNITARIOS. RESIGNIFICANDO LAS PRÁCTICAS CONVENCIONALES DE LA ESCUELA OFICIAL.....	229
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO MUSEU PEDAGÓGICO NAESCOLA (BAHIA-BRASIL).....	239
AJUSTE Y DESBARAJUSTE EN EL BACHILLERATO MEXICANO. CUATRO DÉCADAS (1971-2011) DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES,	

UNAM.EL CASO DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO. PRIMERA PARTE: LA FORMACIÓN DE LA MATRIZ DISCURSIVA NEOLIBERAL	256
JUSTICIA, INCLUSIÓN Y PEDAGOGÍA: ESTRATEGIAS DENTRO Y FUERA DEL AULA.....	267
EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. IMPACTO EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA CRÍTICA Y DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA Y DE LA SOCIEDAD.....	273
EL PROYECTO EDUCATIVO ALTERNATIVO DE LA “ESCUELA ALTAMIRANISTA”	289
AJUSTE Y DESBARAJUSTE EN EL BACHILLERATO MEXICANO. CUATRO DÉCADAS (1971-2011) DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, UNAM.EL CASO DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO. SEGUNDA PARTE: DESEMPEÑO Y CONTRADICCIONES DEL COLEGIO	296



PRESENTACIÓN

¿Alguna vez han tejido?

Desde hace unos meses, tenemos ese difícil encargo. Tejer con hilos de varios colores.

Bien podría quedar un lienzo como de telar maya. Pero seamos realistas. Tenemos hilos de distintos calibres y tonos. Corremos el riesgo de obtener una madeja de estambre enredado.

Dejemos que las distintas voces dialoguen desde los miles de kilómetros de distancia que los separan, desde Iztapalapa hasta Río de Janeiro; desde los arrabales argentinos hasta el Ajusco. Son las voces de gente que se organiza para la construcción de sus propios procesos educativos. Gente que no tiene; desposeídos (desharrapados, diría la «Cátedra Libre Red Paulo Freire»).

Que aquellos que no tienen, decidan qué es lo que van a aprender: menudo asunto que desata una serie de preguntas para la Pedagogía que se pregunta si lo que enseñaron que era, realmente es. Convirtiéndose así en pedagogía crítica, ejerciéndose como pedagogía popular.

Escuchemos cómo una lucha en contra de una cárcel se convirtió en escuela, de la cooptación estatal de la propuesta y de las posibilidades que se abren ante un proyecto educativo diferente, junto con las limitantes que presenta de manera concreta. Y otro tanto se puede decir de la Historia abortada de la Escuela “Jacinto Canek” y la lucha por el acceso a la educación, se convierte además en una lucha por gobernarse a sí mismos; de ahí que se busque una forma distinta de pedagogía a la burocrática y de control, la cual fue sorteando los múltiples intentos, tanto de bloqueo como de cooptación del sistema, hasta su neutralización y supresión posterior; sin embargo, queda su conciencia, la búsqueda de un lenguaje contrahegemónico, el tejer vínculos con organizaciones sociales —unirse con otros desposeídos—, de manera tal que a todo eso lo van nombrando autonomía. Asimismo, es notable el testimonio que nos cuentan de cómo miles de estudiantes y trabajadores de la educación colombianos trastocaron su vida en 2011 y eligieron varias formas de lucha: asambleas, marchas, plantones, bloqueos callejeros, mítines, invasiones, disturbios, tomas de entidades, huelgas de hambre y resistencia civil. Nos hablan de cómo se organizaron, a quien se oponían y en qué derivó esa lucha: la aprobación de una ley.

Tejer experiencias es también bordar sobre lo insólito, que aún está en proceso, como nos muestran los estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en



la zona de Iztapalapa, los cuales, más que tratar de imponer su propio concepto de educación, buscan insertar los saberes populares del barrio en su mismo quehacer o los mismos compañeros de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) recuperan a los excluidos del nivel secundario, de la zona del Ajusco para formar (y formarse ellos mismos) como sujetos pedagógicos. Y en proceso siguen las experiencias que han llevado a cabo los profesores y profesoras del estado de Guerrero, con el proyecto Altamiranista de educación, donde no sólo se recupera la experiencia de lucha propia, sino que además son incorporadas las experiencias de los profesores de otras regiones de la República Mexicana, principalmente de Michoacán. Y desde Bahía, Brasil, intentan dar respuesta a las interrogantes educativas por medio de la Pedagogía Histórico Crítica, utilizando para ello los museos como herramienta para abordar el eje histórico-social, como una forma inédita de recrear la educación alternativa desde un espacio poco valorado para ese fin. Nos dijeron que están retomando a Marx.

Como se puede apreciar, son muchos los hilos que participaron en este primer Encuentro Internacional, mientras que algunos los hilamos en la sección «Lucha de Clases», otros se hilaron en la sección «Educación de o para los pueblos originarios» mientras a la tercera sección la llamamos «Educación popular y desde los movimientos sociales», y una más «Educación pública y educación alternativa».

Desde nuestra perspectiva, uno de los hilos de más grueso calado, es el que nos permite pensar la Educación Popular en América Latina, para seguirlo podemos ir muy atrás. Si nos apuramos, habría que recuperar el pensamiento de Simón Rodríguez y José Martí, allá por el siglo XIX, hasta llegar a los proyectos y experiencias de educación popular que hoy nos presentan las compañeras y compañeros en este espacio; pasando por los trabajos de Cuba, de Nicaragua, las aportaciones de la pedagogía de la liberación y un largo etcétera.

Tenemos una vastedad de referentes para pensar los procesos de educación tejidos desde los afanes de liberación de los pueblos. Casi todos los grandes y pequeños movimientos para la transformación de las relaciones de dominación en América Latina, se han propuesto en algún momento de su lucha, la construcción de espacios educativos que sirvan como herramientas de liberación y como espacios de formación de pensamiento libre, autónomo, crítico. Y son estas experiencias las que nos convocan a pensar y a reflexionar, pero también a construir, a hacer una praxis pedagógica concreta.

Pese a que es posible hablar de una tradición específicamente latinoamericana de educación popular, es necesario ir a las honduras de cada uno de los procesos que se han



desarrollado. En este sentido, más nos valdría hablar de educaciones populares, así, en plural, pues cada experiencia, al emerger en contextos históricos particulares, sobre raigambres culturales específicas y condiciones materiales concretas, ha adoptado formas de hacerse, de transformarse y de construir desde sus propias necesidades, con sus propios errores y aprendizajes, a partir de la gente que las encarna. La educación popular, partiría justamente de la crítica a este mundo (el capitalista) y a las relaciones opresivas que impone.

Proponemos, como ya han hecho otros antes, partir de la idea de buscar la unidad de lo diverso, y la diversidad en la unidad. Por un lado, entendemos la educación popular en América Latina como una forma de hacer educación desde y para el pueblo, desde y para las y los oprimidos (entendiendo al pueblo, a las y los oprimidos como algo concreto, específico). En ese sentido, es que reconocemos en ella una larga tradición que se ha ido nutriendo de la diversidad de experiencias, en el diálogo —a veces sostenido, a veces fracturado—, entre los diferentes educadores y educadoras, con las y los educandos de diferentes latitudes, en el intercambio entre movimientos de liberación y resistencia, o apenas en la permanencia de la memoria social. Incluso han surgido brotes de educación popular, desde las necesidades inmediatas, con un carácter casi intuitivo de hacer nuestras propias formas de educarnos.

Tras el Encuentro confirmamos un abanico de colores, texturas y calibres de hilos en Nuestra América. De ello que la riqueza y complejidad de la educación popular en la región, se halla justamente en sus diversidades y particularidades. Cada experiencia ha construido de sus necesidades concretas de existencia, y respondido a los embates de los grupos hegemónicos, que poseen una configuración específica en cada espacio, sea comunidad, ciudad, nación. Por tanto, es necesario reconocer, desde ya, que no pueden existir recetas en la educación popular, que ello aniquilaría su carácter popular y transformador. No hay metodologías infalibles, ni formas únicas y específicas, porque la educación popular se construye con y desde las y los que la recrean en su cotidianidad, como forma de ser y estar en el mundo; más aún, como forma de transformar el mundo y sus relaciones. Tampoco hay experiencias puras, cada una está atravesada por sus propias contradicciones, plagada de dilemas, contrariedades y desafíos que deben presentarse, también, como un espacio para la enseñanza y el aprendizaje. De todos los hilos que tenemos no se repite uno sólo, todos tienen un color, un tono y una textura específica.

Pero en este gran mantón llamado Latinoamérica están entretejidos, en esa diversidad, reconocemos que existe una apuesta ineludible a la construcción de espacios



contrahegemónicos, es decir, que construyen a contrapelo de la reproducción de las relaciones de dominación, sin importar las dimensiones en las que éstas se presenten. Esta premisa se plantea como el horizonte de la educación popular, pero también como el camino.

Pensamos entonces que la educación popular no es aquella educación de tintes asistencialistas, con el trabajo con las y los marginados y que, finalmente, se conforma, con ese aire de paternalismo; antes bien, estamos convencidos que educación popular es esta otra que se propone trabajar para desmontar el orden que ha impuesto el sistema de reproducción social capitalista en cada una de las dimensiones de nuestra vida. Siendo así, consideramos la educación popular más como un proceso, como una construcción cotidiana; que parte de asumir en su praxis una posición política, social y económica crítica, claramente en favor de la transformación de las relaciones de dominación, cualquiera que ellas sean. Por eso también, la educación popular se encuentra (como nos enseñaron durante el Encuentro) en movimiento. Por eso también este tejido de resistencias, de acciones, puede llegar a ser parte de una cota, de una malla, de una armadura que nos proteja en la dura lucha de construir un mundo distinto.

Alguna vez un compañero comentaba que, si bien podríamos rastrear una tradición de educación popular en América Latina, encontrar los vasos comunicantes, como parte de una red inmensa que se despliega en la región, acompañando luchas de liberación más amplias; justo era reconocer que no habíamos trabajado lo suficiente en tender los caminos para encontrarnos, para escucharnos y aprender en colectivo entre las diferentes experiencias. Ese espíritu animó el Encuentro: encontrarnos para construir a partir la diversidad, pero desde la idea fundamental de que es necesario y es urgente asumir el carácter inherentemente político y económico de todo trabajo educativo, para transformarlo en consonancia con luchas de liberación más amplias.

Confluimos en el Encuentro para escucharnos y sabernos. Para criticar y problematizar. Pensamos firmemente que el diálogo puede ser la base para la formación de mujeres y hombres nuevos, que transformen radicalmente las estructuras de dominación, pero que esos diálogos, esos «encuentros» necesitan derivar en la acción, en la práctica, en la transformación profunda basada en nuestra acción consciente. Aunque es un reto enorme, asumimos esa tarea, dentro de la cual la labor de tejer las luchas, es sólo una de ellas.

En la organización del Encuentro, determinamos que merecería una sección especial de hilado la «Educación de, o para, los pueblos originarios», pues desde la invasión de occidente a nuestro continente, hace más de 500 años, se crea el “problema del indio” “Y para



que el problema deje de ser un problema, es preciso que los indios dejen de ser indios. Borrarlos del mapa o borrarles el alma, aniquilarlos o asimilarlos: el genocidio o el otrocidio”.¹ Una diversidad de hilos de colores que se pretenden “blanquear”.

El intento de desaparición del mapa de los pueblos originarios, no es una metáfora, es un proceso histórico que seguimos viviendo. En México, uno de tantos episodios, es la desaparición forzada de 43 compañeros de Ayotzinapa y hay que preguntarnos quiénes son, cuáles son sus orígenes, de dónde vienen y por qué el Estado los desapareció.

La destrucción y asimilación de los pueblos en el continente ha tenido diversas caras. La espada y la cruz se han ido transformando, han ido cambiando de forma, han cambiado de nombre. La cruz en un principio, como la forma de inclusión en el reino de los cielos, se impuso mediante la castellanización y evangelización, el primer proyecto “educativo” para el indio. Muchos años después, el indigenismo, como inclusión en el reino del Estado-nación, se implementó como política educativa en el continente. Actualmente, el multiculturalismo, como inclusión en el reino neoliberal, es la nueva cara de la inclusión. Inclusión ¿a qué? a un sistema de explotación y dominación.

Sin embargo, la resistencia de los pueblos indígenas ha sido también una constante. Para ellos el problema es el estado-nación capitalista y las políticas educativas que intentan homogeneizar y neutralizar el enorme y diverso bagaje político, económico, cultural y epistémico que existe en las comunidades.

Por todo ello consideramos indispensable contar con estos hilos originarios de nuestra tierra, hilos que nos precedieron y que todavía nos conforman. La educación ha sido y es una parte fundamental de ese proceso de lucha y de resistencia desde diferentes frentes y experiencias: desde la construcción de proyectos propios ligados a sus organizaciones, experiencias de educación bilingüe donde se plantean la necesidad de “aprender la lengua del blanco para poder defenderse”, propuestas de educación intercultural que permitan fortalecer lo comunitario, en un diálogo que cuestione las relaciones de poder en la sociedad; hasta otro tipo de experiencias que subvierten las imposiciones del Estado, donde por ejemplo, el magisterio oaxaqueño ligado a sus pueblos se organiza y dentro de la educación oficial introduce un proyecto propio de educación comunitaria o cómo los estudiantes se organizan y

¹ Eduardo Galeano, “Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano”, en *Ser como ellos y otros artículos*, Siglo XXI Eds., Buenos Aires. 2006.



luchan en las universidades interculturales para defender sus derechos, para defender una educación digna o para denunciar el racismo que todavía existe.

Con toda esta serie de hilos tejimos durante tres días (muchos antes, muchos después) en el segundo mes del año 2015, fue un esfuerzo colectivo del cual resultan como fruto parcial las presentes memorias. Advertimos al lector para que haga como nosotros, que intentamos tejer con hilos de distintos colores bajo la premisa de hilar al menos en un plano, en un sentido y de preferencia con una dirección, pues de lo contrario, en vez de entrelazar, sólo tendremos nudos y se nos habrá hecho bolas la realidad. Ese es el reto que como colectivo hemos asumido: tejer con voces distintas, contenidas en ponencias, que desde distintos lugares de Nuestra América han llegado aquí para conversar con nosotros y entre sí.

Helas aquí.

Ciudad Universitaria, 27 de agosto de 2015.

El Comité Organizador.



MESA 1. EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES



A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ALTERNATIVA PARA A SUPERACÃO DA DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Marta Loula Dourado Viana¹

A discussão sobre a relação teoria e prática na formação de professores tem ocupado um espaço de preocupação ao longo dos anos. Este espaço de preocupação tem se ampliado a partir da divulgação no atual contexto da sociedade capitalista de uma diversidade de pedagogias que, segundo Duarte (2003), assumem novas roupagens de acordo com as formas específicas do capital, mas que, em sua essência, correspondem ao ideário escolanovista o qual se desdobra nas pedagogias do “aprender a aprender¹”. Este ideário se fundamenta na concepção pragmática² e liberal, a qual circunscreve o pensamento aos limites da utilidade da ação em defesa da secundarização do conhecimento científico.

Assim, nas últimas décadas a formação de professores tem sido fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender”, as quais apresentam quatro princípios fundamentais: 1) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão por outros indivíduos de conhecimentos e experiências; 2) é mais importante adquirir método científico do que o conhecimento científico já existente, este posicionamento não se separa do primeiro, pois o indivíduo só poderia adquirir o método por meio de uma atividade autônoma; 3) para que a atividade seja verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelo interesse do indivíduo; e 4) preparar o indivíduo para acompanhar a sociedade capitalista em acelerado processo de mudança (Duarte, 2003).

As pedagogias do “aprender a aprender” têm se destacado no espaço acadêmico como uma inovação por fazer a “crítica” ao intelectualismo acadêmico e ao tecnicismo, tomando a prática educativa como o principal referencial para a produção do conhecimento bem como para a formação profissional. Por isso, se torna comum nos cursos de formação de professores nas universidades, disciplinas ou componentes curriculares com créditos práticos, buscando desde os primeiros anos de formação o contato prático, empírico, de seu campo de atuação, não mais restritos aos estágios supervisionados no final da formação (Brasil, CNE/CP n. 1, 2002).

Esta ênfase na prática educativa desde os primeiros anos de formação na universidade para a construção do conhecimento pelo indivíduo se tornou uma possibilidade de se efetivar a relação entre teoria e prática. Nesta perspectiva, o conhecimento deve ser construído pelo indivíduo em formação inicial de forma autônoma em contato com a prática, assim, o que precisa é saber como se constrói o conhecimento, secundarizando os conhecimentos já existentes e o entendimento da educação como um processo não imediato.

A partir disso, questionamos: a formação de professores com ênfase na prática possibilita verdadeiramente uma relação coerente e qualitativa com o conhecimento teórico -

¹ Professora Brasileira Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
mldviana@yahoo.com.br.



científico? Para discutir tal questionamento, buscaremos na acepção marxista a compreensão da unidade teoria e prática, tomando o conceito de prática como práxis o qual se apresenta como atividade material, transformadora e adequada a fins que se consignam de uma correspondência teórica, objetiva, histórica e universal.

A Cisão Teoria e Prática na Sociedade Capitalista e a Formação de Professores com ênfase na Prática

O homem para garantir suas condições de existência necessita produzir sua própria vida. Diferentemente dos outros animais que se adaptam à natureza, o homem adapta a natureza a si, transformando-a para atender as suas necessidades, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo. Isso significa que o homem não nasce homem, mas se forma homem. Esta formação se dá através do trabalho, da produção da vida humana, que para garantir a sua existência necessita reproduzir, isto é, produzir nas novas gerações a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens. Por isso, o processo educativo coincide com o processo de atividade humana vital.

Os conhecimentos do homem existiram inicialmente sob a forma de experiência. Esta experiência era passada de geração a geração de forma espontânea. Segundo Saviani (2005), antes da sociedade de classes, a educação coincidia com o próprio processo de existência, pois no próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações. O surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho destacou os conhecimentos da atividade prática, mas foi na sociedade capitalista que se ampliou a cisão entre o conhecimento e a experiência dos grupos humanos, aprofundando a separação entre educação e trabalho.

Marx (1998) ressalta que antes de se chegar à consolidação do sistema capitalista no século XVIII e, portanto, da divisão do trabalho na forma mais desenvolvida, a divisão social do trabalho passou por uma evolução histórica. A princípio, no modo de produção comunal, a divisão do trabalho por sexo e idade caracterizava aquele período. Com o surgimento da propriedade privada na era antiga, a divisão do trabalho se dava a partir da separação entre as atividades manuais e intelectuais. No processo de constituição da sociedade capitalista, essa divisão passou por estágios os quais se iniciam com as corporações medievais. Posteriormente, são constituídas as formas manufatureiras de produção até o estabelecimento da grande indústria como paradigma produtivo. Desse modo, no período manufatureiro, as relações laborais passaram a ser mediadas pela compra e venda da força de trabalho o que se cristaliza definitivamente com a grande indústria. O maquinário passa a ser a mediação fundamental na divisão social com o formato exclusivamente unilateral, no qual o trabalhador, privado dos meios e da produção, não se reconhece no produto e sua própria ação se torna uma força estranha e hostil, tornando o trabalho apenas uma questão de obtenção de meios para sua sobrevivência.

Atualmente, as ilusões em torno das novas técnicas e formas de trabalho que usam como argumento a criatividade, a pro-atividade, a adaptabilidade do trabalhador às novas formas de produção são apenas expressões renovadas e inovadoras do antigo conteúdo da produção capitalista centrada na contradição fundamental capitalista, isto é: a produção é coletiva, mas a apropriação é privada. Essas ocorrências ampliam a divisão do trabalho com



repercussões profundas no pensamento social. Quanto a essa questão, afirma Leandro Konder:

Como conquista da maior independência do homem em face da natureza não se pôde fazer senão através da divisão do trabalho, ao desenvolvimento do conhecimento humano correspondeu, em contrapartida, uma cisão entre o homem e ele mesmo, uma separação entre o ser individual e o ser genérico, uma dilaceração no interior do homem. O pensamento humano, que começava a se libertar das formas toscamente empíricas de apreensão do real e empreendia a conquista do raciocínio abstrato, passou desde logo a se ressentir desta dilaceração, dando lugar a um rompimento entre teoria e prática (Konder, 2009, p. 79).

Segundo Marx (1998, p. 27-28), a divisão do trabalho e a propriedade privada são expressões idênticas, pois, “na primeira se anuncia, em relação à atividade, aquilo que na segunda é anunciado em relação ao produto dessa atividade”, ou seja, a divisão do trabalho é determinada pela propriedade privada ao mesmo tempo em que determina a desigual apropriação dos meios de produção e do próprio produto do trabalho, o que leva a apropriação privada da ciência pela classe dominante.

Pois, a divisão social do trabalho na sua forma historicamente mais definida na sociedade capitalista se traduz na cisão aprofundada entre o trabalho intelectual e o trabalho material, entre teoria e prática, entre educação e trabalho. Desta sorte, a educação passava a sistematizar o acúmulo histórico de conhecimento elaborado enquanto que o trabalho se reduzia à mera atividade prática, físico-manual desprovido do movimento lógico. Isso aponta para a existência de dois tipos de educação: uma educação onde a formação militar e acesso à ciência sejam garantidos, outra onde a formação para o trabalho e para vida seja privilegiada.

Dessa forma, enquanto a humanidade produz uma abundância de conhecimentos científicos correspondentes a uma elevação do nível de consciência, os indivíduos da classe subalterna permanecem prisioneiros no mundo empírico, cotidiano, no praticismo. Esta ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo denomina-se alienação (Markus, 1974).

No modo de produção capitalista, a ciência, assim como outros meios de elaboração e transmissão do conhecimento, torna-se alienada e alienadora. Alienada na medida em que o saber científico, enquanto produto do gênero humano se constitui sob uma esfera independente, estranha e contraposta ao indivíduo; e alienadora na medida em que o processo resulta na não apropriação da ciência de forma consciente e universal, e sim na forma limitada e ideológica.

Sob esta égide promove-se o esvaziamento dos indivíduos e empobrecimento de suas relações sociais. Na realidade educacional a formação de professores expressa este esvaziamento teórico no que se refere tanto aos fundamentos filosóficos e científicos da educação quanto aos conhecimentos pedagógicos. Segundo Moraes (2003) este esvaziamento corresponde à celebração do fim da teoria, isto é:

[...] a celebração do ‘fim da teoria’ - movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata – se faz acompanhar, nas palavras de Burgos (1999, p. 468), da promessa de uma utopia educacional alimenta de um indigesto pragmatismo. Em tal utopia, basta o know-how e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (Moraes, 2003, p. 153).



O esvaziamento ou celebração do “fim da teoria” se expressa nas políticas educacionais as quais se fundamentam nas pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” caracterizadas pela ausência da perspectiva de totalidade e de confrontação com o modo de produção capitalista, pelo relativismo epistemológico e cultural (Santos, 2011), bem como pelo pragmatismo, secundarizando o papel do professor e a transmissão do conhecimento elaborado.

Nessa perspectiva, no que se refere às discussões e implementações de currículos de formação de professores no Brasil, pode-se dizer que, hegemonicamente, dois modelos se fizeram presentes: um voltado para a aplicação prática de conhecimentos que serão úteis ao trabalho docente em determinadas situações; e outro que define a prática como referencial não somente para a aplicação, mas para o desenvolvimento profissional e a construção do conhecimento no sentido experimental e subjetivo de modo imediato.

Trata-se, portanto, de duas perspectivas que operam na defesa de uma “teoria sem prática”, bem como numa “prática sem teoria”. No primeiro caso, têm-se a ausência de conhecimentos teóricos referentes à prática educativa, isto é, estruturados a partir e em função desta. Isso torna a prática um mero campo de aplicação das teorias, muitas vezes, sem conectividade com os reais problemas e as necessidades dos indivíduos concretos. No segundo a “prática sem teoria”, que define que é na e pela atividade prática que se dá a construção de conhecimentos sem a necessidade de ultrapassar o campo empírico. Portanto, esta cisão entre teoria e prática na formação de professores se apresenta ora na estrutura dos cursos que situam os estágios supervisionados ou as primeiras experiências práticas apenas no final da formação; ora na estrutura dos cursos onde a prática desde os primeiros anos de formação ocupa um lugar privilegiado.

Esta lógica assinala uma secundarização da apropriação dos conhecimentos filosóficos e científicos referentes tanto aos fundamentos da educação quanto ao campo pedagógico na formação de professores; bem como uma compreensão do ensino como um ato negativo da função docente, por conferir a atividade de ensino um status inferior. A partir disso, busca-se o entendimento do professor enquanto aquele que pesquisa para aprender e construir seu próprio conhecimento na e pela prática.

A questão de conferir ao professor status inferior foi observada em pesquisa publicada pelo MEC organizada por Gatti & Barreto (2011) que apontam as seguintes sínteses em relação aos cursos de formação inicial de professores no Brasil:

[...] Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência). [...] As licenciaturas [...] ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, enquanto que a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (Gatti & Barreto, 2011, p. 153).

Nos últimos anos, as reconfigurações curriculares dos cursos de formação de professores reduziram os componentes referentes aos fundamentos educacionais. Os poucos componentes referentes aos fundamentos pedagógicos que permanecem priorizam a prática, como se esses conhecimentos fossem construídos na própria prática do graduando ou prática profissional o que traduz os princípios do escolanovismo e de seus desdobramentos nas pedagogias do “aprender a aprender”. Essas perspectivas defendem serem mais



interessantes as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, não tornando possível a transmissão de conhecimentos por outros indivíduos. Nesse sentido, o que os graduandos dos cursos de licenciaturas precisam, segundo as orientações vigentes, é saber como construir os seus próprios conhecimentos na e pela prática, priorizando mais o método do que o conhecimento científico já existente.

Isso incide nos denominados créditos práticos das disciplinas ou componentes curriculares dos cursos de formação de professores atendendo à Resolução CNE/CP n. 02 de 2002 a qual determina 400 (quatrocentas) horas de prática nos componentes curriculares ao longo do curso. Estas horas práticas distribuídas nos componentes curriculares pedagógicos de formação de professores, designa a necessidade do campo prático para observação, reflexão e construção do conhecimento acerca da realidade educacional a que se depara sem, contudo, atentar a necessidade de ultrapassar os limites do campo empírico.

Contrariando esta determinação que institui a iniciativa de colocar os sujeitos em formação nos cursos de licenciaturas desde o início em contato direto com a prática nas escolas, Saviani nos alerta que quando estes sujeitos ingressam nos cursos,

[...] eles vêm de uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Neste momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica; vivam intensamente o clima da universidade; mergulhem nos estudos dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação (Saviani, 2008, p. 153).

É dessa forma que os futuros professores “estarão municiando-se de ferramentas teóricas que lhe permitirão analisar a escola para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar” (idem, p. 154). A teoria em face da realidade objetiva busca uma atitude de propiciar a compreensão bem como a sua realização prática, como plano de ação do homem sobre esta realidade. Por isso, a necessidade de apropriação das ferramentas teóricas.

Mas, considerando que a produção e apropriação do conhecimento científico na sociedade capitalista se circunscrevem no terreno da alienação, questionamos: seria possível a efetiva relação entre teoria e prática?

Partimos do entendimento de que a unidade teoria-prática somente se concretizaria noutra forma de sociedade, pois a separação entre ciência e trabalho é uma importante característica da sociedade dividida em classes. No entanto, ao mesmo tempo em que a sociedade capitalista impõe os limites, também cria as condições para sua superação tornando inevitável a existência da reciprocidade entre ciência e trabalho, entre teoria e prática para o próprio desenvolvimento histórico da existência da humanidade. Manacorda (2007), já destacava que:

[...] a propriedade privada dos meios coletivos de produção, que é apropriação de trabalho alheio, tem significado, também, apropriação privada da ciência e sua separação do trabalho; esta tem mesmo negado o preexistente vínculo entre ciência e ação, próprio da limitada produção artesanal, mas criou por sua vez as condições para a sua própria superação. Torna inevitável a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho; e tal recuperação não pode realizar-se a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção (Manacorda, 2007, p. 75).

Disso entendemos que embora a sociedade capitalista amplie a cisão entre teoria e prática, bem como o pensamento abstrato do histórico-objetivo, ela vincula teoria e prática



sob uma forma específica - estreita e contraditória – estreita porque “o enorme aumento das forças produtivas de nosso século seria inconcebível sem o correspondente progresso científico” (Vázquez, 2007, p. 248), e, contraditoriamente, esse desenvolvimento da ciência e das forças produtivas se afasta da classe trabalhadora. Portanto, a apropriação da ciência pela classe trabalhadora se torna necessária e fundamental nos processos de lutas dessa classe na medida em que o pensamento mediado pela forma científica de raciocinar é do maior interesse dos subalternizados.

Em Busca da Unidade Teoria e Prática na Formação do Professor com Respaldo na Pedagogia Histórico – Crítica

Diante dos limites e das possibilidades de articulação teoria e prática na sociedade capitalista e a partir da discussão até aqui alavancada sobre o predomínio da prática em detrimento do teórico-científico na formação de professores, defendemos a necessidade histórica da apropriação do conhecimento científico como forma de contribuir na luta para a superação da sociedade capitalista. Mas então, qual seria o lugar da prática na formação de professores? Como a unidade teoria-prática se concretizaria na formação do professor?

A atual formação de professores com ênfase na prática coloca-se como possibilidade de se efetivar a relação entre teoria e prática. No entanto, interessa-nos contestar esta possibilidade partindo da compreensão da unidade teoria e prática na acepção marxista.

Vale ratificar que se encontra na base da conexão entre pensamento e trabalho, entre teoria e prática, uma reciprocidade. Pois,

[...] o pensamento surge à base do trabalho e, em certo sentido, é análogo ao trabalho: repete-o de maneira original. Em realidade, o trabalho pressupõe um objeto da natureza que deve ser substituído para que ele atenda às necessidades do homem; os instrumentos, com os quais o homem atua sobre o objeto; a atividade do homem, que põe em movimento seus instrumentos. O pensamento tem objeto, ao qual está dirigido com a finalidade de concebê-lo (Kopnin, 1972, p. 39).

O trabalho acarretou o desenvolvimento do domínio consciente sobre a realidade, da mesma forma que este domínio consciente também conduziu ao desenvolvimento do trabalho. Podemos afirmar, portanto, que o conhecimento do real é o reflexo da realidade no pensamento, mas, não se trata de um reflexo passivo como um reflexo no espelho. “O conhecimento é um processo mediante o qual transforma os dados empíricos iniciais em um sistema de conceitos (nível teórico)” (Vazquez, 2007, p. 207). Assim, o conhecimento não é algo imediato, no nível das sensações. Ele é um resultado que se alcança na fase do pensamento, por uma série de operações abstratas.

Segundo Kopnin, o “reflexo da realidade não se identifica no sentido da cópia mecânica com a própria realidade. Existe entre a realidade e o seu reflexo certa forma de ligação pela qual, e ao mesmo tempo, ambos se opõem e coincidem” (apud Martins, 2007, p. 63). Assim, a consciência define-se como um sistema de conhecimentos que se formam na medida em que o homem apreende a realidade objetiva: uma realidade independente da vontade. Contudo, o contexto cultural e de classe do sujeito não deve ser negligenciado quando se trata de compreender esta realidade objetiva. Por essa perspectiva busca-se a objetividade, que significa capturar a realidade social como obra dos próprios homens. Mas



esse processo depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do quanto o indivíduo tenha se apropriado das objetivações humanas.

Dessa forma, para se pensar a realidade educacional pondo os futuros professores em formação inicial em contato direto com a prática, antes se faz necessário a apropriação do conhecimento científico. Este conhecimento científico aproximará o indivíduo da realidade de forma enriquecedora lhe possibilitando a validade e realização prática da teoria, assim, quanto “mais próximo estiver do conhecimento científico, tanto mais rápido e plenamente se realizará na atividade dos homens [...] Mas para a realização prática, o conhecimento deve, em sua evolução, atingir determinado grau de maturidade” (Kopnin, 1978, p. 309).

Este pensar sobre a realidade não se processa de maneira imediata, como supõem muitos componentes curriculares com créditos práticos na formação de professores. Entendemos que a necessidade do grau de maturidade do conhecimento para a sua elaboração, verificação e/ou realização prática depende da quantidade e da qualidade das apropriações dos conhecimentos científicos pelos professores.

Entretanto, vale ressaltar que o conhecimento científico por si não transforma o mundo. Marx (1996) na XI tese sobre Feuerbach, afirmava: “os filósofos limitam-se a interpretar o mundo de distintos modos: do que se trata é de transformá-lo”. Há aqui uma ênfase na prática como transformação da sociedade e se refere ao papel decisivo da prática na solução de problemas teóricos, pois, sua solução não pode ser apenas, de modo algum, um problema de conhecimento, mas uma tarefa real, de vida (VAZQUEZ, 2007).

O conhecimento não pode se limitar a contemplação ou interpretação. Mas, também a prática não pode ser tomada apenas como um que fazer utilitário, pragmático. Desse modo,

A prática que Marx tem em mente é algo que não coincide com o objetivo individual em que se verifica a validade de um pensamento, que é a posição característica de certo pragmatismo. Marx fala, no entanto, de modificar o mundo, isto é, de uma atividade na qual a sociedade humana está fortemente empenhada e que representa de certa maneira, todo o processo da sua história: apropriar-se da natureza de modo universal, consciente e voluntário, modificá-la e, ao modificar a natureza e seu próprio comportamento em relação a ela, modificar a si próprio, como homem. Esta alusão ao caráter não individualista, mas social e “genericamente” humano do pensamento de Marx é o quanto basta para distinguir claramente da tese pragmática. Para Marx, não se trata apenas de coincidência de uma determinada hipótese da análise, entre pensamento e um determinado resultado prático, mas, sobretudo, de não fazer do pensamento uma “ideologia”, isto é, um pensamento alienado; verificar a validade de um pensamento no plano genericamente humano e social, como capacidade de transformar a natureza e a sociedade e não apenas perseguir objetivos imediatos (MANACORDA, 1996, p. 126-127).

Não se trata da eficácia da teoria na prática, pois o critério de verdade para o pragmatismo é “a eficácia da ação prática do homem entendida como prática individual. Para o marxismo é a prática, mas concebida como atividade material, transformadora e social” (Vazquez, 2007, p. 242).

Assim, como princípio para o desenvolvimento de uma prática transformadora se torna indispensável a apropriação do conhecimento elaborado, no sentido de qualificar a intervenção prática sobre a realidade. Como Abrantes e Martins (2007) destacam: um “mergulho” do indivíduo na prática sem apoio dos conceitos que sintetizem a experiência histórica do ser humano corre o risco dele se afogar numa imensidão de informações



caóticas ou, no melhor dos casos, realizarem avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água.

É claro que a relação entre teórica e prática não se dá harmoniosamente. Ela pressupõe uma unidade contraditória entre o empírico e o concreto, o subjetivo e o objetivo. Entretanto, as contradições subjetivas em relação às dificuldades de apreensão da realidade, não podem ser confundidas com as contradições da realidade objetiva.

Esta unidade contraditória da relação sujeito e objeto considera a necessidade de apropriação do conhecimento social e historicamente acumulado pela humanidade para o desenvolvimento do pensamento, pois esta apropriação é primordial tanto para garantir a existência humana, quanto para se produzir um novo conhecimento e para uma interferência qualitativa na realidade.

Este entendimento se contrapõe ao que o Art. 13 da Resolução CNE/CP n. 01/2002 expõe em relação à prática no processo de formação de professores. De acordo com o parágrafo primeiro do referido documento, “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema”. Neste trecho, fica evidente que a ênfase na prática para a observação e reflexão com o objetivo de resolver as situações – problemas imprime uma concepção pragmática e imediatista traduzida ora na aplicação de teorias eficazes na prática, ora na construção da teoria na e pela prática sem ultrapassar os limites do campo empírico e subjetivo.

Segundo Saviani (2008) teoria e prática são atividades distintas, porém inseparáveis. A teoria representa a experiência prática do homem no sentido mais elaborado. Pois, o conhecimento teórico-científico se estrutura a partir e em função da prática.

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2008, p. 126).

Considerando que os problemas que a teoria trata são postos pela prática, e que a teoria, para se tornar científica, necessita de certo grau de maturidade, não haveria o imperativo de colocar o indivíduo em contato direto com a prática desde os primeiros anos de formação na universidade para que ele possa pensar sobre a mesma e construir conhecimentos. O conhecimento científico já existente o possibilita gradativamente pensar sobre a prática, ainda no sentido mais complexo, já que se trata de apreender no nível do pensamento a prática de modo mediato.

Ao contrário desse entendimento, se os futuros professores são inseridos no seu campo de atuação profissional sem o domínio do que fazer, de como tornar os conteúdos específicos de sua licenciatura mais acessíveis ao aluno, compreendendo as teorias pedagógicas e os fundamentos filosóficos e científicos da educação, isso acaba por aprofundar o confronto da teoria e prática que opõe professor e aluno. Essa forma de proceder, antes de buscar a articulação efetiva entre teoria e prática, pode levar os professores em formação a pensar que a teoria se opõe a prática. A entender que o pensamento teórico pouco contribui no desenvolvimento do seu trabalho educativo e que



teoria se trata de um discurso vazio e vazio. Na verdade, Saviani (2008, p. 127) esclarece que “no interior da oposição teoria- prática insinua-se a oposição verbalismo-ativismo”, assim:

O que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de forma excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é, o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra vazia; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (Saviani, 2008, p. 128).

Faz-se necessário superar esta oposição entre teoria e prática sob outra lógica de compreensão da formação do professor e de seu trabalho educativo. Para Saviani (2005, p. 13) articular teoria-prática é articular professor-aluno, ensino-aprendizagem, articular a escola às necessidades da classe trabalhadora, que é a apropriação do conhecimento elaborado como forma de instrumentalizá-la para sua inserção na luta contra as imposições do capital. Assim, o “trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O trabalho educativo se torna o meio de selecionar dentre as produções do gênero humano o que é essencialmente humano². Em suma, o trabalho educativo “situa-se em uma perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica” (Duarte, 2003, p. 36). O conceito de trabalho educativo formulado por Saviani busca na diversidade das produções do gênero humano o que é essencial para o indivíduo singular se apropriar e, conseqüentemente, desenvolver a genericidade humana, de forma a não considerar a essência humana como mera cultura abstrata, idealista, estática, última e pragmática, e sim uma cultura fruto das relações sociais concretas na história.

No curso da relação teoria e prática, “a prática é fonte, impulso e sanção da teoria” (Marx, 1998, p. 32). Portanto, a unidade da teoria e prática compreende-se numa forma dialética, do movimento dinâmico da prática e dos indivíduos como produtos e produtores de sua história; trata-se de uma dialética histórica da filosofia da práxis a qual Saviani afirma:

[...] entendo-a como um conceito sintético que articula teoria e prática. Em outros termos, vejo a filosofia da práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática. Unificando-as na prática. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente. Alimenta-se da teoria para estabelecer o sentido, para dar direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas conseqüências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada (SAVIANI, 2005, p.141-142).

Nesse sentido, para o professor desenvolver o trabalho educativo, um dos critérios fundamentais é em sua formação se apropriar dos conhecimentos que se referem aos conteúdos específicos da sua área, as teorias pedagógicas e aos fundamentos científicos e filosóficos da educação, acumulados historicamente e produzido coletivamente pelos homens. Os conhecimentos científicos são os resultados mais elaborados da experiência



humana e são imprescindíveis para a compreensão da realidade educativa no sentido do agir adequadamente, no sentido de saber o que fazer com o conhecimento elaborado tornando-o acessível e conectado aos interesses das classes sociais menos favorecidas.

Considerações Finais

Se não for priorizada a apropriação do conhecimento elaborado na formação do professor a consequência é o esvaziamento, o empobrecimento de seu trabalho e de si mesmo. Não podendo se realizar em sua atividade, sua atividade de trabalho se torna cada vez mais alienada e alienante, e isso provoca consequência trágica porque, diferentemente, “da alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística que não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, a alienação do trabalho do professor interfere decisivamente na qualidade de seu produto de trabalho” (Martins, 2007, p. 05). Isso porque o produto do trabalho do professor é a promoção da humanização dos homens através da transmissão da cultura humana nas formas mais desenvolvidas.

Como vimos, a separação entre teoria e prática foi asseverada pela divisão social do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção na sociedade capitalista. Assim sendo, a dicotomia entre teoria e prática é a base sobre a qual se organiza o próprio sistema econômico vigente que propõe uma desigual formação para as diferentes classes sociais. Então, se na aparência esta perspectiva do “aprender a aprender” designa uma formação com ênfase na prática fazendo apologia a uma suposta formação teórica e prática, na essência esta perspectiva reproduz as bases do sistema capitalista, da negação histórica da apropriação da ciência pela classe trabalhadora.

Referencial

- Abrantes, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. *A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento*. Interface-Comunic., Saúde, Educ., V. 11, N. 22, p. 313-325, maio/agosto 2007.
- Brasil, *CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União. 09 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.
- Brasil, *CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, 04 de março de 2002. Seção 1, p. 09.
- Duarte, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatros ensaios crítico-dialético em filosofia da educação*, Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- Duarte, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatros ensaios crítico-dialético em filosofia da educação*, Campinas-SP: Autores Associados, 2003.
- Duarte, Newton. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: *Marxismo e educação debates contemporâneos*. Lombardi, José Claudinei; Saviani, Demerval (org.). Campinas – SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.
- Gatti, Bernadete A. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. – Brasília: UNESCO, 2011.
- Individualidade para si. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.



- James, William. *Pragmatismo e outros ensaios*. Traduzido por Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural: 1979.
- Konder, Leandro. *Marxismo e alienação: contribuições para um estudo do conceito marxista de alienação*. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- Kopnin, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Tradução Paulo Azevedo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1972.
- Leontiev, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa - Portugal, Livros horizontes, 1978.
- Manacorda, Mário Alighiero. *Marx e a Pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramos de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.
- Markus, Gyorgy. *Teoria do Conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro, 1974.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich. *A ideologia alemã*, Tradução Luis Claudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Saviani, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.
- Saviani, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico - crítica e os desafios da sociedade de classes. In: *Marxismo e educação: debates contemporâneos*, Campinas–SP, Histedbr, Autores Associados: 2005.
- Saviani, D.. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.
- Santos, C. E. F. *Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura e educação do campo*. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2011.
- Vázquez, A. S.. *Filosofia da práxis*. Tradutora Maria Encarnación Moya, São Paulo: Expressão popular, 2007.

Notas

1. As pedagogias do “aprender a aprender”, assim denominadas por Newton Duarte (2003) se expressam na pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo, pedagogia de projetos, construtivismo, multiculturalismo, entre outras.
2. A verdade objetiva deixa de ter espaço na filosofia pragmática em prol das verdades, no plural, e no sentido subjetivo contando “com as experiências mais pessoais e mais humildes”, pois, mesmo uma experiência mística se tiver consequências práticas, o pragmatismo não pode ver sentido em tratar como não verdadeira (James, 1979, p. 30). Para James (idem, p. 60), o espírito fica como que esticado com uma nova disposição de certo número de ideias, porque uma verdade não pode ser mais verdadeira que outra. Assim, as novas verdades trazidas pela experiência se associam com as antigas, ao mesmo tempo em esta se altera pelo que absorve. Então, as novas verdades e velhas verdades combinadas se modificam entre si, pois, “os mais primitivos meios de pensamento não podem ser, todavia, completamente expurgados”. Para o autor, “devemos perturbar o menos possível o senso comum e a crença anterior, e deve levar a algum término perceptível ou a outro que possa ser verificado exatamente”.
3. O conceito de essência humana seleciona e sintetiza dentre as possibilidades geradas pelo processo de desenvolvimento do gênero humano, aquelas cuja realização é vista como a mais humanizadora pela concepção histórico-social. O conceito de essência humana expressa, portanto, uma direção do processo histórico de humanização, o que equivale a dizer que esse conceito traduz um posicionamento sobre o que se entende por ser humano, por humanização (Duarte, 1999, p. 69). Em suma, podemos dizer que de tudo que o ser humano produz sócio-historicamente (gênero humano) a essência humana corresponde aquilo que lhe é mais humanizadora, isto é, o essencial refere-se ao fato que entre as forças (materiais e não materiais) que o homem vai produzindo, algumas se tornam essenciais, embora algumas forças não estivessem presentes em



toda a história, mesmo em se tratando de uma força recente como, por exemplo, a ciência, esta se torna essencial para o ser humano. As forças essenciais têm níveis diferentes; às vezes estão no cotidiano e podem ser apropriadas de forma espontânea, outras vezes não, portanto, faz-se necessária a transmissão intencional das forças essenciais, neste caso, a transmissão intencional se torna ela mesma em uma força essencial para a humanidade avançar. Enquanto o gênero humano é a totalidade das relações sociais e da cultura que envolve a atividade do homem que reúne não apenas características positivas, mas também negativas que precisam ser superadas, a essência humana seleciona e sintetiza nessa totalidade o que historicamente corresponde ao que é mais essencial no sentido humanizador.

4. O trabalho educativo é considerado um trabalho não material, embora se diferenciar de um trabalho não material, pois, neste o produto se separa do produtor, ou seja, a produção e o consumo se dão em tempos distantes. No trabalho educativo o produto não se separa do produtor, a aula que é produzida pelo professor é consumida pelo aluno, ao mesmo tempo em que é produzida (Saviani, 2008).



EL IEMS, ENTRE LA AMENAZA Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA UTOPIÍA

Jorge Abraham Sánchez Guevara

Introducción

En este ensayo reflexionaremos sobre el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), que atiende a más de 25 mil jóvenes de la Ciudad de México. Diferentes actores sociales han manifestado dispares opiniones sobre él (autoridades, políticos, profesores, estudiantes, padres de familia y periodistas principalmente). No obstante, en general predomina el desconocimiento sobre esta institución y su importancia.

Un primer objetivo es, pues, proporcionar un panorama que permita comprender mejor al IEMS para poder tomar una postura, aunque la nuestra se manifieste desde ya. Sería ingenuo pensar que no tenemos una postura, sobre todo porque estamos plenamente involucrados, pero también porque el investigador inevitablemente afecta su trabajo al entrar en contacto con lo estudiado desde su perspectiva, que nunca es neutra.

El neoliberalismo amenaza la educación pública junto con otras conquistas de las luchas sociales, tales como el derecho a la salud, a la vivienda o a un trabajo digno. Los recortes presupuestales o el escaso aumento y la privatización son sólo algunas de las formas en las que los estados capitalistas van mermando dichas conquistas. En México en materia educativa hemos visto grandes daños en todos los niveles: la educación básica, primera piedra de la formación, no prepara a los niños con los conocimientos que requieren los siguientes niveles; las escuelas rurales, lejos de aumentar y mejorar su infraestructura, en muchos casos han empeorado sus condiciones; las normales han sufrido incluso el asesinato de sus profesores y estudiantes —como se sabe por lo ocurrido en Iguala en septiembre de 2014, hecho que horrorizó al mundo y que lamentablemente no es un caso aislado—; el sindicato blanco de trabajadores de la educación no ha gestionado con el gobierno algo que beneficie sustancialmente, sino que ha lucrado con los puestos de trabajo y gastado recursos públicos en el enriquecimiento de los líderes, situación muy conocida por el pueblo. En cuanto a la educación media superior y superior, son insuficientes las opciones para la demanda; la educación técnica ha desplazado en muchos casos a la humanística, científica y a otras, extinguiendo materias y carreras; no existen suficientes becas para los estudiantes; los profesores, entre otros trabajadores, han visto precarizado su trabajo en todos los sentidos; los sindicatos también carecen de democracia; los medios masivos de información suelen linchar a los profesores y estudiantes que protestan y exigen su derecho; la educación se ha mercantilizado y para muchos no tiene sentido estudiar algo que no permitirá en el mercado laboral la ganancia de ingresos rápidos, aunque ni siquiera altos; el gobierno y los medios masivos no dan ni remotamente el espacio suficiente para el desarrollo de la educación y la cultura; se promueven las adicciones y la cultura consumista; el pensamiento crítico es satanizado, ridiculizado e ignorado; el crimen organizado coopta y mata jóvenes; profesores de universidad y posgrado constituyen grupos de élite que marginan de seguir estudiando, de investigar, de publicar y de obtener posteriormente empleo a quienes no se someten a sus disposiciones autoritarias, por mencionar sólo algunos cánceres de la educación.



Ante este panorama desolador únicamente la comunidad que conforma las escuelas y las instituciones puede cambiar las cosas. Cualquier cambio sustancial que beneficie a la comunidad es considerado por muchos como utópico, pues los límites de lo posible y lo imposible también suelen pensarse desde el sistema dominante. Una educación media superior que supla las carencias de la educación básica y prepare para la universidad, que sea gratuita y laica, que integre ciencias, humanidades, arte y técnica, que estudie al menos una lengua indígena, que permita que sus estudiantes cursen a su ritmo y se puedan reincorporar, que no fomente la competencia y el egoísmo, sino la solidaridad y el pensamiento crítico; que no los desarraigue a los estudiantes de su comunidad, sea semi rural o urbana; que sus trabajadores tengan condiciones óptimas de trabajo. Todas estas características parecen utópicas para quienes creen que la educación debe estar a expensas del mercado nacional y mundial, pero también parece utópico para quienes ven el enorme deterioro de la vida en México y al escuchar estas características piensen que incluso en algunos de los países ricos es difícil que esto ocurra. Pues bien, estas características definen al IEMS, por lo menos como proyecto. En la realidad, varias de ellas se han dado, al igual que en otras instituciones donde las comunidades deciden, al menos en parte. Y es que la escuela es un espacio en disputa,¹ en el cual detentan el poder organismos internacionales, caciques locales e incluso individuos, pero también es un espacio en el cual la gente se organiza e incide.

Así pues, el IEMS, como otros proyectos, se encuentra amenazado, pero también en proceso de fortalecimiento, más que como institución, como propuesta educativa alternativa y experiencia social para los jóvenes de la Ciudad de México. ¿Cómo potenciar esas propuestas?

1. El origen

El origen del IEMS proviene de la organización, en el crepúsculo del siglo XX, de las familias de la delegación Iztapalapa, que le exigían al gobierno capitalino educación media superior pública, laica y gratuita para sus hijos, debido a la insuficiencia de las instituciones existentes. “Prepa sí. Cárcel no”, decían sus consignas, ante el intento de construcción de un nuevo reclusorio en la cárcel de mujeres.

Los jefes de gobierno Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano, Rosario Robles Berlanga y Andrés Manuel López Obrador, del Partido de la Revolución Democrática (PRD) aprovecharon políticamente esta demanda y fue durante la gestión del último que se creó el IEMS, junto con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM, entonces sólo UCM).

La creación del IEMS, como de otras instituciones de carácter social y en particular educativo, proviene pues de una demanda popular, de la lucha de clases (al negarse la clase oprimida a la continuación de la represión, representada en el reclusorio, y al exigir en cambio educación para sí) y de un movimiento social, el de la Unión de Colonos de San Miguel Teotongo. El partido político gobernante de la ciudad, intenta apropiarse de esta lucha para presentarla como propuesta suya o de alguno de sus candidatos a futuras elecciones de algún puesto público, como el de presidente de la república, a pesar de que

¹ Véase Giroux, p. 148.



oficialmente se reconoce el esfuerzo de la comunidad, a quien por supuesto se desea ganar. Además de los ataques al proyecto por parte de otros partidos y medios —y que incluso políticos del mismo PRD han hecho posteriormente—, las preparatorias del IEMS se ven inmersas en una dinámica gubernamental que es de por sí limitante. ¿Qué tan claro tendrían los colonos el modelo educativo que se instauraría, sus alcances y límites? Más allá de esto, ¿el modelo que se instituyó es fiel al espíritu de esta lucha, contribuye a beneficiar realmente a la comunidad urbana?

Más de una década después de su creación, el IEMS suele encontrarse ante la opinión pública y los medios masivos entre la invisibilidad (aunque cada vez menos) y el descrédito, muchas veces infundado. Esto se debe en gran medida a que su modelo educativo es en buena parte alternativo y por lo tanto la clase dominante no desea promoverlo, sino eliminarlo, aún más que a otras instituciones públicas del área metropolitana, debido a características como: trato más personalizado a los estudiantes, ausencia de exámenes discriminatorios de admisión y un modelo crítico, científico y humanístico.

2. Alcances y condiciones favorables y adversas en la actualidad para el reto

¿Cuáles son los alcances sociales del IEMS tal como se encuentra ahora? Suponiendo que seguiría siendo una institución pública (su privatización la limitaría enormemente, y volverla totalmente autogestiva implicaría un proceso muy largo y al parecer improbable), ¿de qué manera se pueden ampliar dichos alcances? Consideramos que la respuesta a la última pregunta tiene que provenir del empleo revolucionario de la educación pública, a pesar de que ésta muchas veces no ha tenido ese objetivo, sino al contrario, el de ejercer el control en diferentes sentidos. Ante el argumento de que una educación revolucionaria no se puede dar en el seno de las instituciones gubernamentales, sostenemos que estos espacios son muy propicios para ello, pues las revoluciones necesariamente se gestan paulatinamente y transgrediendo, con intensidad variable, los límites impuestos en los espacios en disputa. Deben encontrarse, pues, cuáles factores de la educación pública favorecen esta transformación y cuáles la frenan, para potenciar los primeros. Desde la Pedagogía crítica y el Pensamiento complejo es posible descubrir y desarrollar propuestas.

Es necesaria una investigación sobre el beneficio que ha traído el IEMS desde su fundación a las comunidades en las que se encuentra, que son, desde un principio, zonas marginadas en las cuales los jóvenes no tienen acceso al bachillerato público debido a que no existe o son rechazados de él o incluso llegan a entrar, pero son dados de baja por diversas razones, principalmente de orden socioeconómico. En el IEMS, en cambio, se entra por sorteo, procedimiento que ha desatado también mucha polémica y sobre el cual hablaremos más adelante.

En muchas comunidades, desde que se construyeron los planteles la economía de las familias aledañas se benefició gracias a la apertura de pequeños negocios. No obstante, un mayor beneficio ha sido la disminución de la población juvenil que no estudia ni trabaja (los llamados de manera un tanto despectiva “ninis”), y que es presa fácil de las adicciones y las organizaciones delincuenciales. Sin duda ésta fue una razón por la cual algunos gobiernos apoyaban la educación: para disminuir así los conflictos sociales y para defender la propiedad privada. En la actualidad la tendencia en cambio es acrecentar las



organizaciones criminales, en particular del narcotráfico, así como las fuerzas armadas, que suelen actuar en complicidad, al mismo tiempo que privatizan todo. Por eso la educación pública ha estado gravemente amenazada.

El otro gran beneficio de las comunidades que rodean los planteles del IEMS ha sido, además de la disminución de la población que no estudia ni trabaja, quizá la mayor meta de la educación: formar ciudadanos críticos y propositivos, que cooperen con su comunidad y realicen aportaciones en la ciencia, el arte o la economía, entre otros ámbitos; individuos que han descubierto que existe un mundo por conocer y que ellos pueden conocerlo y aportar, en lugar de ser un número más, “un ladrillo más en la pared” de la sociedad deshumanizada que consume y desecha.²

Pero, ¿este último beneficio es importante para los gobiernos y los empresarios? Creemos que debería serlo, pero todo indica que no lo es. En esta sociedad deshumanizada, lo que cuenta es cuánto produces y qué tan comercializable es. Si en una escuela egresa el 5% de los que ingresan, para el gobierno y para los medios masivos eso es insuficiente, aunque ese 5% se haya salvado de la miseria intelectual y económica, aunque su capacidad cognitiva haya crecido exponencialmente. Tampoco importan las verdaderas razones del rezago y la deserción: todo es culpa de los profesores y el modelo “obsoleto”.³ Prefieren que se egrese el 80% aunque estos egresados no tengan los conocimientos básicos que tenían los jóvenes de su edad hace veinte años, pues son números que utilizan para sus campañas. Prefieren construir escuelas en las que se preparen obreros que cobrarán poco y no cuestionarán mucho, y no que se fomente el conocimiento humano profundo.

De este modo, los beneficios que han traído el IEMS y la educación pública son invaluable, pero imposible de valorar para quienes sólo piensan cuantitativamente y en términos de la economía de sus negocios, como, por desgracia, suelen pensar los gobiernos, empresarios y medios masivos en el capitalismo. Más adelante reflexionaremos sobre cómo creemos que se pueden potenciar los alcances del IEMS. Mencionaremos ahora las condiciones favorables y adversas que se tienen en la actualidad.

2.1. Condiciones favorables

a) El modelo educativo,⁴ a pesar de que es perfectible, favorece mucho a las comunidades, ya que acepta fácilmente a sus jóvenes (aunque no sólo hay estudiantes jóvenes en el IEMS) y no los margina de la educación (al contrario de otras instituciones educativas que acrecientan la marginación que de por sí sufren en otros ámbitos, por causas principalmente económicas). Los exámenes de admisión son altamente discriminatorios, como demuestran investigaciones:⁵ niegan en principio el derecho constitucional y humano a la educación al condicionarla. Por otro lado, reconocen que el sistema educativo mexicano es deficiente, al admitir que los egresados de determinado nivel pudieran no tener los conocimientos

² Para muestra basta un botón. Véase el artículo periodístico “Estudiante sordomuda se titula de ingeniera geofísica en la UNAM” de El Universal. El IEMS, sin ser una escuela especializada en personas con alguna discapacidad, recibe a muchos estudiantes con estas características y los apoya.

³ Entre los estudiantes que no egresan, hay de diversos tipos: los que abandonan la escuela poco a poco, los que simplemente la cursan lentamente y los que se inscribieron y jamás fueron, o desertaron en las primeras semanas. No obstante, todos ellos entran en el rubro burdo de no egresados que maneja la institución y dan a conocer los medios masivos de información; en tanto, la responsabilidad suele recaer en los docentes.

⁴ Véase Proyecto educativo.

⁵ Véase Aboites.



suficientes para pasar automáticamente al siguiente nivel. Sin embargo, este reconocimiento no sirve para mejorar al sistema, sino sólo para marginar más y lucrar a través de empresas como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) e infinidad de escuelas particulares.

El IEMS, como otras instituciones, se ve entonces en la necesidad de “regularizar” a los estudiantes que ingresan, muchas veces sin conocimientos básicos de los niveles anteriores, y además de darles la educación correspondiente al nivel medio superior, lo que en tres años y con condiciones socioeconómicas graves en los estudiantes resulta imposible en la mayoría de los casos. De ahí la importancia de las becas y de que el modelo sea flexible en cuanto a los tiempos límite de los estudiantes. ¿Qué propuesta hace el neoliberalismo? Al parecer impedir que entren o correrlos. Es triste que cierto sector académico secunde esta visión con el argumento falaz (pues hay muchos casos de estudiantes que ingresan con buen nivel que se rezagan y viceversa) de que así mejorará la calidad educativa, de que les tiene que costar (como si no les costara ya) para que lo aprecien y por último, de que así es más llevadero... Sin embargo, esto sería suicida para la comunidad, incluyendo la docente.

El modelo también asigna entre las funciones de los docentes la de tutores e investigadores, lo que permite el trato personalizado hacia los estudiantes y el desarrollo de investigaciones (de alta calidad, pues todos los profesores tienen al menos licenciatura) que contribuyen a la comunidad educativa. Para estas funciones están también los cubículos de cada profesor. Es necesario ahondar un poco en cuanto a las tutorías y asesorías. Pocas instituciones mexicanas cuentan con estas funciones de manera oficial, y de las que las tienen, su operación es bastante deficiente. En el IEMS la tutoría permite que cada profesor dé seguimiento a un determinado número de estudiantes, lo que ayuda a detectar problemas y a resolverlos o al menos canalizarlos a las instancias pertinentes, así como a crear espacios de convivencia entre estudiantes y con el profesor que dan aire fresco al desempeño académico de las horas de clase. Las asesorías permiten reforzar aspectos que el profesor detecta que son necesarios en cada estudiante, para así evitar lo más posible el rezago o, en el caso de los alumnos avanzados, complementarlos más aún.

El modelo, que se ha definido como crítico, científico y humanístico, permite justamente la integración de disciplinas de diversas áreas del saber humano, lo que tristemente ocurre cada vez menos en un sistema tecnócrata que desprecia el arte, las humanidades y la misma ciencia. Esta convivencia de saberes (que sin duda podría mejorar si nos propusiéramos aprender de lo que saben los estudiantes y la gente de las comunidades) es lo más propicio para el desarrollo de los seres humanos como seres humanos y no como robots que operan máquinas y reciben instrucciones. Es una de las mejores oportunidades de conocer lo que otros seres humanos han descubierto y hecho a lo largo y ancho del planeta y de la historia, y de aprender para continuar proyectos empezados, iniciar otros y evitar cometer los mismos errores. Todos deberíamos tener este tipo de educación en algún momento de nuestra vida, independientemente de la ocupación que tengamos.

El pensamiento crítico, que siempre ha acompañado al saber científico y humanístico, debe de cualquier manera ser considerado en sí mismo. Sin él, no sólo no se hubiera desarrollado ningún saber humano, sino que viviríamos en la esclavitud absoluta. Los descubrimientos, los beneficios que se han inventado y la gran diversidad humana no existirían si nunca se hubiera cuestionado críticamente una idea dominante. El sistema lo



persigue porque amenaza su poder, pero los seres humanos tenemos que ejercerlo para no ser enajenados de parte de lo más elemental.

b) Algunos sucesos de orden social han formado coyunturas que han favorecido al IEMS y a las comunidades, como el hecho de que López Obrador, el jefe de gobierno que inauguró la institución, haya pertenecido a un partido en ese entonces de izquierda (por supuesto que no debemos olvidar que sin la organización de la comunidad, el IEMS y la UACM sencillamente nunca se hubieran creado) o, recientemente, el ejemplo de organización estudiantil del IPN y el crimen de estado de Ayotzinapa, Guerrero. Todas estas coyunturas han favorecido la organización tanto estudiantil como de trabajadores o, en el caso de la gestión de López Obrador,⁶ han permitido la consolidación del IEMS.

c) La población estudiantil, en gran medida marginal, ha demostrado, tanto antes de la construcción de las preparatorias como en meses recientes, tener una gran capacidad de organización. Si bien esta organización no ha sido constante en todos los planteles, también es cierto que sin los estudiantes y sus padres no se hubiera creado el IEMS y tampoco se hubiera iniciado la construcción de las preparatorias (aún en obras) de Álvaro Obregón 2, Venustiano Carranza e Iztapalapa 3 y 4. Incluso se han organizado para tener maestros, pues en estas preparatorias además de carecer de construcción, carecían de varios maestros hasta casi terminado el semestre, debido a que las autoridades no los contrataban.

La educación, y en particular el IEMS, son muy apreciados por la generalidad de las comunidades en las que se encuentra, sobre todo por aquellos que lo han conocido personalmente. Mucha gente no sabe qué es el IEMS, debido a la poca difusión que ha hecho el gobierno capitalino, aunque recientemente se desplegaron anuncios para las inscripciones. Incluso trabajadores y alumnos se han dedicado a promoverlo a través de volantes y visitando secundarias.

A finales de 2014, desde que inició el apoyo masivo a los padres de los estudiantes de Ayotzinapa, los estudiantes fueron a marchas (ya antes habían ido también a la Asamblea Legislativa del D.F. y al edificio del gobierno a exigir aumento presupuestal y respeto al modelo) y cerraron las preparatorias. Incluso varios de ellos han sido víctimas del abuso policial y han sido amenazados y encarcelados, pero el movimiento los ha liberado y no se han detenido. Esta organización no sólo se ha sumado a la de trabajadores, sino que en varias ocasiones la ha rebasado, lo que demuestra, por un lado, la falta de involucramiento de muchos trabajadores, y por otro, la enorme fuerza de los jóvenes organizados, que el gobierno teme. No hay duda de que sólo la comunidad, integrada por estudiantes, padres y trabajadores, podrá defender la educación, y todo ha indicado que esta comunidad está más cohesionada que antes.

d) La organización de los trabajadores del IEMS suele estar dentro del marco sindical, aunque también ha habido organizaciones aparte de las sindicales, pero de menor impacto.⁷ El aspecto sindical es también importante debido a que estas organizaciones influyen mucho en la toma de decisiones y en la cotidianidad. En 2008 nació el Sindicato de la Unión de Trabajadores del IEMS (SUTIEMS). Es un sindicato joven de una institución joven que a pesar de eso ha tenido viejas prácticas “charriles”, es decir, que han dejado

⁶ Misma que tampoco debemos idealizar. Un ejemplo a la mano es que los trabajadores del IEMS estaban en un principio contratados bajo el régimen ilegal de honorarios.

⁷ Una de ellas es el Frente IEMS, organizado en los planteles en construcción, que incluía trabajadores, estudiantes, padres e incluso coordinadores. Esta organización influyó en gran medida en el inicio de la construcción de esos planteles, pero fue satanizada por la dirigencia sindical anterior a la presente.



entrever la colusión con las autoridades en perjuicio de los trabajadores. A decir verdad, es tan común esto en los sindicatos, que por eso la gente desconfía mucho de ellos y olvidan su función original, que a veces se logra al menos en cierta medida: fortalecer a la clase trabajadora. Nuestras palabras se sustentan en diversos hechos, como el que los dirigentes desearan perpetuarse violando los propios estatutos (lo que por fortuna no ha vuelto a ocurrir); clientelismo hacia trabajadores cercanos a la cúpula sindical debido a simpatías o cercanía familiar (nepotismo); represión a disidentes y corrientes críticas a través de linchamientos mediáticos, sanciones, expulsión e incluso consentimiento de despido; trato discriminatorio a trabajadores por su tipo de contratación, aunque ésta sea ilegal; procesos de elección de representantes muy controversiales; estructura de organización en gran medida vertical, entre otros.

A pesar de ello, el SUTIEMS sigue siendo en gran medida un espacio en disputa, y no entre sectas diferentes con los mismos procederes, sino entre el grupo cercano a los líderes anteriores y los trabajadores críticos a éste, organizados en su mayoría en torno a otra corriente. Esta disputa (que como toda disputa, lo ideal sería que no existiera) ha impedido que el mismo grupo mantenga el control y ha democratizado en gran medida al sindicato, aunque aún falta mucho por hacer por parte de las mismas bases. Esta reciente y parcial democratización, ha permitido ya más beneficios a las bases y una mayor lucha contra los ataques neoliberales de los gobiernos federal y capitalino.

De este modo, si bien existen sectores “charros” en el SUTIEMS, como en prácticamente cualquier sindicato, en este momento ha habido muchos avances en la instauración de procesos democráticos que benefician a más trabajadores, sobre todo vulnerables, gracias a la organización de corrientes críticas, que lejos de disolver al sindicato, lo han fortalecido.

Justo esa dispersión del poder, de pocas manos a muchas, es lo que necesitan las sociedades para tener mayor democracia y acceso al bienestar.

2.2. Condiciones adversas

a) La primera condición adversa es el capitalismo mismo, que constantemente busca mermar las condiciones laborales de los trabajadores y disminuir recursos a la educación, entre otras áreas. Esto se ha manifestado muy claramente en las reformas del gobierno federal, secundadas por los gobiernos locales y la clase empresarial, que es la principal beneficiada.

b) Como consecuencia directa de la primera condición, el IEMS no ha recibido aumento presupuestal suficiente, la infraestructura de los planteles, en un principio excelente, sufre de varias carencias y la reforma “educativa” federal, que destruiría al modelo educativo completamente, ha pretendido imponerse constantemente (sin éxito, gracias a la organización de la comunidad). Esta amenaza tiene muchas probabilidades de cumplirse si no hay una organización lo suficientemente fuerte, e incluso puede que a pesar de ella se aplique.

c) Las tribus del PRD, partido gobernante en la ciudad, se han disputado los puestos directivos del IEMS, lo que ha provocado tener una directora general sin licenciatura presidiendo una institución educativa, así como gente sin el perfil en otros puestos.

d) La educación crítica, científica y humanística está en peligro si se instaura un modelo tecnócrata. Sin embargo, de no instalarse, también está en peligro debido a que el paradigma cartesiano y positivista del conocimiento está en agonía. Esta concepción del



saber, que definió a la modernidad, divide tajantemente ciencias de humanidades como si pertenecieran a dos culturas distintas.⁸ De forma que los científicos muchas veces no se interesan en las humanidades y viceversa, lo que ha enajenado al saber y la forma de entender y transformar la realidad. Existen muchos científicos sin ética, y muchos filósofos con pobres conocimientos de biología. Pensadores de la complejidad han propuesto la transdisciplina, que estudia las disciplinas entre sí, a través de ellas y más allá de ellas, sin encajonarse solamente en una — lo que muchas universidades todavía siguen imponiendo.⁹ La transdisciplina permite el enriquecimiento de todas las disciplinas entre sí (lo que por otro lado, siempre ha existido, pero poco potenciado) y una mayor conciencia de los medios utilizados y las diversas consecuencias. Lamentablemente, para los directivos educativos y buena parte de la comunidad académica esto no es importante, y la división del conocimiento pareciera acrecentarse en las escuelas.

e) Las teorías pedagógicas adaptadas o diseñadas por el sistema, que se aceptan acríticamente por los profesores (o bien debido a la coerción), como la educación basada en competencias, pueden minar la educación científica, humanística y crítica, y servir básicamente a los intereses de la clase dominante que las implementa.

f) La falta de democracia y horizontalidad en las organizaciones sociales, desde las estudiantiles hasta las sindicales, siempre las amenaza desde dentro. Por ello las comunidades deben siempre estar atentas y no permitir que su base pierda poder.

g) Es necesario que el tejido social se reconstruya con la organización más que lo que se destruye en la actualidad con la violencia. Mucha gente no concibe otras formas de vida ajenas al capitalismo y no confía en su propia capacidad de transformación de la realidad, como ya ha señalado Paulo Freire al hablar de la falta de confianza del oprimido en sí mismo. Los medios masivos, que influyen todavía mucho, continúan fomentando el pensamiento conformista y descalificando e ignorando las propuestas críticas.

Algunas propuestas a manera de conclusión

Los principales objetivos de cualquier educación que busque la libertad y la dignidad son formar el pensamiento crítico, integrar los saberes (la transdisciplinariedad es una posibilidad), propiciar la organización horizontal de la comunidad, respetar a los individuos y hacerlos seres autónomos.

Estas labores deben ser realizadas por la comunidad de la manera más incluyente posible, aunque respetando la autonomía. Por ejemplo, profesores y estudiantes deben colaborar entre sí formando una organización, pero de forma que ésta no desplace las organizaciones que ya tenía cada grupo, para que tanto estudiantes como profesores sigan tomando sus decisiones de manera autónoma además de las que tomen de manera conjunta, también a su vez autónoma de otras organizaciones, como las de otras escuelas.

La autonomía, tanto oficial como no oficial, es fundamental en las instituciones educativas, pero si es oficial tiene un marco legal y político muy favorable. Lograr la autonomía en el IEMS es el objetivo de muchos trabajadores y estudiantes, como demuestra

⁸ Véase Snow.

⁹ Véase Altschuler, Delgado y Nicolescu.



la consulta realizada en junio de 2014 por la comunidad.¹⁰ El tema de la autonomía cobró fuerza a partir del intento de la diputada Yuriri Ayala del PRD de implementar la reforma educativa en el instituto. Debido a que en México sólo existen instituciones autónomas de nivel superior, la forma más viable, y también lo expresó la comunidad en la consulta, es a través de la fusión del IEMS con una universidad, y la universidad ideal para dicha fusión es la UACM, que surgió poco después que el IEMS, como parte del mismo proyecto, de las mismas demandas de los colonos de Iztapalapa y que incluso su modelo educativo es semejante. Esta fusión y esta autonomía, si bien no son la panacea (pues las reformas neoliberales también atacarán a las universidades autónomas), sí fortalecerían considerablemente a las comunidades involucradas.

La vinculación de los profesores con las comunidades en el sentido de que los saberes populares se integren a los académicos y viceversa, fomentaría la convivencia y el enriquecimiento entre el mundo académico y el popular y en algunos casos, entre la ciudad y el campo; ámbitos que por desgracia muchas veces se han contrapuesto privilegiando a uno y marginando al otro. Si esto pudiera darse más, el IEMS se consolidaría como una propuesta de educación alternativa, que ya es en el contexto educativo neoliberal.

Referencias

- Aboites, Hugo (24 de mayo de 2014). Mitos en el acceso a la educación media superior y superior. *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/24/opinion/018a1pol>
- Altschuler, Daniel (enero de 2014). La transdisciplinariedad y la ciencia como fundamento de una educación para la paz y la justicia. *Umbral*. http://136.145.223.12/sites/default/files/la_transdisciplinariedad_y_la_ciencia_como_fundamento_de_la_paz_y_la_justicia.pdf
- Delgado, Carlos (consultado el 16 de septiembre de 2014). *Crisis y revolución en el pensamiento científico contemporáneo: la hipótesis del nuevo saber*. http://sistemicomplexi.humnet.unipi.it/pdf/Delgado_HipotesisNuevoSaber.pdf
- Estudiante sordomuda se titula de ingeniera geofísica en la UNAM (consultado el 16 de enero de 2015). *El Universal*. 16 de agosto de 2013 <http://www.eluniversal.com.mx/sociedad/2013/estudiante-sordomuda-unam-942975.html>
- Freire, Paulo (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1994). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: UNAM-Siglo XXI.
- Memoria. Origen de un proyecto educativo* (2006). México: Instituto de Educación Media Superior.

¹⁰ Véase Resultados de la consulta en contra de la ley Yuriri.



- Nicolescu, Basarab (consultado el 20 de noviembre de 2014). *La transdisciplinarietà. Manifiesto*. <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Proyecto educativo* (consultado el 20 de enero de 2015). <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>
- Resultados de la consulta en contra de la ley Yuriri* (consultado el 16 de enero de 2015). <http://www.ciudadcapital.com.mx/?p=68728>
- Snow, Charles Percy (1980). *Ensayos científicos*. México: CONACYT.



REPRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS ESCOLARIZADOS

Abelardo Correa Nava, Julieta Ruiz Meza y César Pareja Sánchez¹

La escuela Pública de educación básica y media superior como aparato para la reproducción

La escuela institucionalizada o estatizada es un fractal del sistema capitalista y por tanto un instrumento eficiente como reproductor de sus relaciones sociales de dominación, en ella se reproducen la fuerza de trabajo, las formas irracionales para el consumo, la misma educación capitalista y el conocimiento como mercancía y, finalmente, se reproduce la ideología dominante. En la escuela como institución se producen a los sujetos que serán parte de la cadena productiva, esto es, trabajadores que estén familiarizados con el uso de las tecnologías así como los sistemas de control disciplinario para el trabajo asalariado. Se genera a los consumidores de mercancías relacionadas con la educación, las aspiraciones y las formas de consumo, además se reproduce el consenso para que todos estén de acuerdo en esta forma de relacionarse, hacer y de ver el mundo. En términos generales se reproducen, las condiciones para la reproducción del sistema; lo que llamamos la reproducción de la reproducción.

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrario cultural cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases de una sociedad determinada, por lo que en esta sociedad inmersa en un sistema capitalista los diferentes subsistemas tenderán a reproducirse y a reproducir las condiciones en su interior para a su vez reproducir el sistema como capitalista y por lo tanto las instituciones de educación tienden a cumplir esa función (Bourdieu y Passeron, 2009:26).

La escuela como instrumento del estado busca formar a los alumnos con las especificaciones adecuadas para incorporarse al mundo laboral, con un cierto perfil que les permita tener las destrezas, habilidades y actitudes (“Competencias” le llama el neo discurso oficial acorde a las disposiciones de los organismos supranacionales), para ser un trabajador, un obrero eficiente, productivo y por supuesto dócil ante las órdenes del capataz y acrítico ante los problemas laborales y sociales.

¹Julieta Ruiz Meza es licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y es profesora de preescolar en el preescolar “Tierra y Libertad” que fundó una organización social; César Pareja Sánchez, es licenciado en antropología social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, estudio la maestría en Docencia para la Educación Media Superior con especialidad en Ciencias Sociales en la UNAM y es profesor de Filosofía y antropología en la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México No. 95 que tuvo un origen en la lucha social. El profesor Abelardo Correa, es ingeniero en aeronáutica y tiene un doctorado en Pedagogía por la UNAM, es profesor de informática en una secundaria pública de la ciudad de México, además ha participado en escuelas populares y en diversos procesos de educación popular.



Los profesores somos –la mayoría de las veces y sin darnos cuenta- pieza clave en la función de la reproducción. En las escuelas de educación básica dan mucha importancia al aspecto del control y al entrenamiento de la obediencia. La mayoría de los profesores forman a sus alumnos en filas de hombres y mujeres, antes de entrar a clase. Algunos los enumeran o les asignan un lugar específico, el cual no pueden cambiar, los conminan a no moverse, a no hacer ruido, a no interactuar, etc. en general a ser obedientes. Ejemplo de lo anterior en las Escuelas Secundarias públicas en el Distrito Federal cada mes se realiza una reunión llamada Consejo Técnico Escolar (CTE), reuniones en las que supuestamente se analizan los problemas de las escuelas y se proponen soluciones, sin embargo la mayor parte del tiempo los profesores y directivos centran la discusión en medidas disciplinarias y de control para los alumnos. En una observación realizada durante uno de los CTE en el mes de febrero de 2015, la palabra “*control*” fue nombrada más de 100 veces en las participaciones de los profesores. “El discurso hegemónico acerca de la cultura escolar se encuentra en los planes y programas educativos, en los métodos de enseñanza y de aprendizaje, en la organización social de la escuela (...), los directivos, maestros, alumnos y padres de familia en la vida escolar” (Bertely, 2000: 41).

En la escuela de educación básica se enseña, la disciplina para la producción como el comportamiento central en el trabajo. Para ello se inventa un código disciplinario acorde con las necesidades y la velocidad del sistema automático y la maquinaria empleadas por las empresas. Las escuelas están diseñadas para que cumplan su propósito como aparato del estado, las instalaciones inadecuadas, el número exorbitante de alumnos, la gran cantidad de horas frente a grupo de los profesores y hasta las leyes (véase la reciente reforma educativa) están confeccionadas de tal forma que sea muy difícil salirse del círculo de la dominación. Es muy complicado para un profesor, que atiende grupos de cincuenta alumnos en un espacio reducido y sin material didáctico apropiado, no hacer uso de medidas disciplinarias y de control para que pueda hacer su labor y no morir en el intento (literalmente, buscar estadísticas de enfermedades de los profesores). A pesar de lo anterior existen profesores que implementan estrategias diferentes, que no privilegian el control y la disciplina y generan un ambiente más libre y horizontal. No sin enfrentar la desaprobación de las autoridades, de otros profesores que se sienten vulnerables e incluso de los propios alumnos que no han aprendido a ejercer la libertad y acostumbrados a medidas disciplinarias

Por otro lado en la escuela se generan consumidores de mercancías, reproduciendo con ello, la cultura del consumo irracional. La escuela consume computadoras, tabletas electrónicas, cursos de capacitación, servicios de internet. Se generan programas y proyectos institucionales para el consumo de artefactos tecnológicos, sin ningún fundamento pedagógico; se generan discursos para magnificar las bondades de llenar a las escuelas con estos artefactos, lo que a su vez genera que los maestros y los alumnos tengan que consumir este tipo de mercancías y que estén familiarizados con el uso de las tecnologías de la información tan de boga en los discursos educativos. Por ejemplo, en la Escuela Secundaria Diurna N° 230 la cual estaba inscrita en el proyecto llamado SEC 21 (secundaria del siglo 21), de 70 computadoras con las que se dotó al inicio del proyecto, seis años después ya no funciona ninguna, ya no funcionaban las televisiones y están inoperantes los laboratorios con sus sensores electrónicos lo que hace imposible la implementación de proyectos, lo que da cuenta del consumo y lo rápidamente que se convierte en basura lo consumido.

Se reproduce el consenso para que todos estén de acuerdo en esta forma de



relacionarse, hacer y de ver el mundo recreando así la ideología dominante. Se producen las condiciones de dominación en su forma de represión y de consenso por medio de mecanismos tanto disciplinarios y de control como simbólicos. En este sentido los signos tienen una motivación, son creados o usados con un fin; si el fin de las burocracias o poderes es insertarnos en un lenguaje de signos que ganen nuestra conciencia para contribuir a la reproducción de sistema y por lo tanto, la reproducción de esos poderes. No es solamente un derecho sino también un deber de los profesores negarse a usar ese lenguaje, es más, tenemos el derecho de acuñar un lenguaje con una motivación distinta, que nos permita descubrir las contradicciones y los intereses de los distintos actores en un sociedad y actuar en consecuencia de una pedagogía que busca el bienestar de todos y cada uno y no sólo de unos pocos, tenemos el derecho de producir significados en esta guerra de poder simbólico. En ese sentido cobra importancia el componente crítico y propositivo de la pedagogía.

Una forma de resistencia que hemos adoptado algunos profesores en las escuelas públicas es negarnos a usar el lenguaje hegemónico y eliminamos de nuestros discursos, planeaciones, o escritos palabras como competencia, calidad educativa, control, o productividad, a no ser que queramos cuestionarlas.

No existe en este momento una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación; no existe un planteamiento claro que permita una formulación curricular segura. En el caso del currículo, podemos afirmar que encontramos múltiples clasificaciones que no necesariamente permiten orientar los procesos de diseño curricular. No se tiene claridad sobre las ventajas que subyacen en emplear el término competencias referido a ámbitos disciplinares o al señalamiento de habilidades específicas (Díaz, 2006:33-34).

Por lo que desde nuestro punto de vista la palabra competencia o el enfoque por competencias tiene un sentido ideológico y de control sobre los profesores y estudiantes. En nuestra experiencia hemos percibido procesos, tanto en el discurso de los profesores como el nuestro, y en nuestra práctica, que muestran una profunda naturalización de la ideología dominante y, a pesar de que exista una fuerte resistencia ante ella, sigue prevaleciendo, lo que probablemente muestra que existen procesos ocultos que se tienen que descubrir para contrarrestarlos.

Como fractal del sistema capitalista la escuela no sólo se reproduce las condiciones para mantener el sistema dominante, también se reproducen las contradicciones propias del mismo, las cuales están presentes la mayoría de las veces sin ser percibidas por los profesores y alumnos, por lo que es necesario hacerlas evidentes.

Una estrategia que hemos empleado en algunas escuelas públicas de educación básica y que ha pequeños cambios es el trabajo entre pares, es decir la formación de pequeños círculos de estudio y de práctica, tan pequeños que en ocasiones se limitan a dos profesores pero que permiten el intercambio de experiencias y la generación de nuevas prácticas que aunque limitadas generan saberes que se pueden generalizar, además nos ha permitido generar contenidos alternos a los oficiales.

Es precisamente uno de los problemas con lo que nos hemos enfrentado el de la generación los contenidos educativos. Pasa inadvertido para la mayoría de los profesores que estos tienen un componente axiológico y un componente ideológico, que reflejan posiciones doctrinarias con respecto al tema que tratan, y son pocos los espacios donde nos proponemos la generación de contenidos y por lo tanto de un currículo que permita la transformación de la realidad social. El diseñar o crear contenidos tiene asociado un



ejercicio de poder de quien los diseña y hacia quien van dirigidos. Incluso las escuelas que han surgido de la lucha social por tener espacios educativos únicamente copian los contenidos dictados por las políticas estatales. Todos los niveles de representación están interrelacionados y no se pueden analizar de forma aislada, “la lucha de clases conlleva siempre la lucha por el control de los instrumentos de significación, la acción significativa escolar se relaciona, en consecuencia, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía”. (Comaroff, 1991 citado por Bertely, 2000: 34).

Las escuelas populares y la reproducción

A lo largo de los últimos 20 años de experiencia en educación, hemos encontrado que un importante número de experiencias educativas de educación popular, pretendidamente alternativas, con escuelas de distintos niveles [desde preescolar hasta bachillerato o incluso de educación superior], que habían sido producto de procesos de organización y lucha popular, se encuentran hoy en una situación en la que sólo trasladaron los planes y programas de la escuela institucional a la escuela popular reproduciendo las mismas formas disciplinarias y de control ahora ejercidas por los líderes de las organizaciones que pronto se ven del lado del estado.

En esas escuelas -construidas por las organizaciones sociales- se ejercen las mismas formas burocráticas de control y disciplinarias que en las escuelas oficiales, fenómeno que se potencia cuando las escuelas de organizaciones sociales-populares pierden su autonomía y se transforman en oficiales (el Estado se hace cargo de la matrícula, del pago de profesores así como de los planes y programas de estudio) o privadas reproduciendo la educación como una mercancía, y terminan alineándose a las políticas educativas estatales, quedándose sólo en el discurso una educación transformadora y liberadora.

Hemos tenido experiencias importantes con la construcción de contenidos y otras formas de acercarnos a la educación escolarizada, sin embargo esto ha sido de forma individual, o aislada y en el mejor de los casos de pequeños grupos y en muchas ocasiones con el rechazo de la autoridad educativa pues se cree que atentan contra sus formas personales de control, o incluso contra el poder de la propia organización social.

La Preparatoria Popular Jacinto Canek

Un caso concreto es la hoy Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México No. 95 [EPOEM 95] autonómada **Jacinto Canek**, fundada en 1992 como resultado de la transformación a fines de la década de 1980, de la secundaria Primero de Mayo ubicado en las calles de Mariano Azuela y Allende, en la colonia Las Fuentes en ciudad Nezahualcoyotl, en la **Preparatoria Popular Jacinto Canek**, con el fin, por parte de un grupo de jóvenes universitarios, padres de familia y jóvenes rechazados de la UNAM y el IPN, de solucionar su demanda de educación media superior e iniciar una experiencia distinta de educación pensándola desde una raíz popular.

Durante los primeros dos años eso jóvenes profesores, padres y alumnos, gestionaban sus propios aprendizajes y contenidos fueron conformando relativamente un



currículum propio con autonomía centrándolo en la autoformación al mismo tiempo que mantenían funcionando la preparatoria con su trabajo y cooperación voluntaria para la realización de las clases y diversos talleres. Sin embargo, ante la presión social de los padres y la comunidad, a la vez que no lograron construir un currículum alternativo, propio, popular y crítico, se vieron en la necesidad de comenzar un proceso búsqueda de reconocimiento oficial de los estudios realizados y de oficialización de los mismos y su plantel, por lo que primero se articularon, a través de las redes de activismo social con otra preparatoria popular en ciudad Azteca, en Ecatepec, que sí tenía un acuerdo con la UNAM de reconocimiento oficial de los estudios realizados.

Al emerger diferencias políticas ante la conducción de la organización que controlaba la preparatoria de Azteca, la preparatoria popular *Jacinto Canek* se separa y comienza su propia búsqueda de reconocimiento oficial y tratando de conservar su autonomía. Sin embargo ocurrió un suceso que ha sido sintomático en múltiples movimientos y organizaciones sociales populares. El estado no tolera ni permite la disidencia o la construcción de alternativas de educación diferente a su monopolio e inició el embate contra la pequeña escuela, que a pesar de todo, poseía su propio plantel. Así que mediante una transacción encubierta y fraudulenta, logró “convencer” a quien fungía como director nominal de la prepa, quien vendió el plantel a un sector de la iglesia católica local [una congregación de monjas] y en contubernio con las autoridades municipales desalojaron por la noche, a la preparatoria de su plantel.

Los profesores, alumnos, padres y la comunidad defendieron su escuela, su proyecto, por lo que retomaron las instalaciones e iniciaron un proceso de resistencia que transitó desde el nuevo desalojo por parte de la fuerza pública, la realización de un plantón indefinido en el exterior del plantel y diversas actividades político culturales con la comunidad, a la realización de sendas marchas: una al Palacio Municipal de Ciudad Nezahualcoyotl para protestar contra la intervención del presidente municipal y su policía, misma que fue reprimida el 3 de junio de 1992 por parte de grupos porriles de la Federación de Estudiantes de Nezahualcoyotl (FENEZ), quienes armados de palos y garrotes golpearon a maestros, padres, de familia y a los mismos estudiantes; hasta la realización de una marcha –caminata a la ciudad de Toluca, pero ésta realizada con el apoyo solidario de una organización social que también había venido luchando por construir espacios educativos populares: la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ).

Finalmente la intervención de este nuevo sujeto socio-político en la escena, al impulsar una negociación, que su posicionamiento político en la zona oriente de la ciudad de México y el Estado de México (Nezahualcoyotl, Chimalhuacan, Los Reyes la Paz e Iztapalapa) le permitía, lograr la oficialización de la Preparatoria Popular Jacinto Canek, para transformarla en la Escuela Preparatoria Oficial No. 95 [hoy EPOEM-95] y cooptada por el estado. Con lo que se cierra y se termina de truncar un proceso de educación popular que no había alcanzado a gestionar o construir su propio camino de educación popular.

Aquí la paradoja es que el apoyo de una organización social, que en el discurso político e ideológico se asumía como constructora de procesos revolucionarios, de izquierda y de educación populares, que en su interior *poseía* múltiples escuelas que había fundado, creado y que controlaba con formas de neocorporativas o corporativistas de izquierda, es la que da el golpe final a diversos e incipientes proceso de educación popular de una investida que ya el estado había empezado. Esta organización popular, social y



educativa, se convirtió en el instrumento de un nuevo control corporativo que al igual que el Estado, tampoco permitió un camino propio de autogestión escolar, de creación de nuevos currículos propios y sí factor de negociación con las autoridades educativas, que con la promesa de reconocer a los nuevos planteles y asumir la nómina de los maestros, daba juego a formas paralelas de control de los docentes y padres de familia y alumnos por parte de la misma organización.

Estas escuelas nuevas renunciaron, o tal vez nunca se lo plantearon, a reelaborar los planes y programas oficiales, a plantear otras formas de enseñar y aprender. Se asumieron en la lógica de la institucionalización y en reproducir los procesos educativos escolarizados. Es necesario puntualizar que el capitalismo nos lleva ganada la lucha ideológica, y que sin reflexión crítica, pedagógica, política, los procesos educativos en los que diversos sujetos participamos, nos vamos convirtiendo si percibirlo en reproductores del sistema.

Sin embargo es necesario acotar que no todo está perdido. A lo largo de los años, en esta misma escuela la EPOEM 95... aún la llamada *Jacinto Canek* (porque así lo hemos decidido una minoría de docentes y alumnos) de la que recordamos esta experiencia del pasado, algunos compañeros que ahí laboramos, que conocimos la historia y aprendemos de ella, la asumimos y con ella el reto de aprender y de replantear, en un proceso largo, difícil, complicado, una revisión y reelaboración crítica de los planes y programas de estudio oficiales, a la luz del desarrollo de las distintas disciplinas científicas y del análisis y del involucramiento de los sujetos que participamos en los procesos educativos escolarizados, a proponer, a acercarnos a diferentes formas de aprender-enseñar.

Para ello planteamos, desde lo que don Pablo Latapí llamaba, un *entorno de desaliento*, pequeñas propuestas individuales planteadas a partir de procesos de observación e investigación desde las necesidades o intereses de la comunidad escolar, de escuchar la voz y la praxis en y con los jóvenes alumnos, de elaborar pequeñas propuestas de adecuación curricular de los mismos planes y programas y centrarlo en los sujetos y en las necesidades e interés para el bien común de todos y cada uno, de la colectividad. Lo mismo con libros de texto y materiales de estudio y de trabajo muy otro.

Pequeñas acciones, en palabras de Galeano, pequeñas cosas, pequeñas propuestas práctico-reflexivo, que vayan sumando a los demás, que van demostrando que la realidad es transformable y que se puede construir en colectivo una pedagogía crítica no sólo en el discurso y sino que se puede ir convirtiendo en praxis. Construir comunidades para discutir, aplicar y crear en colectivo contenidos y modelos educativos acordes a una pedagogía crítica, liberadora, transformadora, anticapitalista y antipatriarcal, para el bien común de todos y cada uno.

La Vocacional Popular

Otro ejemplo de las contradicciones que se generan en las escuelas populares el de la Vocacional Popular. A finales de los 80 y principios de los 90 y producto de la movilización de los alumnos rechazados al sistema de bachillerato del Instituto Politécnico Nacional en la Ciudad de México, con el fin de generar una opción educativa, un grupo de estudiantes, egresados y profesores del IPN, junto con los alumnos excluidos y los padres de familia, formaron un proyecto de educación alternativa de bachillerato denominada Vocacional Popular, una característica importante de este proyecto es que los profesores teníamos toda



la libertad de crear contenidos y por lo tanto diseñar el mapa curricular. Lo que era posible gracias a un acuerdo con una preparatoria popular que tenía registrado en La universidad Nacional Autónoma de México para matricular a los estudiantes y otorgarles el pase reglamentario a las escuelas de educación superior, esta era la Preparatoria Popular Azteca, que después se convirtió en una institución de carácter privado al igual que otras preparatorias populares que tuvieron el mismo destino.

En la Vocacional Popular había dos procesos uno administrativo por medio del cual se entregaban las calefacciones a la Preparatoria Popular Azteca y otro pedagógico, por lo que se tenía la libertad de diseñar y ejercer las asignaturas que se impartirían. Sin embargo pronto surgió la discusión entre dos grupos de profesores: Por un lado los que planteaban la supuesta neutralidad y objetividad de la ciencia y el conocimiento y por lo tanto la eliminación de cualquier perspectiva política del currículo, McLaren plantea que los profesores “muchas veces recurren a disertaciones sobre la objetividad y la neutralidad valorativa de la ciencia o la tecnología como tácticas para evitar enfrentarse a la naturaleza política e ideológica de su trabajo” (McLaren, 2007: 23); por el otro lado estaban los profesores que planteábamos la educación como un proceso para la liberación por lo tanto vinculado los movimientos sociales y a una posición de clase.

La discusión nunca se concluyó puesto que la duración de la Vocacional Popular fue corta, poco más de tres años; los profesores en desacuerdo fueron desertando, como el proyecto era autónomo y no pretendíamos renunciar a ella, no existían recursos externos para pagar a los profesores, para el mantenimiento y para el material didáctico, tuvimos que mudarnos en dos ocasiones de instalaciones que nos prestaban solidariamente una organizaciones sociales. Lo anterior que junto con otras contradicciones internas provocó que el proyecto se extinguiera. Pero se logró que una generación obtuviera su pase a alguna licenciatura en la UNAM.

Esta experiencia muestra entre otras cosas la disyuntiva entre permanecer autónomos, que sin una comunidad grande que asuma como suyo el proyecto tiende a desaparecer por falta de recursos o aceptar el ser parte del aparato del estado ya sea como escuela pública o como escuela privada, en ambos casos como Instrumentos para la reproducción.

Las escuelas de la “Unidad Pedagógica” “Tierra y Libertad” [preescolar y primaria]

Un ejemplo más es el de la “Unidad Pedagógica” “Tierra y Libertad” en San Agustín Atlapulco, del municipio de Chimalhuacán; tanto el preescolar como la escuela primaria, ambas creadas por la organización social UPREZ y que a la fecha están reconocidas y oficializadas, por lo que siguen los planes y programas de estudio que genera la Secretaría de Educación Pública. Sus profesores han adoptado el lenguaje y el modelo dictado por la reforma educativa, modelo que no analizaremos ahora pero que exacerba el carácter dominación y de reproducción de la escuela pública. Lo peor es que ni siquiera se cuestionan la posibilidad de una educación diferente porque no se reconocen como agentes reproductores del sistema capitalista, porque probablemente no piensan en que es posible un sistema diferente, lo que muestra una profunda naturalización de la ideología dominante.

Empero al igual que en los ejemplos descritos anteriormente, sólo de forma aislada y de forma intermitente se generan prácticas alternativas, se producen nuevos contenidos



centrados no en que los alumnos se adapten a la sociedad sino que la transformen; estas prácticas se quedan generalmente en el saber del quien las ejerce y no son generalizadas, perdiéndose con el tiempo tan importante experiencia, además que al no ser discutidas se quedan en un ejercicio autista sin la posibilidad de enriquecerse.

Conclusiones

En la escuela se reproducen tanto las condiciones para la reproducción del sistema de dominación capitalista como sus contradicciones para la resistencia y la transformación social; el sistema hegemónico lleva la delantera y va ganando la lucha ideológica, puesto que aún en las Escuelas Populares producto de las luchas sociales tiende a reproducir las mismas prácticas de dominación.

Por lo tanto en las condiciones de la escuela institucionalizada no es el lugar para la Transformación Social, pero si es un lugar donde podemos impulsar pequeñas transformaciones que puedan por medio de la praxis generar conciencia en algunos grupos de alumnos y profesores que se vinculen con organizaciones o movimientos sociales para que en diversos espacios y territorios se gesticione la transformación social, Por lo tanto es importante vincular siempre los procesos de las luchas sociales con la acción educativa dentro de la escuela.

Si no se generan nuevos contenidos contrahegemónicos que discutan los saberes y el carácter ideológico en la ciencia, la tecnología, el arte y la filosofía, no se puede hablar de una pedagogía crítica. Es necesario formar comunidades vinculadas a las luchas por la transformación social que discutan y generen nuevos contenidos. Mientras las escuelas populares no preserven su autonomía, estén enraizadas en una comunidad que las cobije y les dé continuidad; mientras no renuncien a sus métodos burocráticos de control, serán únicamente otro instrumento de la reproducción del sistema.

Existen muchos esfuerzos en las escuelas de educación básica y media superior para desarrollar una pedagogía crítica (aun cuando no se lo hayan propuesto con ese nombre), pero que se deben sistematizar, socializar, discutir y generalizar. Si en la escuela las relaciones son de abuso, de discriminación, de enajenación y de explotación, las formas de expresión de la ciencia, la tecnología, el arte y la filosofía tendrán dichas características de inequidad. Sin embargo es posible que existan otros tipos de relaciones entre los humanos, es preciso que las conozcamos, entonces todavía hace falta que el obrero, el estudiante, el profesor y todos y cada uno nos demos cuenta de las diferencias entre las relaciones sociales capitalistas con las que buscan el bienestar común, por lo tanto las diferencias entre la aplicación capitalista en la educación y la aplicación de pedagogía crítica.



Referencias

- Aboites, Hugo (2004). *El perfil educativo de México para el siglo 21*; Lecturas básicas I. El Sistema Modular, LA UAM-X Y LA REPUBLICA MEXICANA, Ciudad de México: UAM, p. 145.
- Bertely, María. (2000). *Conociendo nuestras escuelas, Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ciudad de México: PAIDOS.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamar.
- Díaz, Ángel (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, tercera época, año/vol. XXVIII, número 111, Ciudad de México: Universidad Nacional autónoma de México, pp 7-36
- McLaren Peter and Farahmandpur (2007). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. Madrid: Editorial Popular S.



PEDAGOGÍA Y POLÍTICA: LA DISPUTA POR LA HEGEMONÍA

Sistematización de la experiencia de círculos de cultura política en la Casa de Estudiantes “Residentes Universitarios” (Universidad Michoacana)

Adalberto Rodríguez Reyna¹

1.- Para comenzar...

Nuestro texto se plantea el objetivo de *problematizar* el ejercicio de sistematización de una experiencia educativa realizada durante el segundo semestre del año de 2010. Se trata de un proyecto denominado *Círculos de Cultura Política* que se desarrolló en la Casa del Estudiante “Residentes Universitarios” de la Universidad Michoacana, con treinta mujeres moradoras de la casa de entre 15 y 20 años de edad. La finalidad de la experiencia fue analizar colectivamente el contexto político, económico y social de la situación de la educación pública superior en los años recientes; todo ello en el marco de fortalecer el movimiento estudiantil en defensa de la educación pública en la Universidad Michoacana. Más que llegar a conclusiones, en este trabajo nos proponemos identificar tensiones y nudos que permitan seguir enriqueciendo nuestra praxis como organización.

Habría que comenzar por decir que el Movimiento de Izquierda Revolucionaria es una organización partidaria marxista, cuyo punto de partida es comprender la transformación revolucionaria mediante impulsar la construcción de la “autodeterminación” de las masas populares, en torno a dos ejes estratégicos inseparables: la constitución de referentes organizativos con independencia de clase y la lucha por la hegemonía.

En ese sentido, el proyecto de lo que denominamos “Círculos de Cultura Política”, evidentemente en alusión al planteo de Paulo Freire, surge particularmente pensado como una forma de contribuir a la construcción del movimiento estudiantil en nuestra región.

Ello bajo algunas consideraciones generales y muy básicas: 1. Las grandes transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales sufridas por nuestro país, producto de la mundialización del mercado capitalista, han reconfigurado el quehacer cotidiano del conjunto de la población. 2. La lógica de acumulación capitalista exige que los derechos sociales anteriormente garantizados por el Estado ante la presión y conquistas de las luchas populares, como el acceso a la salud o a la educación pública, ahora se dejen a cargo del mercado. 3. La mercantilización, y por tanto privatización de la educación, obedece fundamentalmente a tres necesidades del capitalismo, en su actual fase neoliberal:

- a) La imperante necesidad de incrementar la tasa de ganancia que obliga a convertir en mercancía a la educación pública, de tal forma que su acceso está condicionado por las reglas del mercado (mecanismos de evaluación estandarizada).
- b) El dominio ideológico para la justificación de un sistema social sustentado en la desigualdad y la injusticia, por lo que se torna necesaria la eliminación de todo

¹ Licenciado en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Integrante del Movimiento de Izquierda Revolucionaria.



pensamiento crítico que cuestione la sociedad de clases. Construyendo en el plano de los valores, en tanto significados subjetivos que motivan a las personas, el paradigma de la “fragmentación social” y la mercantilización de toda la vida social, el cual postula que cada individuo debe buscar un lugar en el mercado para lograr sus propios medios de supervivencia.

- c) El cambio de los paradigmas de la educación pública, tales como la autonomía, su pertinencia social, el carácter científico, universal y popular, por un modelo de educación cuyos principios sean los de “eficiencia”, “productividad”, “competitividad” y de “iniciativa individual” (emprendimiento), es decir, de destino diferenciado de cada una de las personas.

Por todo lo anterior, consideramos necesario contrarrestar la estructura ideológica y de valores educativos burgueses, construyendo espacios de confluencia social donde la libre reflexión, la colectivización del conocimiento y la crítica social sean el fundamento básico de una forma alternativa para la construcción de nuevos saberes. Entonces, la reflexión conjunta de los impulsores y participantes de esta inquietud por formar espacios autónomos de estudio, deviene en la construcción de los denominados *Círculos de Cultura Política* como núcleos de estudio y trabajo educativo: de acción política en un contexto de permanente lucha de clases, expresada particularmente en el terreno del ámbito estudiantil y la educación pública.

Por otra parte, es preciso mencionar que las llamadas “casas del estudiante” fueron fundadas en un contexto de auge de la lucha estudiantil en la Universidad Michoacana a lo largo de la década de los 60. Tales casas fungen como albergues en donde a estudiantes de escasos recursos, sin importar su procedencia, se les proporciona hospedaje, alimento, biblioteca y becas. Posteriormente, a lo largo de la década de 1980 un nuevo momento de auge del movimiento estudiantil logró la reforma democrática a Ley Orgánica de la Universidad –en parte aún vigente- y la creación de un amplio frente de lucha al que se nombró Coordinadora de Universitarios en Lucha (CUL).

Desde entonces hasta por lo menos el año de 2012, la CUL encabezaba año con año el Movimiento de Aspirantes y Rechazados, cuyo objetivo fue enfrentar el proceso de exclusión educativa, ofreciendo negociar la inscripción de alumnos y un lugar en alguna de las casas del estudiante. Dentro de la estructura interna de cada casa, existe una Comisión de Orientación Política e Ideológica; en el caso de la Casa de Residentes Universitarios, tal comisión fue la que nos invitó a desarrollar nuestra propuesta de *Círculos de Cultura Política*.

2.- Concepciones y supuestos teóricos

Se mencionó ya que nuestro punto de partida son los dos ejes estratégicos inseparables: constitución de referentes organizativos con independencia de clase y la lucha por la hegemonía.

En ese sentido, consideramos que la transformación revolucionaria deja de ser sólo un horizonte “futuro”, para arraigar en las prácticas actuales que en potencia anticipan el nuevo orden socio-educativo venidero. O dicho en otras palabras, asumimos que antes de pugnar por la “conquista del poder”, hay que constituir espacios y organizaciones populares



en el seno de la sociedad, con contenido de clase, basadas en un nuevo universo de significación simbólico y material antagónico al capitalista. El desafío, añejo y común, que esta propuesta nos plantea es, parafraseando a Antonio Gramsci, cómo articular la satisfacción de aquellas necesidades urgentes del presente, contribuyendo a la vez a la creación del porvenir en nuestra realidad cotidiana.

Consideramos a la educación como “herramienta” debido a que es un proceso fundamental para la transformación de la sociedad; es decir, construir una “alternativa pedagógica” es una tarea de vital importancia, pues es promover una opción educativa con la finalidad de despertar y contagiar a cada persona a comprender la realidad y saberse miembro de una comunidad y de una clase social particular.

Por ello, creemos importante y necesaria la consolidación de espacios educativos caracterizados por un intenso trabajo de crítica y de batalla de ideas para la formación de seres humanos que permitan y realicen los cambios que la sociedad requiere sobre la base de la educación recíproca, pues tal y como lo planteó el dirigente comunista Antonio Gramsci en un artículo precursor escrito a comienzos de 1916: [...] toda revolución ha sido precedida por un intenso trabajo de crítica, de penetración cultural, de permeación de ideas a través de agregados humanos al principio refractarios y sólo atentos a resolver día a día, hora por hora y para ellos mismos, su problema económico y político. (Gramsci, 1998: 16). En ese mismo orden de ideas, otra de las piedras angulares de nuestro proyecto de Círculos de Cultura Política es el planteamiento de la política y la “pedagogía prefigurativa”. Esta idea la retomamos de otros compañeros que comienzan a construir sus propios proyectos en clave gramsciana en otras latitudes de *nuestramérica*, bajo la idea de que la pedagogía debe entenderse desde una óptica política, y a la inversa, Hernán Ouviaña plantea que: toda práctica política que pretendiese aspirar a transformar la realidad de raíz ameritaba ser concebida sí o sí en términos pedagógicos, vale decir, profundamente educativos. Sólo así cabía pensar en una verdadera *liberación integral del género humano*. Pero, a diferencia de las tradiciones más ortodoxas del marxismo, esta praxis emancipatoria no debía ser realizada *a posteriori* de la “toma del poder”, sino que comenzaba a ser ensayada en diversos espacios de autoeducación proletaria y popular gestados por las propias masas durante su lucha. A esa propuesta innovadora que conjunta medios y fines la llamaremos pedagogía prefigurativa. (Ouviaña, 2011: 142)

Finalmente, para cerrar estos planteamientos consideramos acertado, como tercera piedra angular, retomar dos principios políticos propuestos por Mao TseTung acerca del trabajo con las masas:

A fin de unirse a las masas se deben conocer sus necesidades y deseos. En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que pueden ocurrir en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ellas y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarlas a la práctica. En este caso tenemos que esperar con paciencia en lucir la reforma sólo cuando, gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas de que se encuentren dispuestas y decididas a llevar a la práctica, porque de lo contrario, quedaremos aislados. En ese sentido, tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesita; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas. (Tse Tung, 1959: 424-425)



Recapitulando, la experiencia del Círculo de Cultura Política en la Casa de Estudiantes Residentes Universitarios se pensó desde una perspectiva estratégica que considera que la transformación revolucionaria deja de ser exclusivamente un horizonte “futuro”, para arraigar en las prácticas actuales elementos que anticipan el nuevo orden socio-educativo venidero. En ese sentido, concebimos a la educación desde el punto de vista de la *pedagogía prefigurativa*, como herramienta de construcción de contrahegemonía, debido a que es un proceso fundamental para la transformación de la sociedad, a través de espacios educativos caracterizados por un *intenso trabajo de crítica, de penetración cultural y de permeación de ideas*. Sin pasar por alto que, en dicha clave, parafraseando los planteamientos principales de Paulo Freire en su obra paradigmática *Pedagogía del oprimido*, se corre el riesgo de ejercer una “educación bancaria de izquierda”, donde las organizaciones revolucionarias se acercan con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, mas no necesariamente a la del pueblo (Freire, 2005: 116).

Todo ello sin perder de vista que las prácticas en dichos espacios educativos, por definición política, involucran tres dimensiones fundamentales: a) la organización; b) la lucha o acción colectiva; c) las fuerzas sociopolíticas.

3.- Evaluación crítica de la sistematización

Para operacionalizar los planteamientos teóricos anteriormente referidos, recurrimos a revisar otras experiencias de Investigación-Acción Participativa y de Educación Popular desde una perspectiva emancipadora. Encontramos que Carlos Lanz es uno de los tantos educadores que ha participado en la construcción de alternativas de educación popular y de formación socio-política dentro del proceso revolucionario en Venezuela. Lanz parte de las discusiones planteadas entre las organizaciones sociales y los institutos para la educación popular, mismas que dieron lugar a cuestionar las prácticas de las formas de investigación, educación y comunicación que no desarrollaban procesos que impulsaran a la transformación de la cotidianidad de los sujetos involucrados; las reflexiones fueron reformuladas en un método denominado INVEDECOR.

INVEDECOR toma su nombre de su composición gramatical, pues está compuesto con las primeras letras de las palabras Investigación, Educación, Comunicación y Organización; es usado desde 1990 como una herramienta metodológica “para la acción política y la sustentabilidad en la organización”. Los procedimientos didácticos son la estrategia activa para la propuesta formativo-educativa que se desarrolla con el método INVEDECOR, dirigiéndose con la estructura interna de los contenidos. (RENEPRI, 2007)

La estrategia de articular las experiencias, problemas o conflictos con el método INVEDECOR es fundamentalmente la de transformar las condiciones concretas de los sujetos que participan. Esto a partir de la acción social y política de manera colectiva, por ello se plantean preguntas directrices que expresen una evaluación objetiva, tales preguntas son: “¿Cómo el conocer ayuda a la concientización en la óptica del aprendizaje significativo? ¿Cuál es la racionalidad comunicativa que permite la interacción de los sujetos en la transformación de su cotidianidad? ¿Cuál forma de intervención y organización responde a las necesidades sentidas y facilita una participación integral?” (Lanz, 2005: 45)



Bajo tales consideraciones fue que propusimos un proyecto dirigido a las moradoras de la Casa de Estudiantes Residentes Universitarios, centrado en el tema del neoliberalismo y la educación pública en México. Dicho de forma muy esquemática, las etapas del proceso a lo largo del semestre que duró la experiencia pueden enumerarse así: 1) Aplicación de la propuesta de programa de estudios sobre la cuestión de la educación pública en el neoliberalismo, definido previa y unilateralmente por el equipo coordinador; 2) Indagación sobre las condiciones sociales de las moradoras participantes, para tener elementos desde los cuales problematizar el contexto nacional; 3) Reelaboración del programa de trabajo y definición de dinámicas de trabajo; 4) Aplicación del nuevo programa de trabajo bajo técnicas de participación; 5) Redacción y transcripción de las conversaciones, ideas y conceptos formuladas por las participantes; 6) Conclusión del proceso, se propuso socializar los productos (relato en el que se desarrollan los conceptos aprendidos) en otras casas del estudiante, pero por razones ajenas a nosotros nunca pudo realizarse la propuesta.

Tras hacer una reflexión colectiva, producto de un ejercicio de sistematización al finalizar el proceso, entre los compañeros que integramos el equipo de “educadores” ubicamos tres componentes generales que obstaculizaron una correcta comunicación y construcción colectiva del conocimiento. Cabe mencionar que para tener insumos para evaluar el proceso, en cada sesión recabamos registros de voz, papelógrafos y, al concluir el temario propuesto, realizamos una serie de entrevistas semiestructuradas e individuales, para promover que las participantes hicieran un balance de su propia participación a lo largo del Círculo. Los obstáculos identificados fueron:

- a) Sobre los conceptos básicos de economía y política. Nuestra preparación como “educadores” nos llevó a que por nuestra propia formación académica tuviéramos conocimiento de algunos de los conceptos abordados en las sesiones con las compañeras; sin embargo, aunque no nos lo propusiéramos, la forma en que intentábamos darnos a entender fue de manera vertical. Al no ver respuesta en la participación activa de las compañeras, recurrimos a técnicas de participación para educación popular, partiendo de la realidad inmediata de las compañeras, la mayoría de ellas provenientes de un ámbito rural e hijas de campesinos o jornaleros.
- b) Monólogos, una mala manía. La expresión se explica por sí misma. De manera autocrítica, fue hasta que nosotros, como equipo coordinador, observamos el cansancio o fastidio de las compañeras, siendo que a pesar de intentar promover el diálogo a partir de problematizar los materiales a revisar, en varios momentos como “educadores” caímos en un papel de “depositadores” en la lógica de lo que pretendíamos combatir: la educación bancaria.
- c) Educando y aprendiendo en un buen lugar trabajando. Aprendimos que es fundamental para un educando que el espacio (muy reducido), la hora y el día sean de su agrado. Puesto que el horario (todos los viernes a las diez de la noche) fue impuesto por las encargadas de la Comisión de Orientación Política de la casa.

Por lo anterior, planteamos un análisis en conjunto con la finalidad de comprender nuestro papel como “educadores” en el desarrollo de la tarea para la construcción de la organización y el cumplimiento de los objetivos que planteamos inicialmente. Al explicitar nuestras limitaciones por el contexto de desarrollo del Círculo de Cultura Política y las limitadas prácticas de aprendizaje aplicadas por nosotros, nos planteamos la construcción de un nuevo programa de trabajo, con herramientas y técnicas de aprendizaje para mejorar



y modificar nuestros esquemas de formación aplicados tanto entre el equipo coordinador, como para contribuir al proceso de aprendizaje de las compañeras y al nuestro mismo. Podemos desglosar estas ideas generales en los siguientes seis puntos:

- a) Fue muy difícil trabajar con la dinámica de la CUL, pues existe un conflicto de intereses entre nuestros objetivos políticos como MIR y los dirigentes de la Coordinadora. Observamos que a pesar de que existe una Comisión de Orientación Política e Ideológica, los dirigentes no están interesados en darle seriedad a un proyecto formativo de los moradores de las casas.
- b) Debido a ello, solamente asistían a las sesiones las compañeras de nuevo ingreso, obligadas salvo pena de una sanción. A pesar de que algunas de ellas mostraron un verdadero interés por participar, lo cierto es que para la mayoría de ellas asistir a la sesión era sinónimo de fastidio. Entonces, las moradoras de nuevo ingreso están obligadas a cumplir los acuerdos que unilateralmente pactan sus dirigentes, lo cual resulta contraproducente para los planteamientos teóricos generales anteriormente expuestos.
- c) Al comenzar a construir nuestra propuesta y proyecto para la Casa Residentes, cometimos la ingenuidad de no tomar en cuenta los anteriores dos puntos.
- d) Podemos observar que la edad promedio de las compañeras era de 19 años, que provienen de familias de cinco integrantes y, particularmente, que la mayoría de ellas son hijas de campesinos o jornaleros y amas de casa. Esto puede ayudarnos a entender que las compañeras manifestaron una mayor identidad cuando las técnicas participativas giraban en torno a la producción agrícola, la comercialización de sus productos y las respectivas relaciones económicas. Nos parece que este punto es muy importante, puesto que las sesiones cobraron más significado y contenido cuando los temas y dinámicas se relacionaron de manera directa con su realidad concreta, a diferencia de cuando solamente leíamos y comentábamos lo que entendíamos, tal y como lo manifestaron ellas en varias entrevistas.
- e) La opinión común entre las compañeras es que anteriormente a participar en el Círculo de Cultura Política, no “veían al país y a la sociedad” como la ven ahora, pues la mayoría de ellas reconocen e identifican que su visión de las cosas ha cambiado después de participar en el círculo. Incluso, algunas de ellas expusieron que ahora, ya sin necesidad de estar en alguna sesión del círculo, identificaban problemas y formulaban por sí mismas ciertas explicaciones o, por lo menos, lo comentaban con sus amigas.
- f) Por último, y con mucho gusto, observamos que las compañeras manifiestan un interés común por “luchar por lo que es nuestro”, todas las entrevistadas y encuestadas consideran que el círculo sirvió para ello, para ya “no dejar que nos sigan engañando”, para saber cuáles son nuestros derechos, como la educación pública; para saber que nos tenemos que organizar “porque no hay de otra”. La gran mayoría de ellas está dispuesta a compartir su experiencia y el conocimiento que generamos, exponiéndolo a otros estudiantes, amas de casa, trabajadores o a sus propias familias.



4.- Para ir cerrando... nudos y tensiones problematizadores de la experiencia

Más que llegar a conclusiones, la sistematización de la experiencia colectiva con la Casa de Estudiantes Residentes Universitarios nos ha permitido plantear los siguientes problemas para seguir enriqueciendo nuestra praxis como organización partidaria en el seno de la lucha de clases:

- a) Tensión entre el “diálogo” y la “concientización”. Entre la educación para participar de un determinado proyecto político que el “educador” considera emancipatorio y la habilitación para participar del proyecto que el “educando” elija.
- b) Los “tiempos de la lucha política” y los “tiempos del aprendizaje”. ¿Cuánto tiempo implica un proceso educativo en el que se plantea construir un ámbito donde se reúna la diferencia, trabajando en la construcción de un espacio común y público heterogéneo, inédito, producto del aporte de todos? ¿Cómo hacer compatible ese tiempo con el tiempo de la lucha en las calles para defender la propia existencia del movimiento estudiantil, de las casas del estudiante, en este caso, y de la educación pública?
- c) Tensión entre pedagogía del conflicto social y la educación universitaria que forma técnicos y especialistas. ¿No es en la escuela donde concurre la mayoría del pueblo, donde se puede trabajar la criticidad en contra de las corporaciones mediáticas?, ¿no puede ser la escuela, como siempre ha sido, un espacio de construcción de un lugar de pertenencia a una comunidad más grande que la local?, ¿puede la educación popular realizarse por fuera del Estado?, ¿tiene capacidad? Y, por otra parte, ¿dónde y cómo recrear el legado latinoamericano de la educación que se desenvuelve al calor de las movilizaciones sociales y políticas, y de la creación de experiencias de poder popular en contextos de sociedades tan violentas y fragmentadas como la mexicana?
- d) Sobre el vínculo pedagógico entre el educador y el educando. ¿Se trata de una educación para lograr la suscripción a una serie de postulados “marxistas”, o se trata de favorecer el desarrollo de su propia palabra?, ¿se trata de alentar su responsabilidad, la tarea de un educador cuyo fin último es de moverse de ese lugar para que otros tomen la palabra hacia nuevas direcciones? O, paradójicamente, ¿en realidad terminamos por “generar conciencia”, en el sentido de la adscripción a los postulados previamente definidos por quien se asume a sí mismo como el educador?



Referencias

- Colectivo de Facilitadores “Red de Centros de Formación Sociopolítica Negro Primero” (RENEPRI), (2007) *Educación liberadora. Compendio didáctico. Método INVEDECOR* (Venezuela: Editorial del Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología).
- Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).
- Gramsci, Antonio** (1998) “Socialismo y Cultura”, en *Antología* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Lanz Rodríguez, Carlos (compilador), (2005) *Aportes para la sistematización teórica del método INVEDECOR: Aprendizaje por insight con el Método INVEDECOR* (Venezuela: Editorial del Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología).
- Ouviña, Hernán (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura”, en: Gadotti, Moacir (coordinador), *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (Buenos Aires: Noveduc).
- Tse Tung, Mao (1959), “El trabajo unido en el frente cultural”, en *Obras escogidas*, Tomo II (Buenos Aires: Platina).



MOVIMIENTO ESTUDIANTIL Y LUCHA DE CLASES EN MÉXICO

Andrés Avila Armella¹

En primer lugar quiero agradecer a los organizadores de este encuentro por haberme invitado y por tener una actitud de apertura hacia el marxismo como ángulo de análisis, el cual, por definición propia, no puede estar estrictamente circunscrito a alguna disciplina en particular, lo cual me permitirá, aún sin ser pedagogo, hacer una reflexión pedagógica derivada de un análisis marxista.

En la presente ponencia se expondrán algunos puntos de vista acerca de la influencia que el proceso de lucha de clases en México ha tenido sobre los movimientos estudiantiles, y a su vez, algunas líneas de aporte de éste hacia el conflicto político clasista en términos más generales, para de ahí derivar una reflexión en torno a la contribución que dichas situaciones generan a la discusión pedagógica.

Movimiento estudiantil

Para algunos neófitos tanto del marxismo como en la crítica del marxismo, es decir, para quienes pretenden defender el marxismo o criticarlo sólo a partir de la lectura del Manifiesto del Partido Comunista publicado en 1847², resultan frecuentes algunos errores a la hora de caracterizar a los movimientos estudiantiles.

Para quienes pretenden defender el marxismo sin conocerlo, es frecuente que aparezcan diversas descalificaciones a los movimientos estudiantiles por el terrible pecado de “no ser obreros”, o bien, traicionados por su propio sitio, se apresuran a calificar al sector estudiantil como pequeñoburgués, sin más.

Para los detractores del marxismo, quienes a menudo conocen más este tipo de defensas simplistas que los verdaderos textos de Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Mao Tse tung, Trotsky o el Ché por nombrar algunos de los más destacados, y amparados por sub corrientes del estructural funcionalismo como el posmodernismo, se apresuran a decir que el marxismo es incapaz de hablar de movimientos estudiantiles porque sólo sabe hablar de la lucha entre obreros y patronos, y por tanto, es mejor recurrir a referentes teóricos, por cierto ajenos a cualquier lucha social, como Melucci³, y encajonar el tema en un problema de acción colectiva y movimientos sociales, o bien decir que es mejor hablar de actores sociales porque eso de las clases no encaja.

Así pues, ambos tipos de acelerados suponen poder caracterizar a un movimiento coyuntural o emergente, prescindiendo del análisis de la correlación de fuerzas entre el capital y el trabajo, o bien, al margen de una serie de fuerzas que intervienen tanto en su formación como en su desarrollo.

¹ Sociólogo y Dr. En Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Es profesor en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia de la UNAM, y en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

² Marx 1847.

³ Melucci, Alberto 1995.



Partimos pues, de que cuando nos referimos a movimientos estudiantiles, nos referimos a una forma amplia de organización compuesta principalmente por estudiantes, lo cual implica que, cuando menos en gran medida, su tiempo y energía es absorbida por el ámbito educativo y tal vez sólo una parte en la producción. La primera traba que tendríamos que superar entonces es la que nos haría suponer que por ser estudiantes, no tienen una referencia clasista, o bien, suponer que todos los estudiantes o todos los movimientos estudiantiles se dan principalmente en una clase. Otra diferenciación importante es que no es lo mismo población estudiantil que movimiento estudiantil, en el primer caso podríamos referirnos a cualquier estudiante, pero cuando hablamos de lo segundo, lo fundamental es el sector del estudiantado que se organiza y lucha por alguna demanda o reivindicación. Por ello, lo que no suele ocurrir es que una población estudiantil tenga una posición unánime acerca de un conflicto social o político. Incluso es importante aclarar que no todos los movimientos estudiantiles son necesariamente progresistas o tienden hacia la izquierda, también los hay de derecha, aunque en México predominan los de carácter progresista, y la derecha estudiantil casi siempre aparece como una reacción de contención a la primera.

Partimos entonces de que todo movimiento estudiantil tiene en común, que se gesta y organiza en torno de algún espacio educativo, y que en él participan principalmente quienes en dicho espacio juegan el papel de “estudiantes”, procedamos entonces a despejar la variable “estudiantil”, pues está claro que esta será una constante en todos los casos, y quedémonos por ahora con el siguiente nivel, en donde aparece la pregunta ¿Qué tipo de estudiante?

Marx y Engels no son los únicos autores que reconocen que la familia, sea cual sea su tipo, suele ser una unidad productiva y de consumo; es muy difícil separar en clases a los miembros de un grupo familiar que tienen una misma forma de acceder al trabajo, a la propiedad, o al disfrute de una parte de la riqueza social. Por ello no es extraño que en El Capital, Marx hable frecuentemente de la familia obrera⁴, en donde un miembro de ella absorbe la principal carga laboral, mientras la mujer, en caso de no ser directamente explotada por el patrón, contribuye en la reproducción y mantenimiento de la fuerza de trabajo, y los hijos se preparan para hacerlo en un futuro próximo. Así pues, me parece importante subrayar que regularmente un estudiante pertenece a una unidad familiar, y que además, está en periodo de capacitación laboral.

Lucha estudiantil en México

En nuestro país, sobresalen en cierta medida las luchas estudiantiles que se gestan a nivel universitario, despejando por ahora el factor clasista, podemos decir que ciertamente es un tipo de estudiante que tiene condiciones favorables para la organización por varias razones, por ejemplo, podríamos decir que su vínculo con la disciplina familiar suele ser más laxo, mientras su sometimiento a la disciplina productiva no ha llegado; por otra parte, es un tipo de estudiante que tiene acceso a más conocimientos y que puede ver la realidad desde una perspectiva más amplia, pues la Universidad, sobre todo esta, la Nacional, aunque en cierta forma también las de los estados, permiten reunir a una diversidad de miembros que trae

⁴ Marx, Karl 1867



cada quien consigo una experiencia de vida en donde se encuentran puntos de similitud y divergencia.. Aclarado esto, volvamos a la variable clasista, pues ya establecimos previamente que la población estudiantil, no se organiza de manera homogénea. No todos los estudiantes provienen del mismo tipo de familia-clase, y esto genera algunas tendencias en los movimientos.

Un universitario, por ejemplo, se prepara principalmente para ocupar puestos de dirección productiva intermedia, o bien para ocupar puestos en la burocracia de Estado, muchos por tanto, formarán parte de los sectores intermedios en la organización productiva y en el reparto del ingreso, muchos en efecto engrosarán las filas de la pequeña burguesía en tanto que están destinados a apropiarse de un porcentaje de la plusvalía superior a su contribución a la generación de la misma. Muchos de ellos, provienen ya de la pequeña burguesía, y simplemente reproducen dicha situación, pero otros, provienen de las clases explotadas, obreros y campesinos, y buscan, a través de la formación universitaria, acceder a un mercado laboral distinto al de la familia de origen. Es un sector, en donde incluso un solo individuo puede tener características de dos clases sociales distintas a la vez. Algunos detractores del marxismo ya se emocionaron y dirán *¡¡Ahí está!!! Es una contradicción!!!*, y lo es, bienvenidos al mundo de la dialéctica, en donde la primer regla es que toda situación concreta se da como resultado de fuerzas que chocan de manera contradictoria⁵.

Naturalmente, si dejáramos el punto hasta aquí, estaríamos evadiendo la exigencia de responder teóricamente a una situación concreta, pero sí avanzaremos. El análisis marxista, el cual usa la dialéctica, pero no de manera exclusiva pues también se vale del materialismo histórico, puede ubicar que dentro de ese mar de contradicciones existen tendencias, y que el estudio de dichas tendencias nos permite tener elementos de análisis certeros sobre la realidad que nos permiten la previsión política. No hacemos magia, pero predecimos mejor que los magos. Por cierto que tendencia no significa absoluto, sino cierto nivel de generalidad que nos permite visualizar un comportamiento histórico concreto. Algunos de los movimientos estudiantiles, por tanto, han conservado su identidad de clase, aunque otros, la han diluido en medio de definiciones propuestas o defendidas por el ala pequeño burguesa del movimiento, quienes siempre prefieren definiciones idealistas que materialistas.

Así pues, podemos encontrar que en México, los movimientos estudiantiles universitarios de carácter progresista, y de mayor alcance histórico y organizativo, han estado compuestos, en su mayoría por estudiantes provenientes de las clases explotadas, es decir, por estudiantes que aún pertenecen a una familia proletaria o campesina, aunque han interactuado en ellos con sectores de la pequeña burguesía radicalizada y liberal. Esta tendencia es válida para el movimiento de 1968, el cual se da en el contexto de masificación de la educación superior, fue justo la generación en donde hijos de obreros y campesinos fueron llamados a ingresar a la educación superior, pública y gratuita, tras la construcción del IPN y la Ciudad Universitaria. Este tipo de jóvenes serán quienes muestren mayor combatividad en las acciones llevadas a cabo por el movimiento, aunque en la dirigencia no necesariamente se refleje en la misma proporción. Podríamos decir que predominaban en la base, pero disputaban la dirigencia.

Lo mismo ocurrió en el movimiento del CGH, cuya principal base estudiantil eran los estudiantes de CCHs, y prepas, donde predominaba la participación de jóvenes de familias proletarias del DF y zona Metropolitana, y donde también este tipo de población

⁵ Marx, Karl 1857



estudiantil nutría los comités de huelga de escuelas Superiores y Facultades. Este tipo de estudiante, de hecho, tuvo que disputar la dirección del movimiento, con el sector pequeñoburgués, quien pretendía escindir a dichos jóvenes de sus métodos de organización y alianza, provenientes de su propia situación socioeconómica, y trató de imponerles un lenguaje y mecanismos propios de la pequeña burguesía ilustrada, en ese entonces claramente dirigida por el PRD⁶. Quien provenía de la pequeña burguesía y se mantuvo firme en el movimiento, tuvo que asumir que muchas de las cosas se harían al estilo popular, siempre menos idílico pero más real.

Esta constante se puede apreciar también a lo largo de décadas, en varios movimientos estudiantiles en las universidades de estados como Oaxaca, Guerrero y Michoacán, principalmente, en donde muchos movimientos se han organizado desde los albergues estudiantiles o *casas del estudiante*, en donde evidentemente predomina el estudiante de origen campesino.

Ahora bien, tengo que hacer un alto, pues no se puede hablar de movimiento estudiantil en México, sin referirnos a sus principales exponentes, los normalistas rurales. He aquí, la expresión más organizada, clara políticamente y constante del movimiento estudiantil en México desde hace varias décadas. No es casualidad, el normalista rural, proviene predominantemente de una familia campesina, está organizado como estudiante, pero tiene claramente un futuro en el trabajo asalariado. Desde luego, la expresión organizativa de ellos que más ha prevalecido es la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, la FECSM. Organización que sin hacerse tantas bolas, recurre al método de organización obrera, el centralismo democrático, que retoma como guía ideológica el marxismo-leninismo, y que sin caer en dilemas morales de la pequeña burguesía, da por válidas las formas de lucha propias de los campesinos y de los trabajadores. Desde la óptica del pequeño burgués liberal, el normalista rural es rudo, elemental, algo burdo y parece algo interesado; en efecto, no se trata de personajes idealistas y románticos, simplemente de lo que son, hijos de campesinos que estudian porque quieren ganarse la vida trabajando, y que han decidido que la forma de asegurar todas esas cosas, es actuando colectivamente, evitando caer en la fraseología retórica que habla de calidad y competencia.

Las normales rurales, a pesar de ser un proyecto que el Estado ha pretendido eliminar por completo, desde hace varias generaciones, ha resistido, y la FECSM ha visto desfilar a su lado una serie de innovaciones en el movimiento universitario, la mayoría de las cuales se han disuelto o corrompido, y ellos siguen.

Si analizamos a detalle la historia reciente de los movimientos estudiantiles, podemos encontrar que esa tensión entre el componente proletario – campesino, y el pequeñoburgués, tiene sus clarooscuros, a veces predomina más la influencia de unos y a veces de los otros. Por ejemplo, en el caso del CGH, la disputa interna se resolvió con muchas dificultades a favor de la identidad proletaria, pero por ejemplo, el Movimiento Yo soy 132, fue claramente dirigido por el ala pequeñoburguesa, quien logró que se abrazaran las consignas propias de su clase como las principales. Hoy en día, tristemente después de

⁶ En ese momento, el liderazgo perredista de Cuauhtémoc Cárdenas, era claro, había ganado en 1997, la elección para Jefe de Gobierno del DF y preparaba su tercer campaña presidencial, por lo que en 1999, delegó la Jefatura del Gobierno del DF en su colaboradora Rosario Robles Berlanga, hoy Secretaria de Desarrollo social del gobierno priísta de Enrique Peña Nieto. Dichos liderazgos nacionales del PRD, tenían un grupo de trabajo en la UNAM, el cual se conocía como CEU, quien a inicios del movimiento pretendió aprovechar la fuerza del mismo para sumarlo a la causa perredista.



los sucesos de Iguala, ha sobresalido nuevamente la parte más combativa y clasista, encabezada por la FECSM, quien por ahora mantiene la dirección de la lucha por la presentación con vida de sus compañeros de Ayotzinapa. Sin embargo, en la presente coyuntura, no ha sido fácil que se combine la disciplina, constancia y combatividad de los normalistas rurales, quienes sin embargo son pocos, con la explosividad pero arrogancia, indisciplina y vaguedad del movimiento estudiantil universitario. Las excepciones llaman la atención por el hecho de serlo, pero las tendencias permanecen más.

Movimiento estudiantil y sus articulaciones

Podríamos hasta aquí, estar cometiendo un error grave de método, pues de cualquier forma estamos analizando a los movimientos estudiantiles como si fueran una esfera de lucha que se determina a sí misma, y eso no parece lógico en la historia. Pues tendríamos que preguntarnos, por qué un Estado burgués se arriesgó a que jóvenes de origen campesino o proletario recibieran un tipo de educación que potenciara su capacidad combativa, es decir, que los distinga de la pequeña burguesía ilustrada en que es crítica pero no combativa, o de otros sectores de estudiantes de origen proletario, quienes no encuentran en su espacio educativo, condiciones propicias para la organización progresista.

Dichas condiciones fueron generadas por otras esferas de la lucha de clases. Sin la Revolución Mexicana y la Revolución Rusa, sin el auge del agrarismo y el sindicalismo de los años 30 en México, no podríamos explicarnos el surgimiento de las Normales Rurales y de la FECSM, su defensa también ha pasado por alianzas de ésta con organizaciones sindicales, campesinas, indígenas y populares, además claro de estudiantiles⁷. El crecimiento de la educación pública y gratuita después de la Revolución mexicana, también tuvo que ver con un momento de ajuste del programa de desarrollo capitalista y de presión de las clases explotadas del país; a su vez, los movimientos estudiantiles del 68 y 99, por ejemplo, pudieron nutrirse de la influencia que distintas luchas proletarias y campesinas daban por el mundo; cada uno además recibió una influencia directa de movimientos que les fueron cercanos. Para el 68, sin duda el movimiento ferrocarrilero, y para el de 1999, la influencia zapatista, del Sindicato Mexicano de Electricistas y de organizaciones de las colonias populares del DF y Zona Metropolitana como lo fue el Frente Popular Francisco Villa Independiente.

Además, en todos los casos, existe presencia de diversas organizaciones políticas de cuadros quienes cumplen una función dentro de dichos movimientos, sobre todo en las etapas de formación y arranque de los mismos.

Así mismo, es claro que estos movimientos estudiantiles, en ocasiones, cumplen una función de dinamizar o bien dotar de oxígeno a otras ramas de lucha y organización de los explotados, siendo también importantes en el fortalecimiento y proyección de los mismos.

⁷ Gilly Adolfo. 1971



Potencial y trabas a superar

Un aspecto importante es que un movimiento estudiantil, al ser resultado de las contradicciones que ya mencionamos, tiene muchas virtudes, pero también tiene limitaciones propias, y difícilmente puede cargar sobre sus hombros la tarea histórica de una clase social, aunque sí puede contribuir, si lo decide, a fortalecer el papel de los explotados en la lucha de clases, no puede dirigir por sí mismo al proletariado ni mucho menos sustituirlo, pero sí puede sumarse a él y aportarle elementos e incluso cuadros, no olvidemos que muchos de los dirigentes comunistas más notables como Marx, Engels, Lenin, Mao, Fidel, el Ché o Ho Chi Minh, tuvieron su etapa estudiantil, claro, todos ellos la superaron y se fusionaron con la clase dentro de la cual pelearon de forma organizada y consecuente.

Aquí es donde una de las limitaciones del movimiento estudiantil en México, no tiene una responsabilidad propia, es difícil integrarse a una clase fragmentada y desorganizada. En nuestro país predomina en la lucha social el espontaneísmo y el gremialismo, y lo más que ha podido hacer el movimiento estudiantil con compromiso con las clases explotadas, es sumarse solidariamente a movimientos que surgen de manera espontánea, tanto en casos de campesinos en proceso de despojo como el caso de Atenco, de comunidades y pueblos indígenas como en el caso de Cherán, o sindicatos como el SME o la CNTE; pero aún las posiciones más avanzadas de dichos movimientos y organizaciones, están lejos de tener una propuesta integradora de clase, capaz de dirigir por ejemplo, una lucha de carácter nacional con perspectivas emancipatorias.

Por ahora el movimiento estudiantil, entonces oscila entre aceptar la dirigencia del sector de la pequeña burguesía, que normalmente conduce las energías del mismo hacia posiciones que idealizan la academia y el mundo de las ideas en abstracto, de la organización espontánea y el enaltecimiento de la intelectualidad liberal, hasta la subordinación a fuerzas políticas como el PRD o MORENA, o bien, asumiendo una posición clasista buscando la mejor forma de integrarse a un proceso de lucha de las clases explotadas; la desventaja que tiene esta segunda posición es que afuera del movimiento estudiantil, existe aún una gran debilidad de dichas clases en cuanto a la construcción de una estrategia que apunte hacia la toma del poder.

Una reflexión pedagógica

¿Es posible construir una pedagogía de la liberación sin la lucha de los explotados? O dicho de otra forma ¿Es posible que un sector estudiantil universitario, construya una propuesta pedagógica liberadora al margen de la lucha estudiantil o de la lucha de los explotados? Me parece que esa sí sería más que una contradicción, una incongruencia, eso nos colocaría en el plano ideológico de la filosofía pre-marxista o que consideraba que los “letrados” podían construir estrategias de liberación al margen de los sujetos capaces de hacerlo, o incluso de algunas corrientes religiosas que bajo la fábula del pastor y el rebaño asumen la protección de los pobres.

Pero para no dejarlo en el plano abstracto, regresemos a lo concreto, la experiencia de la lucha estudiantil y de los explotados en México. Seguramente nuestro país no es



precisamente el ejemplo de vanguardia pedagógica liberadora, pero al mismo tiempo es importante señalar que los elementos de pedagogía crítica que subsisten en escuelas, universidades y prácticas educativas en general, han sido promovidas o en su caso defendidas precisamente por los movimientos estudiantiles y de las clases explotadas.

No cabe duda que el normalismo rural correspondía a una expectativa de muchos campesinos, y no cabe duda que su propuesta pedagógica, inspirada en gran medida en la obra de Makarenko, ha sido protagonizada principalmente por los estudiantes de las mismas, al mismo tiempo podríamos detallar la participación en múltiples debates y luchas locales, de activistas estudiantiles de izquierda a favor de las prácticas pedagógicas liberadoras, pero eso ni siquiera es lo más significativo.

Lo más importante es que tal como lo concibe el MST en Brasil, los movimientos estudiantiles con perfil clasista han construido y defendido una noción pedagógica difícil de comprender para la intelectualidad liberal, que la lucha también forma, también educa y también se requiere, que el estudiante, el campesino, el comunero o el trabajador se está formando mientras lucha, que la escuela no sólo sirve para aprender contenidos de programas de estudio, sino también es para aprender a luchar, a organizarse, a combatir. En el sindicato, en la huelga, el obrero aprende que aparte de trabajar, su lugar en este mundo puede ser construido por el mismo, en la lucha, en la guardia, en la asamblea; el estudiante aprende a discutir, a escuchar, a disciplinarse por sí mismo, a organizar una colecta, una reunión, una acción propagandística, el campesino aprende que además de sembrar, puede pelear y defender la tierra, el miembro de una comunidad indígena, sabe que ésta se forma principalmente en los momentos de lucha. O acaso ¿Eso no educa?

Esto de ninguna forma significa que no sea necesario leer o estudiar contenidos que requieren de precisión científica o técnica, simplemente significa que hacerlo no es suficiente cuando se entiende que para los explotados, no es posible la realización de sus anhelos personales cuando no se han resuelto las condiciones colectivas necesarias para hacerlo.

En fin, sigamos aprendiendo que hay mucho todavía por aprender, o dicho de otro modo, sigamos luchando pues aún hay mucho por que luchar.

Referencias

- Alain Touraine. 2000 ¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global. Bogotá., Fondo de Cultura Económica.
- Marx, Karl. 1857 Introducción general a la crítica de la economía política.*
- Marx, Karl. 1867. El Capital, crítica de la economía política*
- Lenin, V.I. 1973 ¿Qué Hacer? Progreso. Moscú. Obras Escogidas en 12 tomos. Tomo II.
- Melucci Alberto. 1995. El conflicto y la regla. Movimientos sociales y sistemas políticos. Revista: *Sociológica*. Año 10. Número 28.
- Ponce, Aníbal. 1981. (1934) Educación y lucha de clases. Editores Mexicano Unidos. México D.F.
- Freire Paulo. 1970. Pedagogía del Oprimido. Tierra Nueva. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Gilly Adolfo. 1971 La Revolución Interrumpida. Ediciones el Caballito. México. D.F.
- *Disponibles en www.marxists.org



MESA 2. EDUCACIÓN DE O PARA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS



OTOMÍES DEL VALLE DEL MEZQUITAL: RETOS ANTE LA PRESERVACIÓN O LA TRANSFORMACIÓN DE UNA CULTURA

Mtro. Carlos Augusto Hernández Armas¹

Desarrollo Infantil Taxadhó A.C., es una asociación civil que forma parte la micro-región Ixmiquilpan de la Fundación Fondo Para Niños de México, la cual a su vez es una célula de la Fundación Internacional Child Fund International. Su oficina micro-regional se ubica en la misma ciudad del Estado de Hidalgo.

El objeto social de estas organizaciones es: promover y mejorar el desarrollo integral de los niños de comunidades en situación vulnerable y de sus familias, por medio de programas y servicios de educación, salud y nutrición, contribuyendo así a la ruptura del círculo sociocultural de la pobreza. Los programas están divididos, para su aplicación, en tres rangos de edad: infantes (0 a 5.11 años), niños (6 a 12.11 años) y adolescentes (13 a 18.11 años), y cada uno de los rangos tiene programas específicos diseñados y aplicados de acuerdo con las competencias que se pretenden estimular en cada etapa de desarrollo.

Estas organizaciones tienen presencia en el Valle del Mezquital desde 1995 hasta 2015, trabajando de manera permanente y constante a través de los sistemas denominados Patrocinio Nacional e Internacional. Algunos de los programas aplicados son: Alfabetización Tecnológica, Leer Para Transformar, Programa de Estimulación Oportuna, Programa de Desarrollo de Habilidades, Radio Comunitaria y Jóvenes en Acción. Todos tienen la premisa de ofrecer modelos alternativos a la educación tradicional, ya que ésta tiene la característica de mantener el *status quo* de estas comunidades bajo el paradigma tradicional de la desigualdad de clases. La idea es que se logren empoderar los niños y los jóvenes de estas comunidades a fin de que sean capaces de solucionar sus necesidades más apremiantes a partir de sus propios recursos, sus ideas, su pensamiento crítico y reflexivo y manteniendo su estructura cultural. Actualmente cuenta con más de 1,200 afiliados en la sede local y a nivel nacional son más de 40,000 beneficiarios.

En el presente texto se expondrán los puntos de vista del autor derivadas de ocho años de experiencia trabajando en estas comunidades y los más de veinteaños de experiencia de la Asociación Desarrollo Infantil Taxadhó A.C.

Contexto Social

El Valle del Mezquital, es una macroregión que se encuentra en el Estado de Hidalgo, México, es de clima semidesértico, con variaciones extremas entre el frío y el calor; hay escasa precipitación y la vegetación es principalmente xerófila. La temperatura promedio es de 18°C. La precipitación anual promedio es de 409 milímetros (Moreno, 2006). Abarca los municipios de Zimapán, Nicolás Flores, Tecozautla, Tasquillo, Ixmiquilpan, El Cardonal, Huichapan, Alfajayucan, Santiago de Anaya, Nopala, Chapantongo, Chilcuautila, Mixquiahuala, Francisco I.

¹ Desarrollo Infantil Taxadhó A.C., Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo



Madero, San Salvador, Actopan, Tepetitlán, Tezontepec, Tetepanco, Ajacuba, El Arenal, Tula de Allende, Tlaxcoapan, Atitalaquia, San Agustín Tlaxiaca, Tepeji del Río y Atotonilco de Tula.

Durante muchos años la población se dedicó principalmente al pastoreo y al cultivo de tierras de temporal, pero actualmente hay regiones que cuentan con grandes áreas de cultivo regadas con aguas negras provenientes de la zona metropolitana. Estas aguas negras permiten a la población el uso de algunas hectáreas de terreno para el cultivo de maíz, frijol, picante y tomate, lo que soporta una dieta basada en tortilla, salsa, sopas, frijol, arroz, nopales y algunas verduras y flores silvestres como flor de garmbullo, sábila, quelites, hongo de maíz y palma. Se cultivan también forrajes como avena y alfalfa. Derivado de éstos cultivos, se concentra la actividad productiva de la gente en actividades agrícolas además de la cría de animales de traspatio como pollos, cerdos, vacas, borregos y reses. Debido a la falta de oportunidades laborales bien remuneradas, frecuentemente se da la emigración de miembros de la familia o familias enteras a Estados Unidos o a ciudades del norte de México.

Históricamente, la región ha sido azotada por condiciones de pobreza y alta marginación: en las estimaciones de la pobreza en México que se calcularon a partir de las bases de datos del Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (MCS-ENIGH) que realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) entre agosto y noviembre de 2012, la región del Valle del Mezquital arrojó que del 50 al 70 por ciento de los habitantes de las comunidades del Valle del Mezquital se encuentran en situación de pobreza. Los indicadores que fueron tomados para este censo fueron: ingresos, carencias sociales, rezago educativo, seguridad social, espacios de vivienda, servicios básicos y alimentación (CONEVAL, 2012).

Las causas del fenómeno de pobreza son multifactoriales y arcaicas: El Valle del Mezquital fue dominado por los españoles en 1531, cuando gran parte del territorio había sido dividido en jurisdicciones llamadas *encomiendas*, las cuales fueron repartidas como premio a quienes habían participado en la Conquista. La labor evangelizadora fue llevada a cabo por los franciscanos y posteriormente por los agustinos quienes aparte de introducir la religión utilizaron la mano de obra de los indígenas para la construcción de conventos como el de Ixmiquilpan y el de Actopan (Moreno, 2006). Durante el tiempo en que se desarrolló este proceso de evangelización y extirpación de las creencias religiosas tradicionales, de alguna manera los otomíes mantuvieron vigentes sus cultos practicándolos en secreto. Esto derivó en un sincretismo ideológico que permanece hasta nuestros días, en el que perduran manifestaciones prehispánicas empaçadas de catolicismo. Por ejemplo, podemos encontrar festividades llamadas *Zi Nana Mehayen* las que se ofrenda a la tierra por ser dadora de vida y en el mismo ritual rezar *padresnuestros* para el Santo Patrono de la localidad. De esta forma se corresponde a lo que ofrece la naturaleza de la misma manera que se ha hecho desde hace cientos de años y al mismo tiempo se invoca a las deidades traídas por el cristianismo.

Después de los conquistadores españoles, arribaron nuevas formas de opresión: la aparición de acaparadores, llamados *resgatones* y agiotistas se mantuvo de manera explícita durante años y se ha mantenido hasta la fecha bajo la apariencia de empresas benefactoras de la región. La producción de mercancías, como las artesanías de ixtle, ha sido manejada y explotada por empresarios externos o bien, personas de las mismas comunidades que se han aliado con grupos de poder económico y político, esto ha construido un círculo económico en el que la fuerza de trabajo y la expresión artística se fuga del entorno y enriquece a otros, mientras que se condena a los pueblos a continuar con su empobrecimiento. Por otro lado, hay muchos que renuncian al *status quo* y deciden emprender sus esfuerzos en otros lugares: el INEGI reporta



que para el año 2011 la emigración ascendió a casi 70,000 personas en el estado de Hidalgo y aunque esta cifra únicamente representa un poco más del 2 por ciento de los emigrantes a nivel nacional, esto se magnifica en las comunidades que es de donde surge la mayoría de ellos. En el Valle del Mezquital hay comunidades que prácticamente dependen del capital de las remesas, lo que conlleva a que el imaginario de éxito de los adolescentes se construya a partir del *sueño americano*.

Por otro lado, el fenómeno de la pobreza también ha evolucionado con el tiempo. Mientras que en su explicación más básica se refiere a la carencia de bienes y servicios, en la actualidad también se puede entender como la falta de vías y conocimientos para mejorar las condiciones de salud, educación, relaciones afectivas y proyectos personales y sociales. Se puede observar con claridad el impacto comercial que tienen las remesas provenientes de Estados Unidos. El dinero fluye. Se construyen casas enormes y es común encontrar en las calles camionetas lujosas al igual que aparatos de alta tecnología como *tablets* y celulares. Sin embargo, las condiciones de salud, nutrición y educación siguen a la baja; por ejemplo, en un estudio realizado por Enutrica, empresa de consultoría en nutrición, activación física y salud; en los niños menores de 5 años de 18 comunidades del Valle del Mezquital, en el año del 2012 se encontró que el 80% padece alguna tipo de malnutrición, y el 10% padece sobrepeso y obesidad y sólo un 10% están en un peso y talla normal. Dentro del grupo de desnutrición la prevalencia de desmedro fue del 17% en niñas y en los niños del 20% (Enutrica, 2012). Esto evidencia que el fenómeno de la pobreza va mucho más allá de la posesión de bienes económicos, permea lo psicológico y lo ideológico, lo cual da como resultado a personas que tienen dinero pero que continúan viviendo en un estado de pobreza.

Usos y costumbres

Es importante mencionar a manera de introducción que el término *Usos y costumbres* ha sido acuñado por las instituciones oficiales para referirse al conjunto de leyes comunitarias que aplican los grupos indígenas de forma local aun cuando éstas no están redactadas en los documentos institucionales. Es una expresión que conocen y comprenden los habitantes del Valle, aunque no sea frecuente que lo utilicen. Sin embargo, hay muchas personas que consideran que es una palabra despectiva hacia los pueblos indígenas, ya que ha sido una forma de hacer menos a las leyes ancestrales, al contrastarlas con las leyes públicas impuestas por el Estado. Es por ello que en este documento se utiliza la expresión de *usos y costumbres* por ser el más difundido, pero también se habla de *leyes locales* o *leyes internas* para hacer referencia a lo mismo.

La acepción que se tiene de los *usos y costumbres* se refiere a normas de carácter religioso, moral o social, las cuales buscan reconocer y otorgar el carácter jurídico a los sistemas normativos indígenas. El ejercicio de estas leyes locales está reconocido en instrumentos jurídicos vinculantes como el Convenio 169 de la OIT (1981) y el artículo 2° constitucional (2001), o declarativos como los Acuerdos de San Andrés Larraínzar (1996), y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2006). La fracción II del artículo 2° constitucional dispone que los pueblos indígenas podrán aplicar sus sistemas normativos (o derecho indígena) en la solución de sus conflictos internos, siempre y cuando dichas normas y procedimientos no



sean contrarias a los principios generales de la Constitución, y de manera relevante, en contra de la dignidad de las mujeres (Díaz, 2007).

El origen de estas leyes locales se remonta al periodo prehispánico y han sido el fundamento del orden social durante muchos años. La llegada de los recursos legales modernos hizo que estos reglamentos se volvieran ambiguos y fuera influidos por leyes ajenas al entorno, desencadenando así una serie de malinterpretaciones que corrompieron los principios básicos de la armonía comunitaria.

Sin embargo, a pesar de ello, la resistencia ideológica de los pueblos otomíes ha logrado que de manera implícita (en ocasiones extraoficial), las leyes locales sean respetadas y se sigan conservando, a pesar de la dificultad que tienen las sociedades globalizadas para entenderlas. Al igual que en todos los procesos evolutivos, en la práctica de estas leyes locales dentro de un mundo posmoderno, se han dado circunstancias que fortalecen y mantienen las prácticas tradicionales, resguardando así su identidad cultural, pero por otro lado, han frenado el desarrollo social en ámbitos como la educación y el desarrollo. A continuación, en el punto medular de este texto, se desarrollarán algunos de estos fenómenos, con una opinión respetuosa pero también crítica, a fin de poder proponer las mejores formas de adaptar estas leyes locales a las condiciones posmodernas.

Beneficios de los usos y costumbres en las comunidades Otomíes del Valle del Mezquital Resistencia al embate posmoderno

En el mundo posmoderno la globalización ha inundado hasta los rincones más alejados de la sociedad. Los ecos provenientes de diversas regiones saturan al *yo comunitario* y éste ha tenido que fragmentarse en un estado multifrénico en el que el individuo no posee una sola personalidad sino se relaciona los demás por medio de fragmentos de identidad que se adaptan a los diferentes contextos (Gergen, 1991). La cultura es una combinación de elementos propios y recursos ajenos al entorno impulsados por los medios de comunicación. Los jóvenes de estos pueblos ya conviven con el internet y demás herramientas tecnológicas, los cuales les abren la puerta a la realidad global que comparten con jóvenes de las grandes ciudades. Esto se puede observar en el lenguaje, personas que han emigrado a los Estados Unidos no sólo retoman palabras del inglés para convertirlos en los modismos del *spanGLISH*, incluso han fusionado vocablos del hñahñu con el español y el inglés dando paso a modos nuevos y únicos de comunicación.

También podemos observar esta fusión de identidades locales y externas, en la integración de equipamientos tecnológicos en las prácticas tradicionales agrícolas, en la vestimenta (por ejemplo una señora hilando ixtle con su vestimenta de manta y sus tenis Nike), en la ejecución de las fiestas tradicionales (por ejemplo, al finalizar los cantos en honor al Santo Patrono, puede haber un baile con música electrónica). En resumen, en todas las prácticas sociales.

Sin embargo, a partir de lo inevitable que es el ingreso de estas comunidades a la realidad global posmoderna, hay en el otomí un sentido de resistencia en el cual intenta que lo viejo no se pierda. Las personas mayores se esfuerzan por transmitir las tradiciones ancestrales a las nuevas generaciones; los niños y los jóvenes comprenden el idioma otomí aunque ya no lo hablen todo el tiempo; existen academias y grupos especializados en la enseñanza del idioma; hay delicias culinarias de antaño que se pueden seguir disfrutando en sus recetas originales (por ejemplo la



molienda del cacao en San Nicolás); las formas organizativas que se tienen en la actualidad son las mismas de hace muchísimos años y quien quiera participar en las decisiones del pueblo, debe acatar estas formas; aún hay mayordomos, a quienes se les inviste de una autoridad espiritual equiparada con la de un sacerdote; permanece el respeto hacia las personas mayores a quienes se les nombra *dadá* o *nanáy* se les otorga el valor de la credibilidad y la experiencia; podemos encontrar aún rituales como las ofrendas a la madre tierra como el *Zi Nana Mehay* antes mencionado o la recreación de combates rituales como los *Naranjazos* de la comunidad del Espíritu, Alfajayucan, en donde cada año escenifican la idea mesoamericana de la creación del mundo de la misma forma que se ha hecho desde hace más de mil años, como lo demuestran las pinturas rupestres de la comunidad Danzibojay.

Todo esto preserva una riqueza de valor incalculable que ha soportado los embates del tiempo y que ha permitido que lo otomí persista en su esencia.

Protección comunitaria y sentido de comunidad.

En la sociedad actual, unos de los valores más resguardados son la preservación de los derechos individuales y la protección de la vida privada y esto conlleva a que cada persona se retraiga en sus ámbitos familiares y personales y se desentienda de los intereses colectivos (Villoro, 1999). En este empeño, el clima se torna competitivo e indiferente. El ideal del *hombre exitoso* protagoniza la construcción de los programas educativos, de los proyectos; cada individuo trabaja por su propia cuenta y permanece impávido ante las necesidades del otro.

Sin embargo, ciertas comunidades indígenas como la otomí, haciendo uso del sentido arraigado de comunidad, se esfuerzan por mantener intereses compartidos y luchar por alcanzarlos. El concepto de *Asamblea* tiene un peso socio-histórico que regula las acciones de los pueblos; las reuniones comunitarias tienen lugar cada semana y en ellas se debaten las principales necesidades colectivas y ninguna decisión se toma sin tomar en cuenta a la *Asamblea* que es la comunidad en general. Las sesiones de estas reuniones son largas, la participación es libre, cada quien expone sus puntos de vista y todos las escuchan a pesar de la diversidad de ideas. El otomí tiene fama de ser de pensamientos férreos, de emitir comentarios directos e incisivos, en ocasiones tiene dificultad para abandonar una postura. Los trabajos que se emprenden deben ser aprobados por todos y cada individuo en la comunidad debe participar de manera activa, so pena de ser multado o sancionado por la *Asamblea*. Por ejemplo, cuando alguna institución comercial foránea pretende abrir una sucursal en las cercanías de la comunidad, antes de hacerlo tiene que pedir la aprobación del pueblo y después de llevarlo al consenso público, casi siempre toman decisiones de participar de alguna manera en las actividades de la institución. Cuando esto se decide, se delegan funciones y todos los habitantes, sin excepción, tienen que trabajar, ya sea para hacer faenas o para participar con algún negocio de beneficio comunitario. Las ganancias económicas o en especie que se obtengan siempre son reportadas en la *Asamblea* y todos deben quedar conformes con el uso de los recursos. En otras ocasiones se forman comités específicos para cada situación que acontezca en el pueblo, hay comités de deportes, de fiestas, de agua potable, de negocios diversos, de obras públicas, etcétera.

Por otra parte, también se cuenta con autoridades locales de conciliación. Cuando alguna situación ilegal sucede al interior del pueblo, antes de ser llevado a las instituciones municipales,



el juez conciliador local, el delegado, y su equipo de trabajo deciden qué sanción tendrá el infractor. Esto controla en gran medida el comportamiento de los habitantes de la comunidad, ya que la impunidad no es algo que suceda con frecuencia en estos contextos.

Cerco comunitario ante la delincuencia.

La situación de la violencia derivada del crimen organizado y de la guerra contra el narcotráfico comenzada en el año 2006 es algo que se vive en prácticamente todo el territorio nacional. Oficialmente, en el Valle del Mezquital no existe la presencia de los cárteles de las drogas, sin embargo sí se han identificado actividades delictivas de al menos dos células criminales, principalmente enfocadas al narcomenudeo y a la extorsión. En el mapa *Áreas de influencia de cárteles en México* sitúa al estado de Hidalgo, en especial la zona del Valle, como un territorio en disputa en el que no se han hecho visibles los estragos que han acontecido en otras regiones del país. Esto se debe a diversos factores, pero se piensa que es decisiva la organización local de las comunidades que no han permitido la entrada de estos grupos basándose en el ideal de la autodefensa.

En estos pueblos existe la figura de los guardias comunitarios, quienes son personas que se capacitan y organizan para vigilar el orden de las calles; los otomíes tienen fama de ser celosos de su territorio y lo defienden con fuerza cuando hay posibilidad de amenaza de cualquier grupo o persona externa. Existen bastantes hechos en los cuales se ha puesto en manifiesto la dureza con que castigan a los delincuentes. En Ixmiquilpan es común que cuando se detiene a algún infractor, se le exhiba en las plazas públicas y se le amedrente al interior de las comunidades antes de ser puesto en las manos de las instituciones municipales. Hay una especie de acuerdo implícito en el cual los cuerpos policiacos respetan estos procedimientos y no intervienen hasta que el pueblo así lo decide. Estas acciones se han puesto en tela de juicio en diversos debates públicos en los que se critica esta costumbre al considerarla como un ataque a los derechos humanos, sin embargo, a pesar de la polémica, es claro el obstáculo que esto representa para quien quisiera alterar el orden público.

Retos de transformación en los usos y costumbres: Paternalismo de programas.

Una estrategia que le ha funcionado muy bien a los grupos hegemónicos ha sido el ofrecimiento indistinto de programas paternalistas en los que se regalan bienes materiales a los pueblos vulnerables. Este ofrecimiento brinda una sensación de bonanza, de gratitud, y a cambio se les pide regularmente a los habitantes unirse a alguna causa política. Con el paso del tiempo, estos modelos se han perfeccionado y en el sexenio de Carlos Salinas, tuvieron su mayor auge con el nacimiento del programa Solidaridad. Los principales beneficiarios son los pueblos indígenas, pues se tiene la idea de que son los de convencimiento más fácil, y para los partidos políticos, esto se traduce en miles o millones de votos electorales. Con el paso del tiempo la estrategia se ha normalizado a tal grado de ser lo esperado. En la idiosincrasia otomí (así como de cualquier otro grupo vulnerable), los programas sociales se convirtieron en un dador de quien se recibe poco y no se le devuelve nada; y así sexenio tras sexenio, cada gobernante implementa los



mismos programas con diferente nombre en los que se condena a los indígenas a un estado de improductividad disfrazada de negocio redituable. Actualmente es el programa Prospera (antes Oportunidades, antes Solidaridad), el que cada mes otorga cierta cantidad de dinero a cada habitante de estas comunidades con la única condición de asistir a unas pláticas que la mayoría de las veces únicamente cumplen con el requisito, sin tener indicadores reales de impacto que evidencien alguna mejora en las condiciones del lugar. Con recibir un poco de dinero la situación no cambia en nada y al ser una situación normalizada, el retirar dichos programas sería atentar contra el equilibrio comunitario.

No todos los programas son paternalistas. Han surgido una gran diversidad de programas, principalmente no gubernamentales, los cuales buscan empoderar a los pobladores por medio de procesos formativos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a menudo el más grande obstáculo al que se enfrentan al querer implementarse, es precisamente la ideología pasiva de las comunidades. Esperan que las instituciones “les den algo”, quitándoles así la posibilidad de generar su propia riqueza a partir de su propio esfuerzo. En el momento que las comunidades se convencen a sí mismas de que la función de las instituciones es darles cosas y dinero, ellas mismas obstaculizan su propio desarrollo.

Prioridad al desarrollo urbano y económico.

Aunado al punto anterior, la preocupación de los Comités Comunitarios ha sido mayormente la gestión para la obtención de bienes materiales; esto no es del todo negativo: es comprensible que ante una historia de carencias se busque subsanar antes de cualquier otra cosa las necesidades básicas de la población. La mayoría de las solicitudes que elaboran en la *Asamblea* van encaminadas hacia el alumbrado, banquetas, pavimentado, pintura o algún material para la ampliación de construcciones de la comunidad; pero por el lado negativo, son muy pocas las solicitudes que busquen la mejora en sus servicios educativos, procesos de aprendizaje, capacitación o formación ciudadana.

Esto da resultados positivos en el área de infraestructura, pero se limita a un desarrollo parcial el cual no ofrece muchas alternativas integrales de progreso. Cuando aparecen propuestas alternativas por parte de las instituciones (principalmente no gubernamentales), éstas se encuentran con resistencia surgida de las tradiciones locales enfocadas al desarrollo de infraestructura. Si retomamos la idea de que la pobreza va más allá de la carencia de bienes materiales, podemos llegar a la conclusión de que, si bien en muchos lugares ya son atendidas las necesidades básicas, aún se mantiene el estado de carencia en cuanto a los procesos psicoeducativos y de desarrollo social.

Poca apertura al cambio en procesos educativos.

Los programas tradicionales están diseñados sobre ideas arcaicas acerca del mantenimiento de las relaciones de poder, en las que ideológicamente los oprimidos “alojan” al opresor mientras se encuentran en lo bajo de la jerarquía social y en cuanto logran romper esta sumisión, se convierten en opresores (Freire, 2001). En muchas comunidades del Valle del Mezquital ha



sucedido que programas educativos gubernamentales extraen a los miembros más destacados del pueblo para formarlos como elementos clave para el mantenimiento del modelo hegemónico. Por ejemplo, el programa *Misiones Culturales* creado en 1923 bajo el mandato de Álvaro Obregón, tuvo la finalidad de que algunos niños de la comunidad fuera reclutados en internados en donde se formaban como profesores; a menudo se les obligaba a olvidar su primera lengua y hasta sus tradiciones y, para cuando regresaban a sus lugares de origen, tenían la encomienda de contagiar de “civilización” a sus paisanos. Cabe mencionar que el Zacualtipán se estableció la primera sede de este programa.

Por otro lado, en el país aún predomina, y en especial en las zonas más marginadas, el modelo de educación tradicionalista, el cual consiste en que un maestro, a quien se le atribuye la posesión de “la verdad absoluta”, expone la clase desde el frente, cede la palabra, observa, llama la atención a los alumnos “indisciplinados”, motiva a participar, después silencia a quien haga ruido, y finalmente aprueba o reprueba según su criterio (Beltrán, 1995). Este modelo afecta la libertad de pensamiento del alumno, y sin pensamiento libre difícilmente se pueden generar acciones libres, ya que toda acción comienza en la mente. En la escuela tradicional el conocimiento no se construye, sino es dado del maestro al alumno, sin pasar por un proceso de reflexión y análisis; la mayoría de los conceptos son aprendidos de memoria, sin que el estudiante los conciba como aplicables en su vida cotidiana, lo que repercute en desánimo y deserción escolar. La creatividad del alumno es nulificada desde el momento en que se le implantan las eternas prohibiciones de la educación formal y no formal.

Se reconocen evidencias de que, en los países desarrollados, la sociedad ha evolucionado de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento, en la que la educación adquiere un papel económico protagónico y se le demanda a los individuos mayores habilidades y aptitudes. Este nuevo modelo fue la respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad global, y ha requerido modificaciones en los procesos educativos (Esteve, 2003); el alumno ya no es un receptor pasivo de conocimiento, sino que es protagonista de su propio aprendizaje; el profesor ya no se dedica a exponer sus clases, sino sólo es facilitador y el mismo alumno construye su conocimiento con sus propias herramientas y habilidades, esto significa que el profesor evalúa a cada alumno de manera diferente, lo que rompe totalmente con el esquema tradicional de calificación. También se le motiva a que reflexione, sea crítico, a que experimente, a que aprenda a pensar, a emitir sus opiniones las cuales merecen ser respetadas. Este modelo busca democratizar las clases y se respeta a la diversidad cultural (a diferencia del método tradicional, en la que se siguen estereotipando a los grupos étnicos o religiosos minoritarios). La relación maestro-alumno no es jerárquica, en la que hay un superior y un inferior, sino es lineal: profesor y alumno trabajan a la par, y el profesor sólo observa y facilita el aprendizaje del alumno, acercándole herramientas y dándole una estructura, pero evita el ambiente de subordinación (Tejada, 2000).

Los programas que ofrecen la Asociación Desarrollo Infantil Taxadhó A.C. y otras instituciones alternativas, trabajan bajo este modelo pedagógico, y en los más de veinte años aplicándose en la región del Valle del Mezquital se han enfrentado a una resistencia de cambiar los métodos ya conocidos. Las expectativas educativas de los padres de familia principalmente se dirigen a lo escolarizado ya que esto simbólicamente representa un progreso socioeconómico y un sistema disciplinario para sus hijos. La escuela en su forma tradicional está tan arraigada que es necesario que las nuevas iniciativas contengan estrategias que integren las actividades a la vida social y así poco a poco sean parte de la cotidianidad comunitaria.



Cerrazón a trabajo con otras comunidades.

Este no es problema viejo. Antiguamente las leyes locales consideraban importante la unión entre pueblos; si las comunidades eran muy amplias se elegía a un representante por Manzana y a un solo delegado que representaba a todas las Manzanas. Bajo este modelo permanecieron comunidades como San Nicolás, Remedios y El Alberto, pero la mayoría de las restantes han optado por separarse, obteniendo autonomía en sus decisiones y representantes aparte, encaminándose también a actividades independientes y distantes.

Esto a primera vista pareciera una consecuencia lógica en la evolución de los pueblos, pero diferentes analistas de la cultura otomí, consideran que esto ha llevado al debilitamiento del sentido cultural y a la facilitación de los procesos de manipulación y alienación de sus habitantes.

Por tomar un ejemplo, en la novela *La nube estéril* de Antonio Rodríguez, (escritor portugués, periodista, investigador y luchador social), se narra el conflicto entre dos pueblos vecinos que estaban en las mismas condiciones de pobreza y que en algún momento tienen la oportunidad de trabajar en conjunto para la excavación de un pozo de agua que beneficiaría a ambos pueblos. Sin embargo, finalmente se separaron los esfuerzos, se tapó el pozo y los únicos beneficiados fueron los acaparadores que comerciaban los productos de ixtle de los habitantes (Rodríguez, 1976).

Conclusiones

Las leyes locales (también conocidas como *usos y costumbres*), son un *corpus* jurídico legal que data de las épocas prehispánicas, el cual guarda formas de organización, cultura, identidad y una sabiduría acumulada; es importante su ejercicio y reconocimiento legal por parte de todos los aparatos institucionales. Son también el mayor ejemplo de una resistencia consciente ante los embates de la posmodernidad y todos los abusos a los que estos pueblos han estado expuestos. Sin embargo, dentro de estos pueblos existen también elementos que han frenado propio desarrollo. En todas las tradiciones se acarrean los valores sociales, pero también los vicios que se repiten una y otra vez. Es importante que los agentes externos a las comunidades, sobre todo los que promueven acciones educativas, sepamos combinar el profundo respeto a las tradiciones locales, con estrategias que brinden nuevas opciones a una realidad que tantas veces ha sido castigada. No se debe trastocar la esencia de los pueblos, pero sí se debe encontrar la forma de incorporar nuevas fortalezas a las nuevas generaciones, que les permitan responder a las expectativas de las nuevas sociedades del conocimiento. Debemos comprender que no están peleados los elementos ancestrales con los modelos pedagógicos innovadores, los cuales intentan romper con estas relaciones de poder que toman desventaja de los pueblos indígenas ante los grupos hegemónicos.



Referencias

- Beltrán, J., (1995) *Psicología de la educación*. Barcelona, Boixareu Universitaria
- Bolívar, A., (2008) *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla, Fundación ECOEM.
- Cubero, R., (2005) *Elementos básicos para un construccionismo social*. Bogotá, Fundación para el avance de la psicología.
- Díaz, E., (2007) *Sistemas normativos, usos y costumbres o derecho indígena*. México, Redez.
- Esteve, J., (2003) *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós
- Freire, P., (2001) *Pedagogía del oprimido*. México, Anthropos.
- Fullat, M., (1997) *El cambio educativo*. México, Trillas.
- Gergen, K., (1991) *El yo saturado*. México, Paidós
- Moreno, B., (2006) *Otomíes del Valle del Mezquital*. México, Ediciones CDI.
- Padilla, A., (2002) “El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia” en *Reencuentro*, Año 1, número 33, Universidad Autónoma Metropolitana pp. 40-52,
- Rodríguez, A., (1976) *La nube estéril, drama en el Mezquital*. México, Ediciones El caballito.
- Suárez, R., (2007) *La educación: teorías educativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México, Trillas.
- Tejada, J., (2000) *La educación en el marco de una sociedad global, algunos principios y nuevas exigencias*. Consulta realizada el 12 de agosto de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56740102>
- Villoro, J., (1999) *De la libertad a la comunidad*. México, Tec. De Monterrey.



TEUANTIN/NOSOTROS: EDUCACIÓN PROPIA Y POPULAR. DERECHOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN LA HUASTECA VERACRUZANA¹

Gutiérrez Martínez, Rosalino²
Hernández Hernández, Antonio³
Hernández Martínez, Apolinar⁴
Montañez Pico, Daniel⁵

Introducción:

La educación intercultural en derechos parte fundamentalmente de las premisas acuñadas por el pluralismo jurídico (Wolkmer, 2006). Desde esta perspectiva se advierte acerca de la pluralidad epistémico-legal en diferentes grupos y sociedades, que ha sido históricamente silenciadas y/o marginadas por parte de una concepción hegemónica del Derecho que emana de una versión concreta de la modernidad occidental, tomando sus principios de una visión liberal anclada en dos principales mitos: Estado y Mercado (Fitzpatrick, 1998).

Desde la antropología y la sociología jurídica se ha venido acuñando el término de inter-legalidad (Sierra, 1997; Santos, 2003) como herramienta de análisis que vendría a enriquecer estos enfoques pluralistas en lo legal, haciendo énfasis en la interacción de diferentes prácticas de lo jurídico, que puedan darse en contextos multiculturales como en la huasteca veracruzana (Bello, 2011). Sin embargo, este es un término a problematizar, puesto que podemos observar desde las propias prácticas que aunque encontremos de facto una interacción entre diferentes saberes y prácticas jurídicas, existe en esa interacción una serie de relaciones de poder donde una “matriz cultural” se impone al resto de diferentes formas, asistiendo a una serie de disputas donde parece imponerse “la ley del más fuerte”. Es en este marco de conflicto donde surgen y se desarrollan las diferentes experiencias educativas en torno a los derechos, donde sostengo, que según la naturaleza de un “Nosotros”, locus de enunciación, de cada experiencia, se expresan diferentes necesidades y objetivos, que dan lugar también distintas posibilidades de pensamiento y políticas de los derechos.

¹ Este artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación *InterSaberes: Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz* CONACyT (Ciencia Básica), coordinado por el Dr. Günther Dietz y a Dra. Laura Selene Mateos Cortés

² Licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo con énfasis en Derechos por la Universidad Intercultural Veracruzana sede Huasteca. Miembro de la Cooperativa Defensores de las Comunidades Huastecas desde donde se emprenden actividades en educación propia y popular en derechos de los pueblos originarios.

³ Licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo con énfasis en Derechos por la Universidad Intercultural Veracruzana sede Huasteca. Miembro de la Cooperativa Defensores de las Comunidades Huastecas desde donde se emprenden actividades en educación propia y popular en derechos de los pueblos originarios.

⁴ Licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo con énfasis en Derechos por la Universidad Intercultural Veracruzana sede Huasteca. Miembro de la Cooperativa Defensores de las Comunidades Huastecas desde donde se emprenden actividades en educación propia y popular en derechos de los pueblos originarios.

⁵ Licenciado en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Granada, estudiante de maestría en Estudios Latinoamericanos en la UNAM. Miembro del grupo de investigación *InterSaberes: Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz* CONACyT (Ciencia Básica), coordinado por el Dr. Günther Dietz y a Dra. Laura Selene Mateos Cortés.



Plantearé a continuación tres formas de constitución de ese “Nosotros” desde tres propuestas concretas en educación crítica/intercultural/popular en torno a lo legal, con las que me he relacionado en la región de la huasteca veracruzana de forma asimétrica⁶; poniendo especial hincapié en las racionalidades e impulsos que acompañan sus iniciativas, así como en sus interrelaciones.

Universidad Intercultural: La educación en derechos “desde arriba”.

La emergencia de un nuevo actor social e institucional en Latinoamérica, las Universidades Interculturales, ha marcado gran parte de las reflexiones pedagógicas en los últimos años (Mato, 2009). En el caso de México, considero que nos encontramos en su gran mayoría con la puesta en práctica “desde arriba” de una “moda de lo intercultural” cuyo “nosotros”, principal actor educativo, es el Estado (en el sentido de “estado ampliado” de Gramsci)⁷, pese a una pretensión “participativa” de sus postulados. Esta lógica de proliferación de instituciones interculturales, creo, responde en gran medida a lo que Rajagopal siguiendo a Foucault denomina “*efectos-instrumento*” (Rajagopal, 2005); bajo este punto de vista, la presión de luchas sociales frente a una educación monista y colonial, produciría el “efecto” creador de un complejo aparato burocrático que se torna paralelamente en un “instrumento” de canalización, control y cooptación de las luchas y reivindicaciones sociales, constituido por diversos organismos estatales y supraestatales, con sus consecuentes mecanismos de evaluación y control continuos propios de una época donde lo institucional parece dirigido por la lógica de la “evaluación permanente” (Irigoyen, 2010).

Este aparato, pondría en marcha experiencias que en el mejor de los casos podríamos pensar que transformarían y/o radicalizarían las instituciones, y en el peor de ellos, y en mi opinión el de la mayoría de los casos, efectuaría prácticas dirigidas a paliar la radicalidad de las luchas sociales con la entrega de algunas concesiones y la cooptación de los lenguajes y sentidos de los diferentes movimientos y luchas sociales, poniéndolos al servicio de una lógica de la eficiencia y las “competencias”. En cualquier caso, lo irrefutable, es el crecimiento institucional que se deriva de los conflictos y reivindicaciones sociales, es decir, la proliferación de universidades y proyectos interculturales desde el empuje de las reivindicaciones, sobre todo indígenas, por la autonomía, incluyendo la educativa, en América Latina y México. Es en este contexto donde surge la Universidad Intercultural Veracruzana (UVI) con una de sus sedes en la huasteca veracruzana, donde se ha venido lanzando un programa de licenciatura en “Gestión Intercultural para el Desarrollo”. Este programa contiene varias orientaciones entre las que se encuentra “derechos”. Desde esta orientación se pretende formar profesionales en promoción de derechos indígenas/culturales/minorías, etc.; así como posibles intérpretes y “traductores/mediadores” entre diferentes horizontes epistémico-legales. Dada su falta de formación en derecho positivo (capacidad para litigar) y lo aun poco (re)conocido de su

6 Esta relación asimétrica, viene dada por mi predilección epistémico-metodológica cercana las propuestas de la “investigación militante” (Colectivo Situaciones 2002) que trata de construir y pensar las preguntas de investigación desde y con el seno de procesos de movilización social.

7 Admitimos, lógicamente, que hay excepciones en el país que han conquistado espacios institucionales; véase por ejemplo el caso de escuelas purépecha que acompaña Enrique Hammel en el documental “T’ARHEXPERAKUA I (Creciendo Juntos)” disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=8xxziE2w4m0>



licenciatura, la gran mayoría de egresados/as han terminado su licenciatura sin la posibilidad de acceder a un trabajo relacionado con sus estudios.

Puedo afirmar, aunque esto daría para un trabajo concreto y extensivo, que este sentido de cooptación es el que he observado en las lógicas que mueven la experiencia de la UVI, donde intuyo que se tienden a formar cuadros de profesionales de la folclorización de los sentidos comunitarios, los “usos y costumbres”, pese a un aparente lenguaje enfatizador de lo plural. Considero que el locus de enunciación y las prácticas educativas que allí se encuentran están marcadas por patrones que provienen de lógicas de un nacionalismo homogeneizador que sigue la estela histórica e integradora de las “misiones culturales” (Hicks, 1984) y de las pautas de eficiencia marcadas por organismos económicos internacionales (FMI, BM, etc.), la unión de ambas impedirán de hecho un contacto real con los procesos comunitarios de la región con los que la UVI pretende involucrarse, evocando formas cínicas de “interculturalidad funcional” (Walsh, 2011). Esta es la lógica de un mito educativo forjado bajo un racismo institucionalizado con disfraz de “humanitarismo”, que emerge de la relación dialéctica con los mitos contrahegemónicos a los que enfrenta y que veremos a continuación, formando estas instituciones “mediadoras” de un proceso de “dulce etnofagia”.

Tierra y Libertad: La educación en Derechos “desde abajo”.

En continuación con la tradición de lucha por las tierras en México, emerge en la zona de la huasteca el FEDOMEZ, movimiento vinculado a la toma de tierras en manos de terratenientes por parte del campesinado indígena organizado en torno a las ideas de organización comunal del trabajo y la producción agroecológica en lo que algunos han denominado “ecosocialismo” (González, 2011). Las diferentes represiones a las que se enfrentan, les impulsa a crear programas de formación en Derecho como forma de combatir sus diversas problemáticas. Desde estas experiencias combatimos mediante amparos y peticiones a relatores de DDHH cuestiones como el megaproyecto petrolero de Chicontepec entre otras tantas luchas; estas prácticas responden a lo que se ha venido denominando desde la teoría jurídica “positivismo de combate” o “uso alternativo del Derecho” (Torre Rangel, 2006).

Esta formación parece solo tomar el Derecho como herramienta, y solo recientemente está tomando un giro hacia el pensamiento de las propias estructuras jurídicas de las comunidades. Estaríamos ante un uso y educación “alternativos” del Derecho, que sin embargo seguiría enclaustrado dentro de una matriz cultural occidental y colonial pese a tener pequeños éxitos concretos. Las comunidades, seguirán viendo en este caso el Derecho como algo ajeno, responsabilidad de unas pocas personas del movimiento que se especializan en ello para combatir desde ese campo disciplinar, pero no como una herramienta de pensamiento y educación propia y colectiva de la comunidad. Nos encontramos en este caso, a pequeña escala, con la misma contradicción que se vive de manera fuerte en Bolivia actualmente, entre las perspectivas y modos de lucha del marxismo y las propias de las comunidades “originarias”, que el propio García Linera evidencia en la tensión entre el desarrollismo y el Buen Vivir. La descolonización del marxismo se impone en este ejemplo, para no repetir lógicas de colonialidad con otras epistemes distintas a la occidental.



Pueblos de la huasteca: la educación en derechos “desde lo común”.

Esta perspectiva basa sus fundamentos en la existencia de un derecho y unas nociones de justicia propias de las comunidades de la región que han sido avasalladas por la modernidad occidental tanto en su versión de Estado-nación-capitalista como en su versión marxista, siendo subordinadas en pro del “progreso” en el primer caso, y de la “revolución” en el segundo. Sin embargo, la realidad es más compleja, y tanto el estado-nación trata de cooptar y acercarse a esta visión propia de los pueblos mediante diversos mecanismos, como los movimientos de corte marxista comienzan a descolonizarse pese a todas las contradicciones que ello supone. Es la educación en derechos desde este último mito la que nos interesa para una reflexión pedagógica desde el paradigma intercultural por su potencia liberadora y rearticuladora de un discurso y devenir propio y colectivo.

Los “Defensores de las Comunidades Huastecas” (DCH), organización cooperativa de egresados en la orientación en derechos de la UVI-Huasteca, dan cuenta de las interrelaciones de poder entre niveles/actores en el marco teórico que estoy estableciendo; desde un proceso de “interculturalidad desde arriba”, se ha dado la posibilidad de acceder a ciertos conocimientos a jóvenes que los han revertido hacia sus propias comunidades. Los DCH emprenden en la actualidad una serie de talleres en formación en Derechos de los Pueblos (un amplio abanico de derechos recogidas en convenios como el 169 de la OIT o la Declaración de la ONU sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, que tratan de absorber la diferencia cultural/epistémica/ontológica de grupos y comunidades en su mayor parte “indígenas” y/o “originarios”) en el ámbito de las comunidades de su región (pueblos nahuas, tepehuas y otomíes en su mayoría).

Estos talleres han dado cuenta del enorme desconocimiento por parte de las comunidades de la región de las nuevas generaciones de derechos que reconocen sus históricas luchas y reivindicaciones; a la vez que han mostrado el enorme interés que les suscita pese a seguir viéndose como herramientas ajenas y externas a sus cosmovisiones y modos de ser en el mundo⁸. Sin embargo, una vez llegados a este punto, la impotencia se apodera de los DCH, quienes no han sido formados para ir más allá, ni en la defensa de los intereses comunitarios mediante el “positivismo de combate” (practicado por la anterior experiencia relatada), ni en la capacidad de reimpulsar los sistemas de justicia comunitarios, quedando todo en una acción que no trasciende el gesto.

Sin embargo ¿Por qué la importancia de este gesto? En los talleres de los DCH, podemos asistir a dos fases que bajo mi punto de vista contribuyen a un doble sentido descolonizador del Derecho desde la experiencia educativa:

- Liberación epistémica: Proceso por el cual se analizan el Derecho que se otorga a las comunidades y sus términos (Desarrollo, autonomía,...) evidenciando su enunciación desde lo “externo” pese a “hablar” de sus comunidades. Se enfatiza el costoso proceso de conquista de estos derechos que no vienen solo desde una reflexión crítica que desde las instituciones jurídicas se hace de la realidad (Rajagopal, 2005) sino de movimientos y luchas colectivas por su reconocimiento; a la par que se relaciona con todo un sistema político/económico/epistémico/ontológico enmarcado en una forma de ver el mundo concreta de

⁸ Véase una muestra de estos talleres en el documental que producimos conjuntamente “TEUANTIN/NOSOTROS: Construyendo Justicia y Autonomía desde Abajo” en <http://teuantinnosotros.wordpress.com>



occidente que se ha venido globalizando desde el S.XV tratando de colonizar el resto del globo y sus universos de sentido mediante ideologías como el “desarrollo” o la “democracia”.

- Enunciación desde lo propio/común: Proceso por el cual se revierten esos viejos términos vaciados de sentido por su hiper-representatividad y se reacomodan en el propio sentir emanado de la vida en común. Términos como el de “autonomía” cobran vida en un “*Teuantin*” (Nosotros en náhuatl), o “derecho” en un “*Xitlahua*” (“lo que nos sirve para caminar juntos”), evidenciando la diferente concepción jurídico-comunitaria que comprende el camino de lo colectivo a lo individual y no de lo individual a lo colectivo como en la concepción jurídico-liberal arraigada en la noción roussoniana del contrato social.

Conclusiones: ¿Universidad Intercultural o interculturalizar la Universidad?

La búsqueda por el “nosotros” en estas experiencias educativas nos ha llevado a concluir que la idea de separar una educación superior especializada en zonas y poblaciones marginales parece esconder una lógica racista cimentada en una historia: la del “trato al indio”; una lógica: la colonial; y un programa: la creación de universidades interculturales. Historia, lógica y programa se revisten de una estética y mito de lo intercultural que sigue avasallando con ropaje “humanitario” las formas de vida en las comunidades, dejando fuera del juego de lo real los pocos ecos que aún quedan de modos propios de educación comunitaria y/o indígena. Desde esta óptica estas instituciones se convierten en lo que Foucault denominaba “dispositivos de control”.

La Universidad, institución del saber acuñada en el occidente medieval, nunca será el espacio para una “educación superior” de otras formas de conocimiento y saberes diferentes a lo occidental. Sin embargo, será una estructura utilizada estratégicamente por diversos movimientos emancipatorios y descolonizadores, para la consecución de un espacio de respeto a sus cosmovisiones, territorialidades, temporalidades y saberes subalternizados. Este es el caso de los DCH, cuyos proyectos educativos cargan la potencia del cuestionamiento del Derecho “exterior” como dispositivo de dominación y colonialidad, así como la posibilidad de rearticulación de un derecho propio emanado desde lo común que plantea una diagonal creativa a la dicotomía público/privado, y que impulsa un proceso de pensamiento y reafirmación comunitaria. Entre medias, quedaría la experiencia educativa en torno al denominado “positivismo de combate” en la teoría jurídica, que esgrimen los compañeros/as del FEDOMEZ, quienes combaten así el aspecto discriminador más economicista del sistema-mundo capitalista, y se comienzan a plantear una fructífera relación con el planteamiento más etnicista de los DCH, en una suerte de marxismo descolonizado aun por construir.



Referencias

- Bello López, Daniel (2011) *Configuración de los Sistemas de Cargos en la Huasteca Media Veracruzana*, Xalapa, Veracruz, México, UVI.
- Colectivo Situaciones (2002) “Sobre el método – Prólogo” en: Hipótesis 891: Más allá de los piquetes. Buenos Aires, Mano a mano.
- De la Torre Rangel, Jesús Antonio (2006) “Hermenéutica analógica, justicia y uso alternativo del derecho” en Revista *Epikieia, Derecho y política*, n° 3.
- Fitzpatrick, F (1998) *La mitología del derecho moderno*, México-España, Siglo XXI.
- González González, Mauricio (2011) *Emergencia del socialismo ecológico en la huasteca: El Paleocanal de Chicontepec bajo escrutinio de un comité de derechos humanos maseual*, México, UAM.
- Hicks Gómez, Eva (1984) “Las Misiones Culturales Rurales: un proyecto de alfabetización para la integración” en *Revista de Educación*, Vol. II n° 3, Julio-Septiembre, México, SEP.
- Irigoyen, J (2010) “La refundación de la evaluación”, *Revista Laberinto* n° 33, pp. 35-44.
- Mato, Daniel et al. (2009) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: IESALC-UNESCO.
- Rajagopal, Balakrishnan (2005) *El Derecho Internacional desde Abajo: El Desarrollo, los Movimientos Sociales y el Tercer Mundo*, Bogotá, ILSA.
- Sierra, M^a Teresa (1997) “Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas”, en *Revista Alteridades*, n°7, pp.: 131-143.
- Sousa Santos, Boaventura (2003) *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, ILSA.
- Walsh, Catherine (2011) “Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial”, Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes" CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre.
- Wolkmer, A.C et al. (2006) *Introducción al pensamiento jurídico crítico*, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.



EL PROYECTO EDUCATIVO DE CHERÁN K'ERI: HACIA UNA EDUCACIÓN PLURAL

Alberto Colin Huizar¹

Introducción

Ante la reconfiguración constante del *Narco-Estado* en Michoacán, la comunidad indígena de San Francisco Cherán, ubicada en la cabecera municipal de la meseta purhépecha al norte del estado, enfrenta un proceso de lucha y resistencia autonómica desde abril del 2011 en contra del despojo de sus bosques que se ha dado mediante la tala inmoderada, orquestada por talamontes al servicio de grupos delincuenciales que son protegidos por las fuerzas policiales del Estado.

Desde 2009 más de 20 comuneros fueron asesinados desaparecidos o secuestrados, aun sin esclarecerse los hechos, ante la omisión de las autoridades del Estado (tanto municipal, estatal y federal) para proporcionar seguridad a la comunidad y, sabiendo, que las mismas autoridades municipales estaban coludidas con las organizaciones criminales que tenían el control territorial de esa zona la mañana del día 15 de abril de 2011, la comunidad de Cherán tuvo un lapsus de lo que el filósofo Walter Benjamín llamaría *tiempo-ahora*²: las comuneras y comuneros hartos del saqueo de sus bosques, de los abusos de poder, de la extorsión del crimen organizado, de los levantones, secuestros y del clima de violencia que azotaba a la comunidad, y toda la región purhépecha, decidieron decir ¡Ya basta!

Ante esta situación, la comunidad emprendió una lucha perseverante por diversos caminos: en primer momento y ante la desesperación, la reacción fue el enfrentamiento armado directo con “los malos” (como se refieren los comuneros a la gente del crimen). Después de ese clima de tensión se consideró la estrategia de cabildeo institucional con miras a agotar las instancias gubernamentales necesarias para solucionar el conflicto por medio de la incidencia política. En este sentido, el uso contra-hegemónico del derecho como una herramienta para solucionar los conflictos por la vía pacífica fue de suma importancia. Se llevó este método hasta la sala superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF), es así como “la sentencia obtenida mediante una gestión jurídica-política, reconoce el derecho de la comunidad de Cherán para conformar el sistema de representación y gobierno municipal que decidamos, sin romper con el sistema político y administrativo del Estado mexicano” (Plan de Desarrollo del Municipio de Cherán, 2012). De esta manera la comunidad indígena logró avances históricos en materia jurídica y electoral en el Estado de Michoacán (Aragón, 2012).

¹ El siguiente texto es una síntesis de la tesis de licenciatura en antropología social con el título: “Comunidad, Autodeterminación y realidad educativa en Cherán, Michoacán.” Aborda la experiencia educativa de un proyecto pedagógico comunal del municipio de Cherán para la recuperación de la lengua indígena (purhépecha) y los saberes comunitarios a través de la escuela formal.

² “La víctima que toma conciencia, que irrumpe con praxis liberadora, produce una ruptura del <tiempo continuo>. Irrumpe <recordando> (la <anamnesis> liberadora), <conmemorando> otros momentos liberadores mesiánicos de la historia pasada [...] Ese tiempo fuerte, de la toma de conciencia de las víctimas, de la colaboración de los “intelectuales orgánicos” –diría Gramsci-, de la praxis de-constructora y constructora liberadora es el tiempo mesiánico como novedad, como desarrollo...” (Dussel, 1998; 335).



Como medida de autodefensa ante el estallido social, la comunidad levantó más de 100 fogatas o *parhankua* en las calles, allí se reunían los vecinos de cada cuadra para vigilar las 24 horas del día, preparar sus alimentos diarios y protegerse de “los malos” de manera colectiva mediante la reactivación de la *Ronda Comunitaria*. Las fogatas que permanecieron activas en las calles durante más de un año permitieron restablecer los vínculos sociales y reforzar los lazos comunitarios de los habitantes. Fue allí donde dialogando, reflexionando y aportando, se construyó el proyecto autonómico que mantiene en pie de lucha a la comunidad hasta el día de hoy. Así fue como se decidió, mediante el consenso de las bases, consolidar un gobierno comunal encabezado por 12 Tata K’eris (3 comunerxs por cada uno de los 4 barrios) formando un órgano colegiado que se rige por dos principios fundamentales: 1) servir a los demás (*jats’ipeni*) y 2) servir a la sociedad (*marhuatspeni*); construyendo de esta forma una estructura de gobierno del pueblo y para el pueblo con una duración de tres años, pasando a conformarse en un municipio que se rige por usos y costumbres, y ejerce su derecho, como pueblo indígena, a autogobernarse y a la libre determinación.

Del fuego emana el proyecto educativo

Durante las charlas en las fogatas, las y los comuneros de Cherán pensaron en extender su proyecto de construcción de autonomía hacia otras esferas sociales, es allí donde la educación en, por y para el pueblo indígena de Cherán tiene sus raíces. Las y los comuneros aprovecharon la coyuntura política antes relatada para impulsar con la participación de un grupo de maestros y maestras, un proyecto educativo propio que tuviera contenidos culturales pertinentes al contexto de la comunidad y al movimiento étnico-político suscitado allí. Además, como objetivo fundamental se propuso este proyecto como una solución tentativa para recuperar el uso de la lengua purhépecha que ha sufrido un desplazamiento lingüístico a lo largo de los últimos cincuenta años, además de generar y aportar a la integración de los saberes tradicionales de la cultura purhépecha en la educación de los niños y niñas de la comunidad, con miras a buscar una educación propia, digna de un movimiento que buscaba reivindicar en el discurso la cultura local mediante un “proceso autogenerado, puesto bajo control comunitario mediante la participación en las asambleas y los cargos de responsabilidad en materia de educación” (Baronnet, Mora, Stahler-Sholk, 2011).

Conscientes del reto que representa trabajar en una educación alternativa a la que ofrece el Estado y tratar de sumar esfuerzos para llevar a cabo esta tarea, el grupo de trabajo inicial – que en su mayoría eran maestras/os- conformó la actualmente denominada “Comisión de Educación y Cultura” e hizo el llamado para incentivar la participación formal de todas las personas interesadas en el tema. Durante más de 15 meses, se trabajó en talleres y asambleas de barrio donde se vertieron opiniones sobre el tema educativo, se puntualizó el tema del proyecto para que todas y todos los integrantes de dichas reuniones participaran en un diálogo interno y aquellas ideas emanadas concluyeran en alguna propuesta. Es así como “surge desde las realidades problemáticas de los últimos años en nuestro pueblo de Cherán” (Proyecto educativo Cherán K’eri, 2013) una idea educativa que tratará de “integrar elementos culturales y lingüísticos sustanciales en todos los procesos educativos, de todos los niveles y modalidades establecidas al interior de la población” (Proyecto Educativo Cherán K’eri, 2013) pero “sin menospreciar los planteamientos filosóficos de los planes y programas nacionales educativos”



(Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2013). A su vez, con este proyecto se manifiesta una crítica hacia la imposición del Estado con respecto a la educación oficial bilingüe y la llamada interculturalidad³

Bienvenida al proyecto educativo de Cherán

El Proyecto Educativo de Cherán K'eri tuvo su presentación oficial el día el 5 de septiembre del 2013 en la Casa de la Cultura de la comunidad de Cherán, día a partir del cual se inicia la implementación en las escuelas. Sin embargo “este proyecto tiene un carácter dinámico y cambiante acorde a los aportes y observaciones que se vayan registrando en la práctica” (Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2013), es decir que

[...] su puesta en práctica será un proceso que termine de construir en su totalidad esta propuesta, con las aportaciones de los docentes que surjan de las necesidades o problemáticas enfrentados y que juntos como comunidad escolar podamos mejorar para tener resultados más óptimos y acordes a una realidad desde nuestro quehacer docente y las necesidades más sentidas de nuestra comunidad en general (Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2013).

Según lo que nos brindan las primeras páginas del proyecto educativo, éste tiene como objetivo general:

Promover un modelo de educación con pertinencia cultural y lingüística en la comunidad de Cherán, que coadyuve en la formación integral de los niños y jóvenes, poniendo énfasis en la recuperación de la lengua originaria y fortalecimiento de los saberes comunitarios, para el desarrollo de un alto nivel de autoestima en el aprecio a la lengua y cultura propia y su relación con el mundo exterior (Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2013).

Se puede leer entonces que, con este proyecto se intenta colaborar en un proceso de reivindicación étnico-político de una educación con sentido comunitario, es decir, lograr solventar una estrategia de vinculación educativa que nazca de la cultura local y promueva cierta “cosmovisión purhépecha”⁴ apelando siempre al reconocimiento de la historia, lengua e identidad de la cultura indígena que se ha ido perdiendo a lo largo de los años por múltiples factores (migración, castellanización, homogeneización de la educación, etc.)⁵ Esa es la columna vertebral del proyecto.

³ “La retórica de la educación “intercultural” está disfrazando en el ámbito nacional la realidad de la castellanización y la asimilación cultural, lo que encubre relaciones desiguales de poder dentro del ámbito educativo” (Baronnet, Mora, Stahler-Sholk, 2011). Así como también, “al ser discursos de tipo ideológico, los ideales políticos de diálogo intercultural sobre bases equitativas se desvanecen ante las repercusiones de relaciones de poder asimétricas que atraviesan los grupos culturales y los enfrentan entre ellos” (Baronnet, 2012).

⁴ Aunque esta idea de “cosmovisión purhépecha” es una tanto debatible, ya que es difícil enmarcar en un mismo concepto la percepción de la cultura que tienen todas y todos los miembros de una comunidad. Me parece que el efecto de utilizar estos discursos etnicistas y aislacionistas promueven más bien un paradigma simbólico que algo concreto que coadyuve la conformación del tejido social.

⁵ Desde aquí ya hay una clara distinción de lo que se pretende con el Proyecto Educativo de Cherán. Por ejemplo, para el caso zapatista, el objetivo general del Sistema de Educación Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación-Nacional Zona Altos de Chiapas es que: “La educación autónoma de nuestros pueblos debe de fortalecer el pensamiento colectivo para la construcción de la autonomía de nuestros pueblos, en todos los aspectos de la vida



Ahora demos un vistazo a lo que se plantea desde los objetivos específicos del Proyecto Educativo de Cherán K'eri:

- I) Impulsar y promover una estrategia educativa firme desde nuestra cosmovisión⁶, afirmando siempre con dignidad y orgullo nuestra historia, lengua e identidad p'urhépecha, para su reafirmación interna y divulgación externa.
- II) Desde la recuperación de la lengua originaria p'urhépecha, promover un bilingüismo de carácter aditivo y enriquecedor para el dominio pleno de dos lenguas (español-lengua indígena).
- III) Desarrollar una nueva cultura educativa ambiental para reorientar la preservación de los recursos naturales a partir de la cosmovisión propia de la comunidad. (Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2013).

Estos son los 3 puntos medulares que van a guiar el proyecto, ya que “deben de generarse cambios sustanciales para reorientar la formación y visión de las futuras generaciones de nuestro pueblo desde el marco de los usos y costumbres, tradiciones, conocimientos y lenguas locales” (Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2013) a través de algunos elementos que ya plasmaban en su Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015⁷.

En términos metodológicos el proyecto se llevara a la praxis siguiendo una serie de técnicas que componen la estructura del proyecto educativo. Tratando cada vez más de delimitar y puntualizar los aspectos del trabajo y colocándonos más en un plano de conocimiento de temas puntuales. Las 5 líneas temáticas bajo las cuales se piensa organizar el trabajo –como una suerte de materias- son:

- 1.- Estudio y análisis de las lenguas (tanto L1 Español como L2 Purhépecha).
- 2.- La comunicación de los saberes propios o comunitarios a través de la lengua.
- 3.- El desarrollo de la práctica colectiva y la comunalidad en la escuela.⁸
- 4.- El respeto al medio ambiente y a la naturaleza.
- 5.- La disciplina del deporte, el arte y la salud.

Para cada línea temática se proponen los aprendizajes mínimos esperados, algunas actividades sugeridas, un vocabulario mínimo en lengua indígena cómo base de partida para su uso y recuperación gradual, una idea de correlación con los planes de estudio oficiales de cada nivel educativo y unas sugerencias de actividades extra-clase de impacto social para la comunidad (Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2013).

social en relación con la naturaleza” (Guía General para los promotores/as, 2013).

⁶ ¿Acaso existe una visión compartida e interiorizada sobre una visión del mundo? Esta idea difícil de sostenerse aparenta ser más un postura que a final homogeneiza la cultura y la encierra en un solo horizonte.

⁷ “Buscar ser una educación integral, alternativa, comunitaria y solidaria, educar para la paz y por ende, la no violencia, incrementar la educación ambiental y educar para desarrollar la innovación tecnológica adecuada para desarrollar la sostenibilidad de la comunidad.” (Plan de desarrollo del municipio de Cherán 2012-2015)

⁸ En este punto es clara la intención de vincular a la comunidad al aula, es decir aquí la educación denominada no-formal por medio de los padres de familia, los abuelos, etcétera, transmiten los saberes comunitarios ancestrales; por ejemplo, la medicina tradicional, el mundo mítico, el universo simbólico, éstos ingresan a la educación formal-institucional que en este caso son las escuelas, las aulas y sus dinámicas de grupo escolar, sin embargo sigue prevaleciendo la mirada localista y deja de acaparar aspectos de la modernidad que obligatoriamente nos impone la sociedad capitalista.



A partir de estas 5 líneas temáticas, uno de los retos para el proyecto educativo radica ahora en cómo trabajarlas paralelamente con el proyecto educativo nacional (recientemente reformado por el gobierno de Enrique Peña Nieto) de la SEP para su aplicación en las escuelas de educación básica en la comunidad.

Un elemento a destacar, es que el Proyecto Educativo de Cherán K'eri que propone el Gobierno Comunal es presentado como un adherente al marco curricular formal de la SEP, es decir:

Esta propuesta de ninguna manera se debe entender como un desplazamiento a los planes educativos nacionales sino más bien como una herramienta que permita trabajar los saberes comunitarios y la lengua indígena locales de manera paralela con los contenidos curriculares de los planes educativos nacionales, de manera que se desarrolle un pensamiento crítico, analítico y constructivo de los educandos a través de dos conductos de conocimientos y dos estructuras lingüísticas, bajo una dinámica interactiva intracultural e intercultural (Proyecto Educativo Cherán K'eri, 2013).

Aunque es claro que la estrategia del proyecto educativo de trabajar paralelamente con la colaboración de ambos planes de trabajo (el oficial de la SEP y el de la comunidad) dentro del mismo esquema de educación que recibirán los alumnos y alumnas en tiempos y espacios diversos es señal de una pluralidad educativa. Sin embargo, pareciera que en la búsqueda de esta pluralidad se cae en una especie de *reforma* al marco curricular y a los programas de la institución formal en nivel preescolar, primaria y secundaria, buscando una articulación entre la educación formal y los conocimientos de la cultura local. Pero en realidad, si observamos de fondo la propuesta, pareciera que en el marco general se intenta un “*currículum con injerencia colectiva con aporte comunitario*” -como diría Bernardo Toro (1981)-, una aparente adaptación-integración curricular, pero en la praxis no va más allá de adaptarse a ser un complemento pedagógico con libertad para el docente si usarlo o no usarlo. Es por esto que el proyecto está en peligro latente de caer en un simple manual didáctico de apoyo al docente, si no se trabaja en delimitar más profundamente los objetivos y avanzar evitando pensar en que Cherán es una comunidad cerrada, etnicista y estática, sin olvidar que ante la reconfiguración constante del Estado hay que re-plantearse problemáticas en el ámbito educativo de una comunidad inserta en una lógica global del siglo XXI.

¿Combinación educativa o educación plural?

Como todo intento de cambio o mejor dicho combinación educativa⁹, genera conflictos, plantea problemas, trataremos de forma breve visualizar los conflictos operativos de este nuevo cambio, cómo se articula, cómo se lleva a la praxis, cómo lo percibe la misma comunidad escolar -tanto los educandos como los educadores-, hasta que nivel funciona, cómo vincula los diversos espacios de aprendizaje (escuela-hogar-comunidad).

Este trabajo sostiene la hipótesis de que hay una serie de elementos estructurales que obstaculizan la aplicación eficiente del Proyecto Educativo de Cherán. Algunos elementos que

⁹ Decimos que aparenta ser una combinación educativa porque el Proyecto Educativo de Cherán se plantea como un adherente al proyecto de educación oficial de la SEP. Es decir, no suplanta, más bien trata de convivir en un mismo espacio educativo. Esto genera problemas metodológicos en el aula y le afronta un reto al docente que tiene que articular ambos planes educativos en su trabajo cotidiano.



destacamos pueden ser: la heterogeneidad administrativa en la zona escolar, la incapacidad y ausencia técnica de los docentes para dominar la lengua originaria (porque su lengua materna ya es el español), el escaso compromiso ideológico de acompañamiento a un proceso político por parte de las y los maestros foráneos (y también locales) y la lucha político-sindical frente a la contra-reforma educativa que, cabe destacar, sostenemos en uno de sus efectos colaterales –más allá de los claros impactos negativos a los intereses del magisterio y la educación pública– impide o distrae la aplicación de proyectos de educación comunitaria que intentan coadyuvar a los procesos de reconstitución de la identidad y fortalecimiento de la lengua originaria de los pueblos, como es el caso de la comunidad de Cherán, ya que los docentes vistos como aquellos actores en el proceso educativo de los educandos, perderán de vista este aspecto local para interesarse y colocar sus esfuerzos ahora en defender sus derechos laborales.

Una mirada etnográfica a la zona escolar en Cherán.

Incrustándonos un poco en la historia de Cherán, sabemos que la primera escuela fundada en la comunidad es la escuela primaria Federal llamada “General Casimiro Leco” ubicada en el barrio I a mediados de los años 40. A partir de la construcción y establecimiento de esta escuela, según lo que nos comenta Aguirre Beltrán (1992a), para 1950 en adelante Cherán tiene:

A) Una escuela federal servida por dos maestros y con asistencia de 100 alumnos, en el centro del poblado; B) Una escuela estatal atendida por dos maestros y con 125 asistentes establecida en el barrio de Paricutin, del propio pueblo, y C) Una escuela de religiosas, con cuatro monjas maestras y entre 60 y 90 alumnas. En Cherán, donde ya se dijo se encuentra la jefatura técnica del Proyecto Tarasco, existen además cinco centros de alfabetización atendidos por cinco alfabetizadores. En este pueblo está por terminarse un gran edificio escolar con 14 aulas y servicios anexos, que tendrá una capacidad para 500 alumnos y que viene siendo construido por la Comisión de Tepalcatepec en cooperación con la comunidad (Aguirre, 1992a).

30 años más adelante, para 1970 Cherán ya contaba con 4 escuelas, con un aproximado de 41 maestros y 1,580 alumnos. Según algunos datos de la etnografía de Castile (1974), para 1970 “la población ha aumentado, naturalmente, de manera dramática desde 1940, pero la asistencia escolar ha aumentado en mayor proporción. En 1940 la población de Cherán era de 3,338 habitantes y no más de 100 asistían a la escuela, o sea poco menos del 3%. En 1970 la población ha aumentado a 7,904 y la asistencia escolar llega a 1,580 alumnos o sea un poco menos del 20% de la población” (Castile, 1974).

Actualmente la comunidad cuenta con escuelas (*Jorhetperakuarhu* en lengua purhépecha) de todos los niveles educativos, desde preescolar o jardín de niños, hasta universidades de carreras ingenieriles y de posgrado como el Instituto Tecnológico Superior Purhépecha o la Universidad Pedagógica Nacional. En total hay 32 instituciones educativas en el municipio, que incluyen los niveles de inicial y preescolar con 13 instituciones educativas; escuelas primarias con 10 escuelas públicas y 1 instituto de educación privada; en tanto que escuelas secundarias cuenta con 3; además de 2 escuelas de nivel medio superior y, por último 3 escuelas de nivel profesional. Sin embargo, el nivel promedio de escolaridad de la población de Cherán es de 7.1 años, por debajo del promedio estatal, que es de 7.4 años. Llama la atención que haya tantas instituciones educativas en una comunidad con un promedio de 18,000 habitantes, teniendo en cuenta que otras comunidades de la zona no llegan a tener más de tres o cuatro escuelas. Al



respecto, Jorge Rivera plantea una hipótesis interesante: “Por falta de una adecuada planificación, a menudo se duplican servicios e instituciones educativas que cumplen las mismas funciones dentro de un espacio ambiental reducido. Esta situación es más crítica en ciudades y poblaciones pequeñas, donde se establece una coexistencia competitiva” (Rivera, 1981).

En resumen, vemos que en la comunidad de Cherán: 1) Las escuelas del nivel primaria están divididas en dos sectores; por una lado tenemos las escuelas federales del sector administrativo Indígena Bilingüe y por otro lado tenemos las escuelas del sector General Urbano, ambas administraciones centralizadas por la Secretaria de Educación Pública (SEP) pero con diferente control administrativo (uno al sector indígena y otro al general), es decir responden a normativas distintas. Desde aquí es sabido que no hay homogeneidad, y hay que tratar con un número más grande de actores. 2) Curiosamente en Cherán, la organización y actividad político-sindical se expresa de una forma mucho más fuerte en unas escuelas que en otras (ni siquiera hay homogeneidad en la participación con el magisterio democrático, sabiendo que en el discurso ambas están integradas a él), es claro que las escuelas del sector General Urbano pasan mayor tiempo en actividades políticas (reuniones, asambleas, planes de lucha, plantones, marchas, etc.) que las escuelas del sector Indígena, dejando un poco la cuestión meramente pedagógica, aunque con esto no queremos decir que es menos importante, sino que hay una reflexión presente a ser parte de la lucha sindical apoyando las actividades de la sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en el Estado. 3) Estamos hablando de una comunidad indígena donde prácticamente esta extinto el conocimiento y uso de la lengua originaria por parte de los docentes de las escuelas. Pocos son los maestros y maestras que aún conservan ese manejo lingüístico al dominar la lengua originaria que se fortalece en las Normales Rurales de Michoacán y, por ultimo 4) Luchar contra una reforma educativa nacional que intenta consolidar la enseñanza del inglés como segunda lengua en las escuelas, olvidando por completo la implementación de otros saberes no-occidentales. A este escenario complejo es donde se intenta insertar el proyecto educativo de Cherán.

Desplazamiento lingüístico y lucha por recuperarlo

Respecto al uso de la lengua purhépecha en la comunidad y de acuerdo a los datos del Plan de Desarrollo del Municipio de Cherán 2012-2015

[...] a lo largo de la pasada década (2000-2010) la cantidad de población de 5 años y más que hablaba una lengua indígena en Cherán fue disminuyendo; para el año 2000 se registraron 4,969 personas, para el 2005 fueron 4,421 y para el 2010 disminuyó a 4,310, para este último año se presentó una ligera recuperación en la tendencia del número de hablantes de lengua indígena [...]

En lo que se refiere a la distinción según el sexo de las personas de 3 años y más que hablan alguna lengua indígena, tenemos que para el año 2010 fue la población femenina la que registró la mayor cantidad, siendo de 2,307 personas, por otro lado la población masculina fue de 2,044” (Plan de Desarrollo del Municipio de Cherán 2012-2015, 2012). De acuerdo a estos datos, es bastante visible que la cantidad de hablantes de la lengua autóctona en Cherán se ha reducido drásticamente en los últimos veinte años, una pérdida del patrón lingüístico que no ha sido remediado con la llegada de las escuelas bilingües, sino que al contrario, a mayor cantidad de escuelas bilingües, mayor el índice de pérdida de la lengua originaria.



Dentro de algunos comentarios frecuentes de los comuneros, rescato un par de razones (ejemplos) para explicar este fuerte desplazamiento lingüístico. En primer término, la opinión del maestro local Domingo Santiago Baltazar cuando dice

El p'urhépecha es un idioma que ha perdurado a través de los siglos y que a pesar de todas las políticas lingüísticas del estado por el exterminio, pudo resistir, hasta la llegada del programa de castellanización en 1965 y que fue ejecutado por los Promotores Culturales Bilingües, pero que en la década de los 70 se dieron cuenta del etnocidio que estaban cometiendo, entonces forjaron un nuevo enfoque para la educación indígena, éste fue el Bilingüe y Bicultural, el cual tuvo poco éxito ya que los maestros indígenas ya se habían afianzado el enfoque de la castellanización. Llegó el año de 1993 y con el enfoque de la educación Intercultural Bilingüe, se orienta el desarrollo lingüístico en forma bilingüe y se pretende el dialogo de las culturas (Baltazar, 2010).

Otro de las razones de esta pérdida intensa de la lengua originaria la señala el maestro Jesús¹⁰, podría ser que la misma SEP no ha generado las herramientas metodológicas para las comunidades que no son hablantes totales de la lengua indígena, es decir intentan homogeneizar nuevamente todos los textos de enseñanza, ya que no se adaptan a las realidades de muchas de las comunidades con sus particularidades índices de hablantes o variantes de la lengua, basta observar los libros de texto de la SEP para darse cuenta para que sector están hechos y con qué limitantes cuentan. En este sentido, el proyecto Tarasco, el Instituto Lingüístico de Verano, las metodologías homogéneas de la SEP y los docentes y las escuelas castellanizadoras en el estado de Michoacán son fundamentales para entender la pérdida de la lengua originaria.

Por esta situación, el proyecto educativo de Cherán K'eri propondrá como una de sus máximas el rescate de la lengua purhé a partir de promover una estrategia escolar de bilingüismo con un carácter aditivo, es decir, ubicar a la lengua purhépecha como segunda lengua de enseñanza (L2), considerando que prácticamente ha desaparecido en la niñez cheranense el uso de esta lengua, y ubicando el castellano como lengua primaria (L1) manteniendo los estándares nacionales, de esta forma no se eliminaría ningún idioma, tratarían de convivir y momentáneamente como técnica pedagógica, intercalar el uso de la lengua originaria y el uso del castellano con el apoyo del proyecto implementando un vocabulario mínimo de purhépecha para los educandos (*Jorhenkuarhiricha*) y los educadores (*Jorhentperi* no hablantes).

Por ejemplo, en cuanto a la educación inicial se refiere, el Proyecto Educativo señala que: será obligatorio los saludos (*Uantaperakuecha*) en lengua purhépecha tanto al iniciar (*Na erhantsikia*-Buenos días) como al terminar la clase (*Nipa nihia*-Adios), al igual que la distinción dicotómica entre niño (*Tataka sapichu*) y niña (*Nanaka sapichu*), estos a su vez fomentados por los maestros y maestras, quienes tendrán la responsabilidad de llevar a cabo diariamente estas tareas. Por otro lado, en el nivel preescolar se intentará avanzar en la cultura oral –con mitos, cuentos, leyendas locales- y transmisión auditiva de palabras en purhé para su adaptación a dichas pronunciaciones de frases sencillas. Para el nivel primaria (en su primer y segundo grado) avanzar en conocer, poco a poco, las partes del cuerpo y su identificación en lengua purhé, así como generar dinámicas colectivas de práctica de la pronunciación, de igual modo en este nivel se hace el primer acercamiento a los números en purhé y a la identificación de colores. En nivel primaria (tercero y cuarto grado) practicar el hablar purhé en colectivo a partir de poemas,

¹⁰ Un tallerista originario de Cherán hablante de la lengua purhépecha que también fue consultado cuando se hizo el proyecto educativo de Cherán, debido a su experiencia laboral en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Actualmente colabora con la radio Mintzita en Paracho, Michoacán e imparte talleres de lengua purhépecha para personas de todas las edades en las instalaciones del Centro para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, las Artes y el Deporte (CDCCAD) “Tatá Vasco” en Cherán, Michoacán.



canciones, etc. para acostumbrar a pronunciar, darle seguimiento al reconocimiento de los colores, animales, plantas del entorno y fortalecer los nombres de las partes del cuerpo, igualmente comenzar a elaborar juegos didácticos que fortalezcan el reconocimiento de cosas con sus respectivos nombres en purhé como el memórama y la lotería. En nivel primaria (quinto y sexto grado) identificar plenamente las partes del cuerpo y su función, tanto en una visión externa (brazos, manos, etc.) como internas (hígado, riñones, etc.), practicar la descripción del entorno y apreciar los conocimientos de la vinculación de los ancianos dentro de la escuela y reconocerse en la misma lengua¹¹. Por último, en el nivel secundaria se abordará el funcionamiento del cuerpo humano, ejercitar las descripciones, los diálogos y la conjunción de palabras extensas, así como explorar conceptos de la comunidad (*juramukua*-gobierno), aprender las reglas de puntuación de la lengua purhé y tratar de leer escritos cortos en purhé para comprensión de textos.

Sin embargo, sostenemos que uno de los grandes errores del federalismo educativo (Ornelas, 2007) es que debido a seguir órdenes y lógicas de un orden global de capitalismo neoliberal conjunto a sus ideas de Progreso y Desarrollo¹², la escuela como “aparato ideológico del Estado” (Althusser, 1989) primeramente en su etapa indigenista de nación homogénea-integracionista aplicando la lengua castellana como superior, y actualmente transformándose – encubierta de discursos interculturalistas- buscando la implementación neocolonial del Inglés como lengua extranjera-dominante para su aplicación en la educación básica mexicana, ni siquiera se ha podido aplicar de forma integral, ha sido un rotundo fracaso, pues los alumnos de escuelas básicas –y ahora también escuelas privadas con un mayor énfasis- ofrecen múltiples cursos completos de “lengua extranjera” para insertar dicho colonialismo interno¹³ en las subjetividades de los niños, niñas y hasta en las juventudes de bachillerato, sin tener siquiera grandes resultados.

Es por eso que, desde la opinión del lingüista Enrique Hamel -asesor del proyecto “Tharexperakhua” en San Isidro: “la experiencia ha mostrado que, para la preservación de las lenguas y culturas indígenas, no basta con su transmisión inter-generacional en el seno de la familia, aunque ésta sea fundamental. Es de vital importancia extenderlas a los ámbitos de prestigio y poder, la administración, justicia, medios de comunicación y *educación* que constituyen a la vez los principales vínculos entre los pueblos indígenas y el Estado.”¹⁴

¹¹ Por ejemplo, para el caso zapatista: “Los padres y abuelos de los alumnos han obtenido en el marco de la autonomía la posibilidad de actuar directamente sobre la vida escolar en aspectos que a ellos les conciernen” (Baronnet, 2011; 44). Mientras tanto, para el caso de Cherán, el mismo maestro Gerardo Alonso comentaba: “*Si el maestro no se sabe ningún cuento en lengua p’urhepecha, puede invitar a un anciano del pueblo para que él de la clase y ofrezca sus saberes tradicionales a los niños por medio de la oralidad.*” Fuente: Diario de campo, septiembre del 2013.

¹² Como bien señala Don Pablo González Casanova: “Una cultura de la falsedad “progresista” y después “desarrollista” acostumbro al “común” a pensar por separado en “el país formal” y “el país real”, o en el “progreso ideal” y en el “progreso real” con las combinaciones de las formas tradicionales de vida y los procesos colonialistas, neocolonialistas, imperialistas y globalizadores más o menos velados. En el pensamiento histórico-político del Progreso y el Desarrollo, reapareció y reaparece la idea de que se trabaja en un proceso de cambio ascendente. La importancia que se dio a la educación, en sus distintos niveles y a la política de la lengua castellana o nacional, fue una de las manifestaciones más originales e influyentes del concepto de Progreso” (González, 1998).

¹³ Véase el clásico texto de Pablo González Casanova, *Sociología de la explotación* (González, 1976).

¹⁴ Hamel Enrique, “Lengua, educación y autonomía indígena: derechos lingüísticos y legislación”, *La Jornada*, enero del 2001.



La comunalidad dentro de la escuela

El Proyecto Educativo de Cherán K'eri busca implementar algunos contenidos del saber comunal, enfoques interiorizados sobre prácticas muy características de la cultura local hacia la escuela formal –en otras palabras enseñar en función de la realidad social en la que viven. Sin embargo, la cuestión de la interculturalidad en proyectos educativos debería ir más allá de la introducción de contenidos “étnicos” en el currículo escolar, más bien debería enfocarse en la recuperación de los estilos de interacción y patrones de comportamiento que el educando aprende antes de entrar a la institución escolar (Núñez, 2011). En este sentido, el fenómeno de la socialización tiene un peso importante, visto como un proceso que surge de las interacciones cotidianas que no pueden traspasarse directamente al aula por ser de índole cultural distinta.

El Proyecto Educativo de Cherán K'eri marca ciertos ejercicios para implementar la comunalidad que se manifiesta en los pueblos originarios a través de la praxis escolar. Para nivel primaria en su primer ciclo (primer y segundo grado) plantea: la introducción a las etnomatemáticas y al reconocimiento breve del ambiente natural que rodea la escuela, así como la historia local. Además, dar los primeros acercamientos a lo que representan los valores y prácticas de la comunalidad (faenas, periodo de siembra, la cosecha, etc.) y al conocimiento de la estructura organizacional de la comunidad. Para el nivel primaria en su segundo ciclo (tercer y cuarto grado) plantea: un seguimiento a la identificación numérica purhépecha tanto oral como escrita, el uso de medidas purhépechas de capacidad, longitud y tiempo, así como hacer uso de estos ejemplos en espacios públicos de la comunidad (como el hospital o las tiendas). Reconocer e identificar plantas y animales que abundan en el entorno de la comunidad y ahondar con mayor profundidad en la historia del pueblo purhépecha, tanto en su entorno geográfico, ambiental, y biográfico dando un repaso a los personajes destacados de la comunidad como Casimiro Leco y Federico Hernández Tapia. Por el lado de la comunalidad; reconocer la bandera purhépecha y saber el significado de cada uno de sus elementos y colores, ahondar en la estructura comunitaria, reconocer el territorio desde los barrios y la parte de los bosques reconociendo con qué comunidades limitan, a su vez, conocer -con ayuda externa- los mitos del territorio simbólico-histórico de Cherán y, por último, reconocer lo que significa la forma de producción comunal a partir de las empresas comunales de reciente inauguración en la comunidad. Para el nivel primaria tercer ciclo (quinto y sexto grado) plantea: resolución de problemas matemáticos en base a la numeración purhépecha, reconocimiento del calendario purhépecha y la cuantificación y clasificación de objetos en purhé. También describir el proceso de la siembra del maíz y acercarse a la astrología purhépecha. Por otro lado, darle seguimiento al reconocimiento histórico de la comunidad, ubicando momentos importantes y poder relatar biografías de personajes célebres locales. Igualmente, reconocer las tradiciones de la comunidad y darle continuidad desde la escuela para preservar las fiestas y las fechas importantes en cuestión étnica (como el conocimiento del año nuevo purhépecha). En cuanto a las expresiones de la comunalidad; destacar la ayuda mutua (la *jarhojperakua*) y participar en las actividades que impliquen trabajo colectivo en beneficio de la comunidad, ser parte de procesos de toma de decisiones en asamblea para reconocer los modos comunitarios de organización y decisión, al igual que revalorizar a la institución familiar como núcleo central donde se transmite los saberes y la cosmogonía local. Por último, identificar el parentesco propio y elaborar genealogías para su mejor comprensión e indagar en las formas orgánicas de producción y revalorizar la técnica del trueque entre compañeros y compañeras.

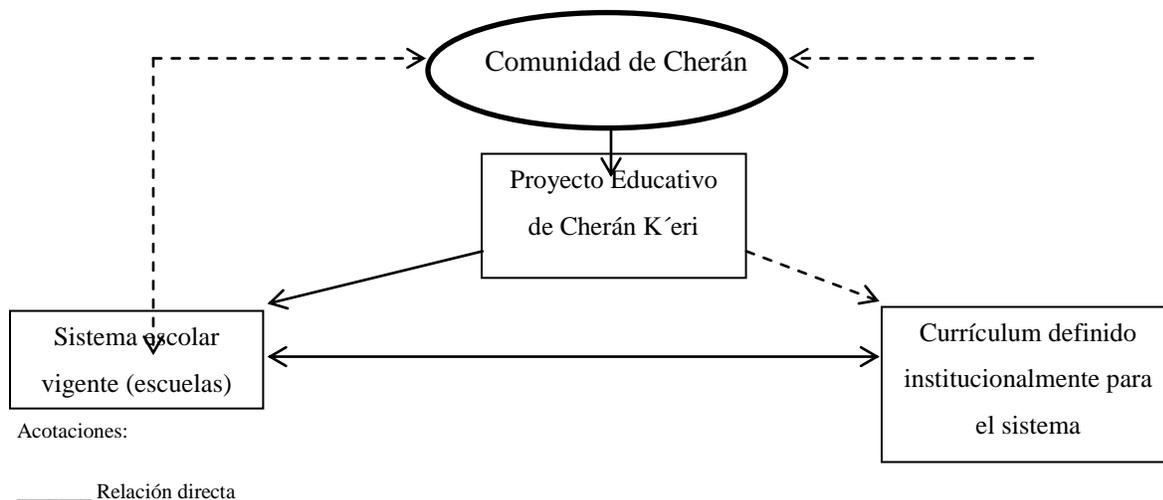


Una vinculación educativa efectiva, que no pierda de vista el terreno contextual de la educación ni sus expresiones no-formales (como la asamblea, el trabajo comunitario, la faena, etc.) en su integración a los ámbitos institucionales buscará contagiar la dinámica educativa oficial haciéndola más plural.

Es por eso que pensamos que la educación institucional, la que se inserta en las aulas, ya no corresponde a la realidad que se vive en la comunidad, ya no está acorde al exterior, se encapsula el conocimiento sin oportunidad de movilidad, eso es un peligro, porque puede trastornarse en una especie de re-colonización y pasividad desde la educación escolarizada que ataca a las comunidades indígenas. Por esta razón se enfatiza en buscar que “la educación, más que provocar un enfrentamiento cultural entre escuela y comunidad, ofrezca un espacio para desarrollar la cultura local” (Núñez, 2011).

Heterogeneidad escolar

El Proyecto Educativo de Cherán tiene el reto de conocer a profundidad la realidad educativa de cada una de sus instituciones educativas para que éstas se coordinen de manera directa con la comunidad y puedan consolidar una Comunidad Escolar¹⁵ que logre incidir en el currículum institucional. El siguiente cuadro plantea una visión esquemática de los actores del mundo educativo institucional y las relaciones entre ellas que se establecen en función de la aplicación del Proyecto Educativo de Cherán:



¹⁵ La noción de Comunidad Escolar no es lo mismo que Comunidad Educativa. “En la Comunidad Escolar se trabaja fortaleciendo el sistema escolar vigente, optimizando los resultados empleados. Esto en sí mismo es bueno, pero la comunidad social, a la que está ligada la institución tiene poca posibilidad de afectar el currículum. Por la naturaleza del sistema formal, en la Comunidad Escolar se busca hacer beneficios a la Comunidad, pero con miras al desarrollo de la escuela. Por esto son posibilidades laterales. Pero la Comunidad Escolar sí puede hacer aportes al sistema educativo vigente y al currículum definido: sofisticando métodos, ampliando contenidos, descubriendo materiales, etcétera” (Toro, 1981). De acuerdo a esta definición, suponemos que el Proyecto de Cherán estaría más cerca de constituir una Comunidad Escolar.



En el esquema anterior tratamos de sistematizar que no existe relación o vinculación directa de la comunidad en las instituciones educativas, pero el Proyecto Educativo, como iniciativa de la comunidad facilita el acceso a estas escuelas, tratando de aportar más elementos culturales al currículum, pero aun sin alcanzar a modificarlo. Esto es una muestra de un obstáculo más que tiene enfrente el Proyecto Educativo de Cherán, por el cual tendrá que trabajar a partir de la diferencia y el reconocimiento contextual del ámbito educativo.

Contra-Reforma educativa como obstáculo para la implementación del Proyecto Educativo

A partir de reflexionar una pregunta clave como: *¿Será que la reforma educativa, como golpe macro-estructural ha cimbrado tan a fondo para afectar los planes educativos locales en el terreno de lo micro-estructural?* Comenzamos a entender y visualizar de esta forma la relación e impacto que la contra-reforma educativa federal tiene sobre el Proyecto Educativo de Cherán. En este análisis encontramos dos vértices:

El primer vértice se refiere a que los docentes de las escuelas del sector indígena y del sector general urbano -en mayor medida-, no tienen como punto primordial en sus agendas la aplicación del proyecto educativo de la comunidad por atender asuntos diversos. Como pudimos analizar; para el caso de las escuelas del sector indígena, ellos están enfocados en competir permanentemente cada ciclo escolar contra las demás escuelas de la comunidad por la matrícula inscrita en sus escuelas, tratando de fortalecer su trabajo local y esforzándose en mejorar la calidad de su plantilla docente en vinculación constante con los padres de familia; por otro lado, las escuelas del sector general urbano se enfocan en la lucha magisterial asistiendo a las movilizaciones, convocando a reuniones, intentando hacer paros de labores cuando así lo defina las demás coordinaciones, y todo este tipo de acciones encaminadas a un fin político, y de esta forma el Proyecto Educativo de Cherán sufre las consecuencias de la lucha magisterial que implica movilizarse como objetivo primordial para prolongar los efectos de la contra-reforma educativa a nivel estatal, que es lo que urge actualmente.

El segundo vértice tiene que ver con un elemento oculto, pero peligroso dentro del esquema de la reforma educativa. Según los parámetros escritos, se establece que el Instituto Nacional de Evaluación de la Educativa (INEE) será capaz de sancionar la creación de propuestas pedagógicas alternativas, dado que al someter a los docentes a evaluaciones estandarizadas, periódicas y obligatorias, en cumplimiento y apego estricto a los planes y currículo de estudios diseñados por los burócratas de la Secretaría (SEP) serán condicionantes para la permanencia en el trabajo del docente. En este sentido, se penaliza la creación y praxis de propuestas pedagógicas alternativas como la de Cherán y, por lo tanto, se ponen candados a la comunidad para que no pueda incidir en las y los docentes, los cuales pueden utilizar esos espacios escolares para coadyuvar en los esfuerzos por la reconstitución de la identidad y la recuperación gradual de la lengua indígena, elementos fundamentales en la reivindicación de la luchas políticas de los pueblos originarios¹⁶.

¹⁶ Esto no sólo es lesivo para las comunidades y pueblos indígenas, pues “en los contingentes de la CNTE el tema de la educación alternativa se discute y ha sido prioritario prácticamente desde su fundación”. Apañar esos espacios de poder y apropiarse de la escuela mediante proyectos educativos alternativos que modifiquen las estructuras pedagógicas internas “amplían la perspectiva política más allá de las reivindicaciones inmediatas, aspirando a una mejor educación con el fortalecimiento de la práctica docente a partir de la experiencia de los profesores en activo”



Algo interesante con lo que queremos concluir es que “el trabajo etnográfico tiende a sugerir que es muy difícil introducir cambios significativos en el marco del aula. Una reforma puede ser instituida por decreto, pero se pueden observar fuertes continuidades en relación con las disposiciones anteriores, aunque las formas en las que la continuidad se exprese puedan variar en algo” (Wilcox, 2006).

Algunas palabras para un final abierto

En primer lugar, consideramos que “el problema educativo es un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. Es decir, que no es una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela, sino de recuperar la función educativa –dejada en manos de escuela y maestros-, lo que implica volver a orientar la reproducción de las culturas indias hacia un futuro autodefinido” (Maldonado, 2002; citado en Baronnet, 2011). Estos procesos educativos van de la mano de procesos políticos que deben caminar juntos hacia la autonomía, a la autodeterminación, hacia la construcción comunitaria e incidir directamente –más allá de la superficie- en espacios de poder que eran considerados patrimonio de las políticas del Estado-Nación.

Para esta ponencia, el proyecto Educativo de Cherán tiene pocas posibilidades de llevarse a la praxis de forma eficiente si no se trabaja en analizar y conocer todas las realidades educativas que reúne el municipio a través de sus instituciones escolares, cada una es distinta y por lo tanto hay que trabajar desde la diferencia, en tratar de consensar las formas y modos de trabajo, construir puentes entre la escuela y la comunidad contemplando la opinión de todas y todos los involucrados en el proceso educativo. Tanto las/os docentes como los padres de familia deben estar en coordinación permanente con las instituciones o comisiones pertinentes que laboran en el tema educativo, los cuales promueven el Proyecto Educativo desde el Gobierno Comunal, porque este arduo trabajo no sólo debe llevarse al aula, sino a la cotidianidad absoluta de educando a corto, mediano y largo plazo.

Existe una complejidad abundante en la construcción alternativa de proyectos educativos autónomos, donde se intenta que la comunidad pueda incidir en la modificación del currículo para apropiarse de la educación de los niños y niñas de Cherán. Muchas veces “el cambio de currículum es en el fondo un problema de poder. Responde a conservar o a cambiar valores que son o de una clase social o una cultura determinada” (Toro, 1981), contra esta dicotomía tiene que luchar día a día un Proyecto Educativo que no fue emanado desde la burocracia institucional de la educación nacional. También resaltamos que en esta vía de la renovación al currículo escolar está el primer paso para “caminar la autonomía educativa.”

(Martín del Campo Jesús, “La CNTE y la larga lucha por la educación alternativa”, *La Jornada*, noviembre del 2013).



Referencias

- Aguirre G. (1992a) *Teoría y práctica de la educación indígena*, México Distrito Federal, Universidad Veracruzana, Fondo de Cultura Económica.
- Althusser L. (2008) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Argentina Buenos Aires, Nueva Visión.
- Aragón O. (2012) *El derecho en insurrección. El uso contra-hegemónico del derecho en la experiencia del movimiento purépecha de Cherán*, México Michoacán, ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica.
- Baltazar S. (2010) *Guía didáctica para el uso del alfabeto p'urhepecha en la lecto-escritura*, México Michoacán, SEP-DGEL.
- Baronnet B. (2012) *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la selva lacandona de Chiapas, México*, Ecuador Quito, Ediciones Abya Yala.
- S.A (2011) *Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal*, en Baronnet Bruno, Mora Bayo Mariana, Stahler Sholk Richard (Coord.), *Luchas "muy otras"*, México Distrito Federal, UAM-X, CIESAS, UNACH.
- Castile G. (1974) *Cherán: La adaptación de una comunidad tradicional de Michoacán*, México Distrito Federal, Instituto Nacional Indigenista.
- Dussel E. (2011) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, México Distrito Federal, Editorial Trotta.
- González P. (1998) *Reestructuración de las ciencias sociales: Hacia un nuevo paradigma*, México Distrito Federal, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.
- Núñez K. (2011) *De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol*, en Baronnet Bruno, Mora Bayo Mariana, Stahler Sholk Richard (Coord.), *Luchas "muy otras"*, México Distrito Federal, UAM-X, CIESAS, UNACH.
- Ornelas C. (2007) *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo mexicano*, México Distrito Federal, Siglo XXI Editores.
- Rivera J. (1981) *Educación, escuela y comunidad*, en Carriola Barroilhet Patricia (Coord.), *La educación en América Latina*, México Estado de México, Editorial Limusa.
- Toro J. (1981) *Lo comunitario como vía de renovación curricular*, en Carriola Barroilhet Patricia (Coord.), *La educación en América Latina*, México Estado de México, Editorial Limusa.
- Wilcox K. (2006) *La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: Una revisión*, en Velasco Honorio, García Javier, Díaz Ángel (Coord.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, España Madrid, Editorial Trotta.



**EXPRESIONES DEL ARTE TOTONACO. EXPERIENCIA EDUCATIVA QUE
PROMUEVE EL DIÁLOGO DE SABERES ENTRE SABIOS DE LA REGIÓN
TOTONACA Y ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA**

Sara Itzel Arcos Barreiro¹
Humberto García García²



Siempre recibimos a muchos turistas, pero esta vez esperamos con alegría la llegada de nuestros nietos.
(Abuelo del Kantiyan)

Este trabajo permite compartir la construcción y primeros resultados de una experiencia educativa denominada: “Expresiones del Arte Totonaco”, la cual se ha convertido en un espacio de diálogo de saberes entre las abuelas, abuelos y artistas que participan en el Centro de Artes Indígenas y los jóvenes que actualmente se forman en algunos de los programas educativos de la Universidad Veracruzana.

La vida cotidiana es un entramado complejo de relaciones, espacios, creencias, conceptos, prácticas... de procesos que cambian y están en movimiento constante, que alimentan y se retroalimentan a sí mismos, generando intercambios que complejizan aún más el entramado social.

Este entramado social, es imposible explicarlo hoy en día, sino es a partir de los fenómenos sociales, económicos y/o políticos, que han promovido una especie de rediseño cultural mundial, mismo que permite por una parte fortalecer los grupos socialmente más visibles, pero por otro

¹ Pedagoga con maestría en Educación Intercultural, encargada del Área de Docencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Ha trabajado en la Universidad Veracruzana Intercultural desde el 2005.

² Pedagogo con maestría en Educación, actualmente es subdirector del Centro de Artes Indígenas.



“redescubrir” aquellos que tienen formas diferentes de pensar, sentir, expresar, hablar y comunicar y que por su condición sociopolítica han sido tradicionalmente marginados.

En educación superior, estas transformaciones no han sido la excepción; los paradigmas emergentes buscan, precisamente, trascender hacia la formación integral de los estudiantes, buscando la pertinencia cultural de los procesos formativos y la incidencia en procesos socio ambientales, pero sobre todo intentan romper los esquemas de dominación, caminando hacia nuevas ciudadanías.

En este sentido y recuperando la cotidianidad y contexto que enmarcan los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) Totonacapan, presentamos a continuación la experiencia de dos instituciones que coinciden en su caminar por la región de los tres corazones y que conjuntamente estructuran una Experiencia Educativa (EE) o asignatura denominada “Expresiones del Arte Totonaco” la cual fue generada con la intención de integrar códigos y estructuras que dan “sentido” a la formación profesional de los estudiantes universitarios de la UVI y que ha sido posible solo con la generación de espacios de diálogo y reflexión con los abuelos, abuelas y artistas del Centro de Artes Indígenas (CAI).

Del sueño compartido... al diseño de una experiencia educativa del Área de Formación y Elección Libre (AFEL)

La Universidad Veracruzana ha trabajado en el desarrollo de estos procesos educativos para la vida, poniendo atención a sectores tradicionalmente marginados; surge a través del Instituto de Investigaciones en Educación la Universidad Veracruzana Intercultural, programa que pretende establecer condiciones para cumplir las tareas sustantivas de la Universidad en poblaciones que por sus condiciones históricas han tenido serias dificultades para acceder a una educación superior y que intenta dar acceso a opciones de educación superior que, por un lado, permitan la profesionalización de estudios a nivel superior de calidad y pertinentes, y por otro, pretende que las licenciaturas ofertadas se conviertan en detonantes de desarrollo en las mismas regiones, pero con un enfoque que reconoce la diversidad cultural y promueve la intencionalidad del reconocimiento del otro.

En el año 2005, surge la UVI, como una entidad académica de la Universidad Veracruzana cuyo propósito es:

Favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las regiones interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural, en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revalorización y revitalización de las culturas y lenguas originarias. (LGID, 2007:14)

Dicha entidad, abre cuatro campus de atención a jóvenes de la regiones interculturales del Estado de Veracruz: Sede Las Selvas, ubicada en Huazuntlán al sur del estado; Grandes Montañas, ubicada en Tequila justo en el centro del estado, y al norte con las sedes Huasteca ubicada en Ixhuatlán de Madero y Totonacapan ubicada en Espinal.

Es esta última región, Totonacapan, es donde un año después nace también *Xtaxkgakget makgkaxtlawana*, “El esplendor de los artistas”, nombre oficial del Centro de las Artes



Indígenas, que es: [...] un vivero en el cual se ha sembrado la semilla Totonaca. Es la matriz que engendra vida. Es un espacio de diálogo, de reflexión y análisis para la regeneración cultural [...] tiene por tarea formar a las nuevas generaciones de una manera integral ya que desarrollamos, asesoramos y orientamos a la realización del ser como parte de su encomienda divina: el desarrollo de su don. (Abuelas, abuelos y coordinadores)

Este espacio se constituye como una escuela a partir de las formas propias de transmitir los conocimientos y saberes que el arte tiene para el pueblo Totonaca, contribuyendo así a la recuperación, continuidad y difusión de la sabiduría local; además, intenta ayudar a que cada persona encuentre el sentido de su vida, la forma en que se desarrolla expresando en su hacer su *staku* (su don).

Las y los totonacas son los actores, guías principales en estos procesos de formación y de redescubrimiento; maestras y maestros, creadores y académicos, responsables del análisis y discusión de lo que representa el arte y de la propuesta para su enseñanza como proceso formativo integral y holístico en un espacio público. Las y los alumnos del Centro son encaminados al arte con la cosmogonía propia totonaca asociándola a la función espiritual y religiosa, donde no sólo importa el producto, sino el proceso y, de manera especial, la relación que se establece entre el creador, la materia y lo creado.

El CAI es un espacio de encuentro, de reunión, de construcción colectiva que ha permitido reintegrar el conocimiento resguardado por las Abuelas y los Abuelos de las comunidades, brindando la oportunidad de apreciar y respetar la diversidad de la cultura totonaca y de sentar las bases para su regeneración. Una institución educativa pública especializada en arte indígena, un espacio dinamizador de la cultura propia que aporta a la formación holística e integral de las nuevas generaciones, pero además una institución que busca articularse con planes y programas de diversas instituciones educativas de la región a fin de contribuir en el respeto y reconocimiento de la diversidad y el patrimonio cultural.

Ambas instituciones, UVI y CAI, encontraron afinidad en sus caminos, en tanto que ambas comparten el reconocimiento de la sabiduría local comunitaria, la restitución del sentido social y espiritual de los pueblos, así como el compromiso por un desarrollo local y regional que permita caminar hacia el bien vivir.

Por estas coincidencias, se iniciaron una serie de charlas con el fin de articular nuestras misiones en la región y de contribuir mutuamente. Por lo que generamos un espacio de diálogo, reflexión e intercambio de saberes basados en la cosmovisión totonaca introduciendo una mirada intercultural, a fin de compartir la riqueza educativa de ambas instituciones con las nuevas generaciones jóvenes. Así encontramos un hilo que nos permitió tejer sueños conjuntos.

Retomamos el modelo educativo que se implementa actualmente en la Universidad Veracruzana, el cual contempla un conjunto de experiencias educativas del Área de Formación y Elección Libre (AFEL) que están encaminadas a fortalecer la formación complementaria del desarrollo integral del estudiante, brindando la posibilidad de que cualquier estudiante de cualquier área o campus pueda elegir de manera libre. En el marco de este espacio, se diseñó con el CAI, una experiencia educativa que pudieran cursar estudiantes de cualquier facultad de la UV, sumando créditos a su avance crediticio y en donde se contempla una estancia formativa con los abuelos, abuelas y artistas en el CAI.

Ahora bien, la propuesta inicial fue diseñada, discutida y propuesta con y desde los propios Abuelos, Abuelas y artistas totonacos quienes expresaron su interés por compartir su riqueza cultural, en sus palabras y lengua:



Ja'é taskujut layacha ixpalakata lama nawan kintasmaninkan, xlakata nixni kalaktsankgalh tuakin katsiya ktlawaya xalamakgan. (Abuelo del Kantiyán)

Este trabajo se realiza para la preservación de nuestro patrimonio cultural, para que nunca se pierda lo que nosotros sabemos hacer como legado ancestral. (Abuelo del Kantiyán)

En este sentido, los estudiantes interesados en tomar esta experiencia educativa podrían hacer una estancia intersemestral en el Centro de Artes Indígenas, en la cual tendrían un primer momento de trabajo con los abuelos y abuelas de *Kantiyán* (Casa Grande), en este espacio sagrado y comunitario se trabajaría en la identificación del *don* de cada uno de los estudiantes participantes.

Posterior a este primer encuentro consigo mismo, el estudiante podrá conocer las diferentes casas que conforman el CAI y elegir con cuál de ellas quisiera desarrollar su potencial *don*. Entre las casas que inicialmente se contemplaron para ser parte de esta experiencia educativa podemos mencionar:

- *Puma'akgsanin* (Casa del Arte de Sanar), en ella, “los médicos tradicionales enseñan, comparten, intercambian y reflexionan sobre los conceptos de salud enfermedad, el origen y las causas de las enfermedades, la relación sanador-paciente, y revaloran los aspectos formativos de los médicos tradicionales para la sanación mental, espiritual, humana, medioambiental y cósmica.” (CAI, 2009:15)
- *Pulhtáwan* (Casa Mundo del Algodón) “El hilado y el tejido metáforas del tiempo, la vida y la creación son usados por las mujeres para expresar, a través de un lenguaje simbólico, su relación con el universo y la vida comunal. En este sentido esta Casa se propone regenerar el sistema holístico de relación y producción artística con el algodón: recuperación de los principios místicos y espirituales que dan sentido al arte y sus hacedores, siembra de la planta, conocimiento sobre variedades, propiedades y colores naturales de la fibra, cuidado, cosecha, hilado, teñido (con tintes naturales), diseños, tejidos, bordados, producción, exposición, ofrenda, trueque y venta de productos.” (CAI, 2009:15)
- *Pulhtáman*(Casa de la Alfarería) “Espacio para recuperar la tradición de la alfarería realizada a mano con técnicas ancestrales, pero poniendo la mirada en el futuro. Las maestras reflexionan a través de este oficio, explorando formas prehispánicas y recreando objetos cotidianos. Mediante el diálogo y la experimentación, se estrechan vínculos con propuestas alternativas a la cerámica, incorporando barros de la región con pastas actuales, impulsando la creatividad.” (CAI 2009:16)
- *Pulakgaxtlawakantawá*(Casa de la Cocina) “La cocina es el espacio del fuego; lugar de comunión, convivencia, fortalecimiento de principios y valores; es el espacio nutritivo donde las mujeres de muchas generaciones interactúan para nutrir el cuerpo y el espíritu de la familia y la comunidad. Se basa en los ciclos de producción y el calendario ritual y festivo. En esta casa se preparan platillos especiales aprovechando los productos de la región, aderezados con el entorno cultural propio. Experimentan también con la fusión de elementos de la cocina no indígena, identificando y revalorando los ingredientes materiales y espirituales que caracterizan la cocina como un arte.” (CAI 2009:16)

Durante este caminar por las casas, los abuelos tendrían la tarea de compartir su sabiduría, enseñando su arte y sus técnicas, de tal forma que se formen a las nuevas generaciones y vivan bien, desde lo que han denominado el modelo propio.



Ixtaxkgakget makkaxtlawana lanka puchalhkatni anani masiyan xamakgan kintasmaninkan, kkastakayawaya kamanan xlakata natlan natalatama, kalimakgastaka la akin klistaknitaw xlakata natlan natalatama. (Abuelas del Kantiyán)

Es resplandor de los artistas, es un gran espacio de enseñanza de nuestro patrimonio cultura, educamos a los hijos para que también vivan bien, lo orientamos según nuestra experiencia de vida, para que vivan bien. (Abuelas del Kantiyán)

Sin embargo, esto que se vislumbraba como un gran avance, fue apenas el comienzo, pues esta primera propuesta de los Abuelos, Abuelas y artistas del CAI se tuvo que “convertir” a un lenguaje académico coherente con el modelo educativo basado en competencias de la UV, para lo cual se recibió apoyo por parte del Área de Elección Libre de la UVI.

Formalizando la EE AFEL expresiones del arte totonaco en la UVI

Tras la conversión de la propuesta inicial al diseño del Programa Educativo de la Experiencia Educativa bajo el modelo de competencias, se procedió a presentar la propuesta ante la Comisión Académica de la UVI Totonacapan, instancia que avalo dicha propuesta.

Posteriormente se llevó al Consejo de Planeación en la propia UVI, donde fue revisada y cuestionada, sobre todo por las cuestiones de calificación, rúbricas y procesos de formalización con los estudiantes.

Pasaban los meses y dado que no se formalizaba, se presentó la propuesta en el Congreso Universitario de la UV, donde se aplaudió la misma y el secretario académico en turno dijo: “Basta de burocracia, hagamos de estos proyectos educativos realidades”. Sin embargo, el registro necesario simplemente no se lograba.

Las experiencias del AFEL son experiencias que un estudiante puede tomar de otras entidades académicas y no de las propias, razón por la cual nos solicitaron que para que estudiantes de la UVI pudieran cursarla, debía “pertener” a un programa educativo distinto al propio.

Se buscó una alianza con otras áreas y entidades de la UV, quienes aparentemente estaban interesados en validar esta EE, pero pasaban los días y meses y no se concretaba la validación ante los Consejos Técnicos.

Se tuvo una reunión más, con los docentes del Área de Formación Libre de la UV, a quienes se les presentaron las evidencias de las muchas puertas que fueron tocadas. Finalmente pidieron una argumentación de la importancia de esta AFEL para la UVI, así como una serie de criterios que sustentaron el tipo de operación *sui generis*. Los criterios fueron básicamente tres.

Primer criterio: temporalidad de la EE AFEL

La EE AFEL Expresiones del Arte Totonaco, tiene una duración de cuatro semanas, cada una de las cuales tiene programadas actividades diferenciadas que a continuación se detallan:

Semana 1: Los estudiantes inscritos recibirán del facilitador responsable de esta EE un correo electrónico con tres lecturas base para su participación en esta experiencia educativa. Las



lecturas se tornan en relación a los siguientes temas: a) Introducción a la Diversidad Cultural en México, b) Cultura Totonaca y c) Filosofía del Centro de Artes Indígenas.

Semana 2. Estancia para vivenciar los procesos de enseñanza aprendizaje desde las prácticas culturales totonacas. Se han contemplado 8 horas diarias, 40 horas de actividades de trabajo.

Fin de semana de inmersión cultural y lingüística: Durante este fin de semana que se vive en la región, los jóvenes vivirán un fin de semana con alguno de los abuelos y/o artesanos del CAI en su comunidad de origen.

Semana 3. Estancia para vivenciar los procesos de enseñanza aprendizaje desde las prácticas culturales totonacas.

Semana 4. Realización del artículo de difusión, que permita dar cuenta de la vivencia del estudiante. Se han contemplado 8 horas diarias, 40 horas de actividades de trabajo.

Si bien esta experiencia educativa tiene registradas un total de 120 horas, en realidad no se han considerado los tiempos del trabajo virtual, ni el tiempo de la inmersión de fin de semana, tampoco la cuarta semana de trabajo.

Segundo criterio: diferentes espacios de aprendizaje

Esta experiencia educativa AFEL tiene diferentes espacios de trabajo para la generación de procesos de enseñanza aprendizaje que podrán ser considerados multimodales; a continuación se detallan estas actividades:

Virtuales: En la primera semana se enviarán los documentos de trabajo de manera virtual para que se generen insumos básicos. Por otra parte, en la última semana, los estudiantes deberán enviar un documento o producto que permita hacer difusión de las actividades de trabajo realizadas.

Presenciales vivenciales: Dos semanas de trabajo en los espacios del Centro de Artes Indígenas, de la mano del acompañamiento de sabios y artesanos de la región, en la cual podrá vivenciar una o varias de las casas que conforman el Centro de Artes Indígenas.

Inmersión cultural y lingüística: Se contempla que los estudiantes vivan un fin de semana en una de las casa de los abuelos y/o artesanos de la región, con el fin de que vivencien la cultura totonaca, desde su propio pensamiento, lógica y lengua, de tal forma que se hagan parte de este hacer cotidiano.

Tercer criterio: participación en comunidad

Es importante destacar que la EE Expresiones del Arte Totonaco, no se cobrará como curso, pero sí pide como requisito que los participantes lleven productos comestibles desde sus comunidades de origen tales como granos, frutos, semillas y/o lácteos. De tal forma que, como parte de este hacer comunitario aporte productos y trabajo para la preparación de alimentos, vivenciando el *mano vuelta* como una práctica comunitaria que permite fortalecer el sentido del yo comunitario, colectivo y de ayuda mutua.



Tras la presentación de este documento y varias reuniones más, fue hasta el 29 de abril de 2014, que la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa avala el programa de la EE con base a los criterios institucionales para el diseño de programas de experiencias educativas con enfoque de competencias.

Y es en junio de ese mismo año cuando se vive la primera versión de esta experiencia educativa con la participación de estudiantes de las facultades de Odontología, Psicología, Ingeniería Ambiental (región Poza Rica Tuxpan) y de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Totonacapan. Un total de 20 estudiantes conformaron esta primera generación de la EE AFEL: Expresiones del Arte Totonaco, teniendo la oportunidad de tejer sus expectativas y sueños mientras se apropiaban de esa semillita de sabiduría que cada uno de los Abuelos, Abuelas y artistas de las casa del CAI les entregaba en su recorrido por las casa de *Kantiyán* (Casa Grande), *Puma'akgsanin* (Casa del Arte de Sanar), *Pulhtáwan*(Casa Mundo del Algodón), *Pulhtáman*(Casa de la Alfarería) y *Pulakgkaxtlawakantawá* (Casa de la Cocina).

Palabra y vivencia de los estudiantes universitarios

Las emociones, la sabiduría compartida, las actividades realizadas, las técnicas artísticas y el amor con el que fueron atendidos estos jóvenes generaron muchas emociones, aprendizajes y expresiones, de los cuales a continuación apenas se recuperan algunas muestras:

Esta no es una experiencia educativa, sino una experiencia de vida y me siento muy afortunada de haberla podido compartir con los abuelos del CAI. (Estudiante de Odontología, Región Poza Rica Tuxpan)

Reconocieron en su hacer cotidiano la formación en el ámbito axiológico de cada una de las y los estudiantes:

...y caminamos rumbo a la casa y nos muestran cómo el algodón se convierte en hilo... y la abuela nos explica que así como el hombre crece va cambiando de matices pero que en sí mismo sigue siendo hombre o mujer de bien... (Estudiante de Gestión Intercultural para el Desarrollo, Totonacapan)

Establecieron la relación entre los saberes ancestrales y sus diferentes disciplinas de formación universitaria:

Junto con ellos conocimos herbolaria donde nos explicaron que existen plantas frías, calientes, amargas y dulces, que se pueden combinar para curar y sanar a una persona...aprendí que curar el cuerpo, también es curar el alma. (Estudiante de Psicología, Región Poza Rica Tuxpan)

Lograron establecer una relación de respeto mutuo con las Abuelas, Abuelos y artistas del CAI, pero además, establecieron una relación de ida y vuelta en sus procesos de aprendizaje:

Los abuelos y abuelas fueron los primeros maestros que me han hecho sentir en familia. Así fuimos atendidos, como sus nietos y ellos nos permitían llamarles abuelos. (Estudiante Odontología, Región Poza Rica Tuxpan)

Algunos más lograron reconocer en su práctica cotidiana su *don*, leyendo el mensaje que de la naturaleza emanaba:

...llegamos cargando los pocos palos encontrados y sí directo a la lumbre... soplé y al primer intento surge el fuego y la maestra me dice 'eres bueno para convencer a las personas porque en la cultura



totonaca, el hombre que rápido hace lumbre es bueno para convencer gente'. Y nos reímos... (Estudiante de Odontología, Región Poza Rica Tuxpan)

Palabra y vivencia de los abuelos, abuelas y artistas del CAI

Por su parte, los abuelos, abuelas y artistas del CAI expresaban su alegría y compromiso, pues siempre reciben a turistas de todo el mundo, pero compartir, enseñar y formar a los jóvenes de la región, les significaba una experiencia distinta:

Siempre recibimos a muchos turistas, pero esta vez esperamos con alegría la llegada de nuestros nietos. (Abuelo del Kantiyán)

Con estas palabras, los abuelos iniciaron una serie de expresiones que denotaban la alegría con la cual esperaban a estos jóvenes universitarios, pues al acercarse al CAI, los estudiantes pueden aprender del patrimonio cultural y de esa manera contribuir a su preservación, en palabras de los abuelos:

Uma taskukjut AFEL akin litutunaku kpuwana xlakata lanka lipaxaw, xpalakata kamanan takatsinimana kintasmaninkan, chunachi lamanawan kintasmaninkan kalimakgas, ninalakgtsankga, snun klakgatiya latamin kinatanatnikan. (Abuela del Kantiyán)

El AFEL para nosotros los totonacos pensamos que es una gran alegría, porque los estudiantes están aprendiendo de nuestro patrimonio cultural, de esta manera vivirá siempre nuestro patrimonio cultural, para que no se pierda, nos gusta mucho como viven nuestro nietos. (Abuela del Kantiyán)

De igual manera, una de las abuelas expresó su alegría por contribuir al buen vivir de estos jóvenes universitarios y espera que las y los jóvenes universitarios los recuerden para bien. Akgtum taskujut nema tlan xpalakata natalilatama, chuna alistan nakinkalilakapastakan. (Abuela María Isabel Villanueva Pérez)

Destacan la importancia de que los estudiantes aprendan de la experiencia compartida por los abuelos, abuelas y artistas totonacos, pero sobre todo que reconozcan la importancia de seguirse en sus diferentes ámbitos profesionales a fin de que trabajen a futuro en estas áreas en las que se han formado:

Nama kamanan tlan katakatsinilh ixliskgalalankan, kataputsanalh xlakata tlan nataliskuja ixliskgalalankan. (Abuelo Anastacio García de Luna)

Estos estudiantes, esperamos que aprendan bien sus conocimientos, que investiguen para que puedan trabajar bien su profesión. (Abuelo Anastacio García Luna)

Durante la presentación de trabajos de esta primera generación de la EE Expresiones del Arte Totonaco, los abuelos expresaron su alegría por contribuir con esta AFEL, de la cual dicen estaban ya esperando ansiosos para implementarla.

Reflexiones finales

Muchas son las reflexiones que surgen a partir de este recuento del trabajo realizado entre la UVI y el CAI, varias que tienen que ver con cuestiones administrativas que alargaron los procesos, otras con voluntades incansables de los abuelos, abuelas, artistas y personal de la UVI, que insistieron en esta construcción. Por supuesto, aquellas que tienen que ver con la confianza



de algunas instituciones para apoyarnos con recursos humanos y económicos para la puesta en marcha, específicamente Cumbre Tajín.

Este trabajo compartido recupera la construcción de experiencias de aprendizaje a partir del intercambio de saberes entre los abuelos y abuelas del CAI con los estudiantes de la Universidad Veracruzana. Si bien es cierto que los procesos administrativos permean los procesos académicos, resulta relevante rescatar la organización académica y pedagógica de ambas instituciones con el objetivo de crear ambientes de aprendizaje significativos para los universitarios.

Estos ambientes de aprendizaje contribuyen esencialmente a la formación actitudinal y valoral a partir de conocer una parte de la cosmogonía totonaca. La palabra como elemento de cultura fomenta la revitalización de las prácticas y costumbres de los pueblos originarios en contextos diversificados.

La experiencia de vida de los estudiantes a partir de compartir conocimientos occidentales con saberes ancestrales permite dar un viraje en la visión occidentalista de la vida comunitaria.

De tal forma, que la función de la Universidad Veracruzana y el CAI es un claro ejemplo del desarrollo de programas educativos que enlazan los procesos formativos con los vivenciales determinando las pautas para enriquecer la diversidad cultural de la que forman parte. Y a partir de lo vivido en su experiencia educativa, los estudiantes enriquecen su formación profesional mediante perspectivas sociales diferenciadas de sus pares académicos y se cumple el objetivo de la UV de tener presencia en el entorno con pertinencia social.

Considerando lo anterior, queremos destacar la importancia que tiene la generación de experiencias educativas de este tipo, que se convierten en prácticas pedagógicas que abren espacios de diálogo de saberes, con miras al reconocimiento de estas otras sabidurías y modelos que emergen desde nuestros pueblos originarios.

Por otro lado vimos la dificultad de nuestras instituciones para integrar modelos educativos emergentes que reconocen prácticas distintas para la generación de procesos de enseñanza aprendizaje, en modelos no convencionales y que para este caso, se basan en sabidurías ancestrales que muchas veces no son reconocidas como un conocimiento propio para ser discutido en un espacio universitario.

De la mano de estos elementos, la importancia de caminar hacia la decolonialidad del conocimiento proponiendo desde lo local nuevas formas de construir el conocimiento, formando a profesionales en disciplinas diversas en la cultura propia y no sólo exportando modelos europeos ajenos a su realidad inmediata.

Necesitamos formar profesionales sensibles a estas realidades complejas, capaces de identificar su *don* y caminar con el otro hacia un bien común, jóvenes que se preocupen por dar mejores condiciones de vida a todos y todas, por encima de los intereses individuales.

Paxtakatisini

Gracias



Referencias

- Centro de Artes Indígenas CAI, (2009) *Xtaxkgakget makgaxtlawana [El resplandor de los artistas]*. México, Tajín: Cumbre
- Cruz, C. A, (2014). *Reporte vivencial de la EE AFEL Expresiones del Arte Totonaco*. Tajín, . s.n.
- Universidad Veracruzana, (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo*. Xalapa: s.n.



PLURIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Luis Fernando Sarango¹

La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. ... Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.
José Martí 1891

Introducción

En estos tiempos donde la estandarización mundial de la Educación en general y la Educación Superior en particular, ha llegado con mucha fuerza al Ecuador, las adelantadas reflexiones de José Martí nos vienen de maravilla, en ese intento de recuperar la dignidad identitaria desde lo llamado “Indio”² para Nuestra América.

La estandarización de los sistemas educativos con exclusivos parámetros euronorteamericanos, es una real amenaza a la existencia misma de los pueblos originarios porque con ello se acelera el proceso de asimilación cultural que ha venido siendo practicado oficialmente por los Estados-nación, aunque de manera disimulada hasta nuestros tiempos. Creemos que ha llegado la hora de despojarnos de la “vergüenza histórica”, ha llegado la hora de “salirnos del closet” para identificarnos como somos y transformar dicha vergüenza en potencial que brinde alternativas de vida para la humanidad en este momento histórico cargado de una crisis civilizatoria que afecta al planeta entero.

Por ello es importante que hablemos entonces del fin del paradigma civilizatorio único y universal y demos paso para hablar de varias filosofías, de varias matrices civilizatorias y por lo tanto de varios *paradigmas civilizatorios* (Sarango, 2014) de los otros, de los diferentes, ya no de la única fuente de la verdad, sino de varias fuentes, de lo diverso, de lo plural, de la PLURIVERSIDAD y entre estos establecer el Tinkunakuy³, el encuentro mediante el diálogo de sabidurías con miras a construir la sociedad del futuro, la nueva sociedad, la *sociedad intercultural convivencial* pero con equidad.

La *Interculturalidad* es interpretada de acuerdo a quien lo vea, de acuerdo a los intereses de quienes lo quieren usar políticamente, dependiendo de los actores de un hecho o proceso social donde se interrelacionan entre dos o más culturas.

La *interculturalidad*, por tanto, no es un fenómeno social estándar, no es una práctica homogénea en todo el mundo y con todas las sociedades. Hay coexistencias interculturales muy asimétricas, injustas, de pocas culturas dominantes frente a varias culturas dominadas, incluso no importa si son mayoritarias o minoritarias numéricamente hablando. Hay coexistencias forzadas como producto o continuidad de la violencia colonizadora que aún no termina en varias latitudes.

¹ Kichwa del Pueblo Saraguro, Ecuador. Pushak/rector de la Pluriversidad “Amawtay Wasi”.

² Para el presente artículo se han respetado los signos de puntuación, cursivas y uso de mayúsculas empleados por el autor. Nota del editor.

³ Encuentro de los diferentes en un espacio horizontal.



La *interculturalidad* entonces es una propuesta de convivencia humana entre los diferentes, desde los pueblos originarios de *Abya Yala*. No se trata de incluir a alguien o absorber a alguien, se trata de coexistir como somos, en espacios donde quepamos todos. La interculturalidad con equidad, aún es un ideal, es nuestra utopía ya vivida y creemos que de toda la humanidad.

Pluriversidad, recreación desde el “Ñawpa Pacha”⁴ ante la crisis civilizatoria y de la universidad

En la Europa medieval, a inicios del II milenio, se crea expresamente y como institución la UNIVERSIDAD. Así, se fundan las universidades de Bolonia en 1.088 y Salamanca en 1.218 por ejemplo. Realmente, la UNIVERSIDAD ha sido una de las pocas instituciones que ha durado mucho tiempo, casi todo el II milenio, quizá por la importancia relevante que le ha significado históricamente para el propio Paradigma Civilizatorio Occidental, al concebirla y categorizarla como la institución de Educación Superior desde donde se emana lo “científico” como aval irrefutable de LA VERDAD, que antes era atributo exclusivo de la iglesia cristiana; y, por el papel preponderante que jugó y juega ésta en la época del capitalismo y de la globalización. Como la entidad que se preocupa de que su producto final (graduados/profesionales) sean eficientes, eficaces y competitivos y su marca o etiqueta encarnada en los títulos profesionales y grados académicos sean de los más prestigiosos y medidos por el parámetro mercantilista de “Calidad”. Y con mucha razón, algunas universidades miden su “calidad” por su antigüedad, como el vino por ejemplo, pues mientras más viejo, mejor.

¿De dónde proviene el concepto y praxis de UNIVERSIDAD?

Para dar contestación a esta interrogante, miremos algunos conceptos de UNIVERSIDAD:

Del latín *universitas*, la universidad es una institución de enseñanza superior formada por diversas facultades y que otorga distintos grados académicos. Estas instituciones pueden incluir, además de las facultades, distintos departamentos, colegios, centros de investigación y otras entidades.

Se conoce como Universidad al establecimiento educacional dedicado a la enseñanza superior y a la investigación de un tema particular, el cual además está facultado para entregar grados académicos y títulos profesionales.

Una Universidad es una institución de enseñanza superior, dividida en facultades según las especialidades de estudio que la misma pueda ofrecer. El término, además, se aplica para el edificio destinado a la enseñanza superior. La Universidad moderna nació en Europa occidental en el siglo XIII como una comunidad autónoma de maestros y discípulos que se reunían para compartir instalaciones académicas y alojamiento. La palabra universidad constituía una abreviatura de la expresión latina *universitas magistrorum et scholarium* (gremio - o unión - de

⁴ Expresión del Runa Shimi o Kichwa que se traduce en Tiempo/espacio que va adelante.



maestros y estudiantes), organizada para el beneficio mutuo y la protección legal de este colectivo.

Según estos conceptos, la palabra UNIVERSIDAD, proviene a su vez de la expresión latina UNIVERSITAS. Pues, bien, averigüemos ¿qué significa UNIVERSITAS?.

La palabra “Universidad” procede del latín UNIVERSITAS, nombre abstracto formado sobre el adjetivo UNIVERSUS-A-UM (“todo”, “entero”, “universal”), derivado a la vez de UNUS-A-UM (“uno”). En el latín medieval UNIVERSITAS se empleó originariamente para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. Cuando se usaba en su sentido moderno denotando un cuerpo dedicado a la enseñanza y a la educación requería la adicción de un complemento para redondear su significado “UNIVERSITAS MAGISTRORUM ET SCHOLARIUM”...

Con estos antecedentes, ahora sabemos que UNIVERSIDAD, proviene de la expresión latina UNIVERSITAS, abstracción de UNIVERSUS-A-UM (“todo”, “entero”, “universal”), derivado a la vez de UNUS-A-UM (“uno”). Esta última parte, para nosotros es la clave.

Filosóficamente hablando, UNUS-A-UM (“uno”), dentro de la lógica del Paradigma Civilizatorio Occidental, es plenamente explicable que quiere decir: UN solo dios; Un solo rey como representante de dios en la tierra; UNiverso, fuente única; UNiversalidad; UNI como única verdad. Está claro entonces que por razones teológicas y ontológicas no admiten ni admitirán jamás lo DIVERSO, están en permanente tensión irreconciliable la UNiversalidad frente a la DIversidad. El UNUS-A-UM (“uno”), UNI, corresponde a la lógica del Paradigma Civilizatorio Occidental y lo Diverso, la Diversidad y por extensión la PLURIVERSIDAD, corresponde a la lógica del Paradigma Civilizatorio de *Abya Yala*.

Para nosotros, es importante resaltar que el viejo concepto y praxis de UNIVERSIDAD, no está suelta o desligada de una realidad, corresponde como hemos dicho y es criatura del Paradigma Civilizatorio Occidental en su expresión más antihumana, antiética, insostenible, crítica y final como es el capitalismo. La UNIVERSIDAD es la institución más longeva e instrumental en la construcción de la hegemonía capitalista. Antes era la iglesia cristiana, luego fue la UNIVERSIDAD la encargada de avalar la ÚNICA verdad porque ella pasó a ser la dueña de lo científico.

Ahora el Paradigma Civilizatorio Occidental a todas luces se encuentra en una profunda y terminal crisis estructural, estamos al frente de una crisis civilizatoria, sus principales indicadores: crisis económica de los países “desarrollados”, cierre de bancos, se revienta la burbuja inmobiliaria, desempleo masivo, guerras de rapiña, calentamiento global, caída del mundo unipolar, etc., etc. Pues bien, si el capitalismo neoliberal y globalizador cayó en crisis terminal, la UNIVERSIDAD, su más preciada criatura con la cual impusieron su régimen de verdades, - por lógica elemental -, también se encuentra en crisis terminal. Si cae su paraguas que es el Paradigma Civilizatorio Occidental expresada hoy en el capitalismo ¿a quién va a seguir sosteniendo? ¿Para quién va a seguir pensando y elaborando su santa científicidad?.

En estas condiciones, ya no tiene sentido seguir sosteniendo como tal a la vieja UNIVERSIDAD como instrumento del capitalismo a nivel mundial y peor aún en *Abya Yala*, campo de extracción y colonización de ese capitalismo. En la llamada América Latina, la misma UNIVERSIDAD reclama un cambio de paradigma que por lo pronto implique una desobediencia epistémica de la hegemonía que hoy se cae en pedazos.

Es por este y otros motivos más, que los pueblos originarios de *Abya Yala*, recurrimos al Ñawpa Pacha para recrear nuestros espacios propios que de manera comunitaria y bioética nos



permitieron construir y producir sabiduría. A este tipo de espacios que de ninguna manera son iguales, homogéneos o idénticos como quiere occidente, les llamamos PLURIVERSIDAD.

Entenderemos por pluriversidad, a la Institución Originaria Intercultural de Educación Superior (IOIES). Espacio comunitario - académico de aprendizajes mediante el diálogo de saberes y ciencias desde los diversos paradigmas civilizatorios en igualdad de condiciones (Tinkunakuy), es decir, con equidad epistémica con el fin supremo de llegar a la Sabiduría.

Así, damos inicio a una nueva etapa de fundamentación filosófica de nuestro espacio comunitario de construcción y desarrollo de sabidurías llamado PLURIVERSIDAD. Institucionalidad originaria que bien puede servir de alternativa para enfrentar la crisis civilizatoria en la que nos encontramos. Alternativa de producción de pensamiento inspirado en la vida y para la vida, desde los orígenes de *Abya Yala* o de Nuestra América como lo llamó Martí para dotarnos de identidad propia después de más de 500 años de imposición epistémica. Alternativa de los diversos pueblos para aportar con nuestras sabidurías hacia la vida plena de la humanidad. (Sarango, 2014 b).

La interculturalidad vista desde los Pueblos Originarios

La *Interculturalidad*, como principio originario reaparece en el Ecuador y es reivindicado con el “levantamiento indígena”⁵ de Junio del año 1990. Allí aparece también el principio y a la vez reivindicación de: *unidad en la diversidad*, que a decir de Javier Lajo⁶, debería ser: *unión en la diversidad*. Los pueblos originarios quienes han soportado una interculturalidad subordinada y folklórico-ridiculizante a lo largo de 522 años, han contribuido a la humanidad, difundiendo por todo el mundo este principio, derecho y a la vez propuesta de convivencia social con equidad, llamada *interculturalidad*.

Varios estudiosos indígenas y no indígenas, han desarrollado el tema y han dado varios enfoques acerca de la interculturalidad. Hoy por hoy, instituciones de educación superior como la FLACSO, sede Quito, han publicado innumerables materiales bibliográficos que dicen relación con la interculturalidad.

El principio-reivindicación de *Interculturalidad* entre otros, no surgen de la nada, viene a constituir una propuesta que permita corregir la organización vertical de clases en pos de crear espacios horizontales de coexistencia siendo diferentes. Este tipo de “propuestas” no son utopías, son el producto de prácticas milenarias por su puesto en contextos diferentes al capitalismo y la modernidad.

En estas condiciones la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) principal organización de los pueblos originarios del Ecuador, tuvo el acierto de recoger estos principios-reivindicaciones desde los primeros años de su surgimiento⁷ en un documento llamado “Proyecto Político de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador”, que viene siendo como una especie de declaración de principios de la CONAIE.

Por esta razón, necesitamos acudir a esta fuente para mirar el planteamiento de la Interculturalidad en sus inicios. En su Proyecto Político, la CONAIE, al respecto dice:

⁵ Una de las más grandes movilizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas realizadas a finales del siglo pasado que permitió visibilizar en el Ecuador la existencia y vigencia de los pueblos originarios.

⁶ Intelectual originario del Perú, autor de libros como “Qhapaq Ñan: La ruta Inka de sabiduría”, entre otros.

⁷ La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE, se crea en el año 1986.



El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de Pueblos y Nacionalidades Indígenas y demás sectores ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas, en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el Nuevo Estado Plurinacional, en un marco de igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía entre las Nacionalidades.

La unidad de las Nacionalidades parte del reconocimiento y respeto de los Derechos de cada Nacionalidad sin distinción de ninguna naturaleza, esta unidad es necesaria porque el actual Estado Uninacional no reconoce los Derechos específicos de las Nacionalidades y además el sector hegemónico se ha encargado de aislarnos, dispersarnos y dividirnos.

El reconocimiento de la diversidad garantiza la unidad y permite la convivencia, coexistencia e interrelación fraterna y solidaria entre los Pueblos y Nacionalidades, lo que garantiza el establecimiento del Estado Plurinacional.

La unidad de los Pueblos y Nacionalidades se contrapone a la fuerza hegemónica del actual ordenamiento jurídico – político y económico, impuesto por el sector dominante.

La unidad en la diversidad⁸ garantizará la constitución y consolidación de la sociedad ecuatoriana, que el Estado Plurinacional deberá impulsar, con la participación y compromiso de todas las Nacionalidades hasta alcanzar el desarrollo económico, político y social en un marco de mutua cooperación, reciprocidad e igualdad. (CONAIE, 1997:12-13). (El subrayado es del autor).

La Constitución Política de la República aprobada en el año 1998, tiene como novedad en su artículo 1, la inclusión de las palabras (...) *pluricultural* y *multiétnico* (...). Aun cuando no dispone expresamente que el Estado es *intercultural*, dice que es un Estado *pluricultural* y *multiétnico*. (CPR; 1998; 2).

Según la Constitución de la República del Ecuador aprobada en el año 2008, y que se encuentra vigente, el Estado ecuatoriano es un Estado *intercultural*. Veamos que dice su artículo 1 sobre este tema:

Art. 1.- El Ecuador es un estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada. (...)”.(CRE; 2008:15). [El subrayado es del autor].

Después del artículo 1, a lo largo de todo el contenido la Carta Magna del Estado, podemos encontrar varias disposiciones que hacen alusión a la interculturalidad. Ciertamente es que se trabaja sobre el status quo del Estado uninacional, pero es importante observar la inclusión de disposiciones esporádicas que haciendo relación a la *interculturalidad*, hablan de nuevas formas de relación social.

En efecto, la *Interculturalidad* alude a una nueva forma de relación social horizontal, individual y colectivamente hablando, como producto de la implementación del *Estado plurinacional*. Como principio y praxis, es la interrelación, coexistencia, convivencia de pueblos diferentes en espacios y tiempos (pacha) conjuntos pero con equidad.

Es imposible hablar de *interculturalidad* en una organización social de clases intacta porque no es posible conciliar *paradigmas civilizatorios* (Sarango, 2014) que privilegian lo colectivo frente a paradigmas civilizatorios que privilegian al individuo.

El Principio de la *Interculturalidad* es entonces, la consecuencia del principio de la *Plurinacionalidad*. La *sociedad intercultural con equidad*, será la consecuencia de la plena vigencia del Estado plurinacional.

⁸ Principio originario que ya es usado actualmente como proclama política del Alcalde de Guayaquil Jaime Nebot.



La sociedad intercultural con equidad, como efecto social más visible del Estado plurinacional

La convivencia actual y de hecho de varias comunidades, pueblos y naciones originarias, incluidas la afroecuatoriana y la mestiza dentro del Estado uninacional Ecuador, ha dado lugar a una *interculturalidad disimulada*⁹ y carente de equidad que es el reflejo de una organización social colonial de clases, heredada y bajo la lógica del paradigma civilizatorio occidental. De manera solapada, el Estado reconoce como legítima, más avanzada y “civilizada” a la cultura oficial criollo - mestiza, invadida de valores euronorteamericanos en tanto que anula, subordina, minimiza y devalúa a las culturas originarias y afrodescendientes por su prejuicio colonialista.

La estructura de valores de la sociedad que propugna el Estado uninacional es eminentemente judeo-cristiana, su estructura simbólica inventada para la cohesión del Estado-nación. Ecuador proviene de Europa porque usa también el escudo, la bandera y un himno nacional, cultiva valores contradictorios como por ejemplo, las ciudades celebran alborozados su “independencia” pero unos meses después, celebran con bandas de pueblo y corridas de toro la “fundación española”, diciendo que son ciudades siempre nobles y leales. ¿Leales a quién? ¿A España?

En estas condiciones y dentro de la práctica de una Interculturalidad carente de equidad, podemos observar la práctica de varios tipos de interculturalidad, dependiendo del segmento o clase social que lo practique.

Por ejemplo, la *interculturalidad formal*, se caracteriza por creer que la interculturalidad se ha dado tan solo por incluir este principio de convivencia en la constitución y otros cuerpos legales que forman parte del ordenamiento jurídico nacional, manteniendo intacta la vieja organización social del Estado colonial, donde sin duda rige la organización racial.

La *interculturalidad subordinada*, es la que patrocina el Estado uninacional y su gobierno de manera simulada, ocultando la profunda desigualdad de clases imperante, porque sigue fomentando en su seno una sociedad piramidal organizada en escala de clases sociales desde las más altas hasta las más bajas que constituimos los sectores excluidos económica y culturalmente.

La *interculturalidad folklórica*, es la que practican tradicionalmente las instituciones gubernamentales, los gobiernos de turno incluido el gobierno actual del Ecuador, así como agencias internacionales de desarrollo y algunas ONGs, paternalistas. Se caracteriza por usar de los pueblos originarios y afros, ya como colectivos o como individuos, sus valores culturales, su vestimenta, su culinaria y sus lenguas para hacer auto propaganda, para promocionarse, para ridiculizar, para reírse y para obtener recursos económicos en otros países exhibiendo la “barbarie” y a veces lo “misterioso” y lo “exótico” de estos pueblos.

Muchos ballets folklóricos, hacen dinero haciendo creer a los extranjeros que son indígenas auténticos aunque no tengan ni idea de la lógica de la vestimenta que llevan, pues no interesa el respeto mínimo en este campo, lo fundamental es ganar dinero.

Viendo estos tres tipos de *Interculturalidad* que se practican en la vida cotidiana de nuestros países, cabe la pregunta, ¿se puede practicar una relación intercultural horizontal entre sociedades “superiores”, económicamente “pudientes”, con respecto a sociedades económicamente “pobres”, “desposeídas” y adicionalmente discriminadas por su origen culturalmente diferente?. La respuesta es simple, NUNCA.

⁹ Es una especie de interculturalidad formalizada que esconde la vigencia de la organización social racial colonial.



Pues resulta que la *Interculturalidad* como principio y práctica de convivencia entre colectivos diferentes, milenariamente funcionó en contextos de organización comunitarios, en sociedades más horizontales antes que organizados por clases sociales de manera vertical.

Por lo tanto, no será posible una *Interculturalidad* o la configuración de la *Sociedad Intercultural con Equidad*, dentro de un esquema de organización social, política y económica capitalista debido a que su sociedad se organiza verticalmente en clases sociales porque así lo determina la propiedad privada individualista, piedra angular sobre la cual se erige el paradigma civilizatorio occidental.

Entonces, es necesario señalar que la nueva sociedad, la *sociedad intercultural* sin clases, fraterna y comunitaria que se rija por el principio de la relacionalidad horizontal, será producto de la vigencia plena del *Estado plurinacional*, pues del tipo de Estado que se implemente, depende el tipo de sociedad que se proyecte.

Siendo así, la *sociedad intercultural* política y filosóficamente hablando es un ideal. Una utopía plenamente realizable. Es decir que mientras caminamos podemos seguir construyendo, podemos seguir haciendo. No sabemos cuánto tiempo lleve socializar, co-construir e implementar un *Estado plurinacional* para que dé lugar a una convivencia de individuos y sociedades con relaciones de poder horizontales, al mismo tiempo diferentes, con movilidad permanente, sin fronteras definidas, vinculados en un verdadero tejido vivo, como ya lo fueron las sociedades de las civilizaciones originarias de *Abya Yala*. Pero, si hubiera un mínimo de voluntad política de los gobernantes, podríamos adelantar este proceso histórico sentando las bases sobre las cuales sigamos construyendo este maravilloso proyecto.

La Interculturalidad vista desde el gobierno y la práctica del apartheid epistémico

La *Interculturalidad folklórica* es la práctica predilecta del actual gobierno de la “revolución ciudadana” porque por un lado le da réditos políticos y clientelares y, por otro, le permite minimizar o reducir a un hecho meramente folklórico los elementos identitarios de los pueblos y naciones originarias, que según el gobierno solo sirven para ello, para adornar, para bailar, para cantar, para traducir, para la foto y nada más.

Esas colectividades milenarias catalogadas por él como “oposición”, van camino a la desaparición forzada porque la “civilización”, el “progreso” y el “desarrollo” así lo demandan y el papel del gobierno debe redundar en acelerar tal desaparición, tal limpieza étnica para finalmente tener solo “ciudadanos”, individuos fríos desprovistos de identidad, es decir una sociedad homogénea, conforme al mandato de todo “Moderno Estado-nación”.¹⁰

En efecto, esa es la práctica de la “Interculturalidad” vista desde lo gubernamental, pero en el fondo su gran objetivo es la enajenación para una rápida, fácil y mejor asimilación cultural. Para los pueblos y naciones originarias, al hablar de *Interculturalidad* significa reivindicar nuestros derechos, significa proponer nuevas formas de convivencia entre los diferentes, tiene siempre una connotación política, pero para los gobiernos de turno seguirá significando asimilación, civilización, desarrollo, etc., en el ciego convencimiento de que son los “civilizados” y “desarrollados” y que los otros, - en este caso “los Indios” -, los diferentes, son

¹⁰ La expresión ‘Moderno Estado-nación’ lo usa el pensador peruano Aníbal Quijano en varias de sus obras y muy especialmente en el artículo “El ‘Movimiento Indígena’ y las cuestiones pendientes en América Latina.”



“inferiores”, “bárbaros” y “subdesarrollados” y por lo tanto, no tienen otro camino que el trazado por ellos.

Pero el fondo del asunto consiste, en la forma que los gobiernos de los “Modernos Estado-nación” le dan tratamiento al viejo *“problema del Indio”*. Problema éste, el de la existencia aún de 14 nacionalidades y 18 pueblos originarios en el Ecuador, aunque hoy reducidos estadísticamente al 7%¹¹ del total de la población ecuatoriana.

El problema de la implantación del “Moderno Estado-nación” de manera unilateral y su colapso como proyecto de Estado-nación, al clásico estilo europeo y burgués es justamente, que existan indios y de varios tipos, de varias nacionalidades, con muchas lenguas aún y, que hoy por hoy, no solo reclaman sino que ya tienen derechos de rango constitucional y en instrumentos internacionales que desarrollan los derechos humanos.

Es en este contexto de pensamiento distorsionado, respecto del movimiento indígena ecuatoriano, que el gobierno actual llega al poder expropiando el discurso y los principios del movimiento indígena, de los trabajadores, de los campesinos y de los movimientos sociales en general.

Una vez en el poder, tras la máscara de una Revolución Ciudadana, el gobierno actual ha centralizado su gestión y ha tomado el control de todos los poderes; y en materia de derechos de los pueblos indígenas, estos han sufrido una regresión que jamás se habría ni siquiera pensado, muchos creemos que dicha regresión puede ser comparada a lo que había en los años 40 o 50 del siglo pasado.

Para empezar, todos los espacios que el movimiento indígena logró conseguir con mucho esfuerzo y sacrificio a lo largo de muchos años han sido eliminados mediante decretos, reglamentos y leyes que aparentan avances en derechos y que al ser implementados y ya en la realidad, eliminan esos mismos derechos. Por ejemplo, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural se habla de “interculturalidad” pero en la práctica desmantelan todo proceso educativo comunitario y autogestionario. Es decir, eliminan “todo lo que huele a indio”.

Otro de los ejemplos en este campo es el cierre de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, usando como argumento técnico una llamada “evaluación”, que implicó la aplicación de un modelo de evaluación totalmente ajeno al modelo educativo¹² que se venía implementando, privilegiando las disposiciones de la LOES, y sobreponiéndolos a los derechos colectivos contemplados en la Constitución y el Convenio No. 169 de la OIT, en el cual incluso incrustaban la palabra “calidad” al citar algunos de sus artículos sin que ésta existiera en el texto original del convenio en el capítulo correspondiente a Educación.

Al cerrar espacios, legal y legítimamente ganados por el movimiento indígena, como el de Salud Intercultural, CODENPE, Escuelas Comunitarias, la Universidad Amawtay Wasi, se lo hace con el pretexto de que estos espacios carecen de “calidad” o que la “interculturalidad” debe ser un eje transversal. Para ellos, tiene poca importancia cerrar espacios específicos de los pueblos originarios porque todo parece compensar dicha eliminación con poner en las leyes o reglamentos palabras como “interculturalidad” o “calidad”. Sin embargo tal “calidad” e “interculturalidad” no aparecen por ningún lado, especialmente una interculturalidad visionada desde la filosofía de los pueblos originarios.

¹¹ Según el Censo del 2010.

¹² El modelo educativo Amawtay Wasi, llamado también como Kapak Ñan Pedagógico Filosófico de la Amawtay Wasi.



A este ejercicio de eliminar pequeños espacios estatales de gestión compartida, históricamente ganados por el movimiento indígena, porque no son dádiva de nadie, con el argumento extraño y mercantilista de “calidad”, argumentando la falta de cumplimiento de parámetros internacionales, especialmente euronorteamericanos, y en el fondo con intolerancia, con desprecio, con odio a lo diferente, en nuestro caso a lo indio, hemos dado o en llamar “Apartheid Epistémico”¹³.

Pues en esta lucha desigual por defender nuestros derechos y el gobierno por imponer lo que considera “superior” y “desarrollado” en el fondo se encuentran en juego diferentes filosofías, diferentes cosmovisiones, diferentes lógicas del mundo, diferentes visiones civilizatorias, pero que al imponerse por la fuerza la visión del más fuerte que en este caso es el gobierno, termina anulando, invisibilizando, eliminando a las otras lógicas civilizatorias, porque siempre el superior termina ganando y los inferiores terminan perdiendo.

¿Acceso a la universidad o la trampa hacia la enajenación cultural?

Acceder por acceder a la Universidad sería como dar por aceptado que el tipo de educación superior que tenemos es aceptable y hasta pertinente. Que nada hay que corregir y por lo tanto el sistema de educación superior es perfecto.

Para los pueblos originarios que sentimos que no ha terminado el proceso de colonización por parte de los vencedores y sus herederos, sí que es necesario detenernos a pensar sobre el tipo de educación que tienen estos *Modernos Estado-nación* de corte colonial. El objetivo principal que lleva en el fondo y el gran objetivo a nivel planetario.

Aquí nos ayuda mucho en la reflexión al respecto Aníbal Quijano (Quijano: 2008) cuando nos dice que:

El asimilacionismo cultural es la política que se ha procurado sostener desde el Estado, a través del sistema institucionalizado de educación pública. La estrategia, por lo tanto, ha consistido y consiste en una ‘asimilación’ de los ‘indios’ a la cultura de los dominadores, que suele ser también mentada como la ‘cultura nacional’, a través de la educación escolar formal, sobre todo, pero también por el trabajo de instituciones religiosas y militares. Por eso, en todos estos países, el sistema educacional pasó a ocupar un lugar central en las relaciones entre ‘indio’ y no ‘indio’, fue inclusive mistificada y mitificada en ambas partes, y no hay duda de que en países como México o Perú, más en el primero después de la ‘revolución mexicana’, de todos modos en ambos más que en los demás países, fue un mecanismo de des-indianización subjetiva, cultural si se quiere, de una parte no desdeñable de la población ‘india’. Un elemento importante en dicha estrategia ha sido también la apropiación de las conquistas culturales de las sociedades que fueron conquistadas, destruidas y sus poblaciones colonizadas, transmitido como orgullo de lo ‘inca’, de lo ‘azteca’, ‘maya’, etc., en una palabra, de lo ‘indio’ anterior a la colonización.¹⁴

En estas condiciones, cuando un originario, afrodescendiente o perteneciente a cualquier “minoría”, lucha incansablemente por obtener un cupo y accede a la Universidad ¿qué gana a cambio?.

Es posible que logre obtener un título o grado académico, hasta un Phd, pero ¿a qué costo, culturalmente hablando?. Es posible que logre un puesto de trabajo muy alto en el ámbito académico, empresarial, gubernamental, etc., la pregunta es, ¿sigue siendo el mismo?

¹³ Este nombre fue acuñado por el intelectual africano Reiland Rabaka en su obra *Against epistemic apartheid*.

¹⁴ Quijano, 2008:37.



¿No es éste un esfuerzo demasiado grande que implica exámenes teóricos, gasto de recursos económicos para las nivelaciones, influencias, etc., para obtener un pase seguro hacia la enajenación cultural? ¿Ese hecho donde dejo de ser yo para pasar a ser otro?

La política de cuotas: El dilema entre la transformación de la Educación Superior y las cuotas como caridad para no cambiar nada

La política de cuotas de ingreso a las universidades se viene practicando desde hace algunos años en varios países de América Latina.

En el Ecuador, también se nota el intento de poner en práctica dicha política de cuotas. Pero, en realidad hay que tener mucha suerte para ser beneficiario de aquellas cuotas, pues no se sabe a ciencia cierta cuales son los términos de referencia o los requisitos que tienen las universidades para los posibles beneficiarios.

Realmente, creemos que esta política de cuotas como meta, no es ninguna solución en materia de acceso a la universidad. Aun cuando que, para empezar, es un avance en comparación a lo que no había nada. Pero debe ser tomado en cuenta como una política inicial superable. Porque las cuotas practicadas como dádiva es una especie de caridad, un paliativo, un asistencialismo demagógico. Hasta se puede entender como una coartada para evitar cualquier síntoma de cambio, peor aún, cualquier transformación de las universidades.

Frente al mandato y posibilidad de transformar la educación superior, es mejor para ellos, para los conservadores del *status quo*, anunciar la panacea de cuotas como una supuesta solución, a sabiendas que realmente es una dádiva.

Como hemos dicho, con las cuotas se está tratando realmente de no cambiar nada, de mantener el *status quo* de las universidades tradicionales o de corte occidental, de mantener intacto el *establishment* epistémico global. Se trata de mantener la perspectiva de colonización y homogenización social frente a la visible realidad cultural diversa, frente a la existencia de pueblos originarios y afrodescendientes totalmente excluidos.

Hemos dicho que es un acuerdo o un mandato incumplido la transformación de la Educación Superior. Del 2008 a esta parte, casi todas las universidades se han olvidado que adquirieron un compromiso, que se impusieron un mandato en Cartagena de Indias, donde se celebró la Conferencia Regional de Educación Superior más conocida como CRES.

Recordemos la parte pertinente al compromiso de transformar la Educación Superior que las Universidades de América Latina adquirieron en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES.

2. Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables.

3. Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino **transformar** a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y



el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.¹⁵ [El resaltado es del autor]. (Declaración de la CRES 2008).

Desde las prioridades actuales de los Pueblos Originarios, entonces la transformación de la Educación Superior en el marco de la CRES, es la alternativa.

Por lo pronto, es relevante la interculturalización de la educación superior

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como derecho de los pueblos originarios, viene siendo aceptada por los *Modernos Estados-nación*, incluso en el marco constitucional y el derecho internacional, desde finales de la década de los 80 del siglo pasado hasta la presente fecha.

Producto de este reconocimiento se han desarrollado varias experiencias de EIB, en los niveles inicial, primario y medio en algunos países de América Latina para nosotros *Abya Yala*¹⁶, con relativo éxito y en algunos lugares con mucho éxito. A finales de la década de los 90 del siglo pasado, especialmente en Suramérica surgen propuestas y se concretan experiencias de Educación Superior, inclusive.

En el año 2004, en el Ecuador por ejemplo, el Congreso Nacional de ese entonces expide la Ley 2004-40 (Ley 2004-40)¹⁷ mediante la cual se crea la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UINPI AW) que hoy se encuentra cooptada por el gobierno de Correa.

En ese mismo año y unos meses antes, el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, de Colombia, a la luz del Convenio No. 169 de la OIT y por intermedio de sus autoridades propias deciden crear la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN).

En las denominaciones de estas dos experiencias nótese el nombre-concepto de “Intercultural” como una puerta siempre abierta desde la generosidad de los pueblos originarios para que se opere de verdad el tan nombrado por todos “Diálogo de Saberes”.

Es, desde esta disponibilidad de “Diálogo de Saberes” pero con “equidad epistémica” que tienen los pueblos originarios para con “los otros”¹⁸, dentro de los cuales se incluyen los que

¹⁵ Ver Resoluciones de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Disponible en: <http://blogeandoencienciasdelaeducacion.blogspot.de/2008/07/declaracin-final-de-la-conferencia.html>

¹⁶ *Abya Yala*, en lengua Kuna. Abya: Sangre. Yala: Tierra. Tierra de Sangre. Si la sangre es la esencia de la vida, entonces será: Tierra de sangre vital o Tierra de Vida. Nombre que los pueblos originarios contemporáneos han dado al llamado continente americano.

¹⁷ Ley de creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, disponible en: http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCgQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.iadb.org%2Fresearch%2Flegislacionindigena%2Fleyn%2Fdocs%2FECU-Ley-40-04.doc&ei=rZ9uVNPCMIScNr7jg6gK&usq=AFQjCNGluH33a_ex4g6yqDovmmxOygYcxw&bvm=bv.80185997,d.eXY

¹⁸ Los “Otros”, entendido como diferentes y por lo mismo nuestros complementos. Aquellos que nos hacen falta para conocernos, dialogar y encontrar soluciones a nuestros problemas comunes de la Vida, aquellos con los cuales podemos practicar el Tinkunakuy. Siempre como **comunidad** no como individuos. No, los “Otros” como entiende el pensamiento occidental, los que carecen de la VERDAD, los enemigos, los bárbaros, los atrasados, los fósiles, los no humanos como afirmaba Kant.



gobiernan desde la visión colonialista uninacional, que la “Interculturalidad” y por tanto, la “Interculturalización de la Educación Superior” aún cobra mucha relevancia.

¿Qué entendemos por interculturalizar?

Sabedores que el concepto de “Interculturalidad” surge de la praxis milenaria de nuestros pueblos y como derecho a ser reivindicado en la única posibilidad de convivencia entre los diferentes, ante el avance implacable del asimilacionismo impulsado como política de Estado de los *Modernos Estados-nación*, hoy por hoy, se ha transformado en un concepto y una praxis que se presta para ser interpretada y practicada a conveniencia de quien la quiera hacer.

Así, para los gobiernos de turno como en Ecuador, la Interculturalidad se ha reducido a simple “folklore”, que “valora” vestimentas, danzas, ponchos, sombreros y algunos que otros indígenas que se encuentran en las recepciones de los ministerios. Es decir, la interculturalidad para ellos es *adorno*, y fieles a las enseñanzas racistas de Kant, servimos máximo como mascotas, pues no puede ser de otra manera cuando la “colonialidad del poder” en el Estado y el “desarrollo” como esencia del mismo se afianzan como nunca antes en desmedro de un hipotético Estado plurinacional que yace como poema en el Art. 1 de la constitución vigente.

En esa lógica de entender la “Interculturalidad”, quiere decir que los gobiernos criollos están lejos de aprender de la historia y propender un “Futuro Propio”¹⁹ de América Latina que es la deuda histórica pendiente de los propios Latinoamericanos que ignoraron deliberadamente las exigencias de Simón Rodríguez o de José Martí, entre otros, en el sentido de que no era viable una *dependencia epistemológica de Europa*.

Una “Interculturalización” en cualquier nivel de educación en ese sentido, solo acelera el etnocidio, la desaparición inminente de los pueblos originarios de *Abya Yala*.

Pero, sí tendría sentido, tan solo el que, como primer paso, los gobiernos que a fin de cuentas definen el quehacer de la Educación Superior, estuvieran dispuestos a cumplir, por ejemplo, con las Resoluciones de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES),²⁰ más especialmente en lo que concierne al Apartado C, número 3 de la ya mencionada declaración que mandata nada más y nada menos la tarea de *transformar* la Educación Superior.

De todas maneras, es importante dejar claro, que desde la lógica actual de los Pueblos Originarios y sus experiencias de Educación Superior, “Interculturalizar la Educación Superior” quiere decir: *armar, crear, construir los espacios necesarios y propicios para hacer realidad el Diálogo de saberes, el diálogo con equidad epistémica, el diálogo intercivilizatorio, el TINKUNAKUY*²¹ de los diferentes para establecer lo justo, lo necesario para resolver los problemas de la vida. No para encontrar la *Verdad única*, que dice poseer el paradigma civilizatorio occidental.

¹⁹ Increíblemente la histórica CRES, de junio del 2008, habla de esta tarea impostergable de crear un “Futuro Propio” para América Latina y el Caribe. Y nosotros entendemos desde la perspectiva epistémica para no depender más de una arrogante episteme euronorteamericana. El penúltimo párrafo de la declaración dice: “*La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para crear el futuro del Continente. Los participantes de la CRES 2008 ratifican el compromiso de asegurar esta tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio*”.

²⁰ Ver Resoluciones de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Disponible en: <http://blogeandoencienciasdelaeducacion.blogspot.de/2008/07/declaracin-final-de-la-conferencia.html>

²¹ Los diferentes en diálogo. Principio e institución milenaria de los pueblos originarios del Tawantinsuyu.



En la práctica la “Interculturalización”, no es la obligación de *convencer* ni *convertir* a nadie, es la necesidad de dialogar equitativamente, reconociéndonos previamente que somos colectivos diferentes; y especialmente, exigiendo a occidente que se baje del pedestal de la *Verdad única* y lo *Científico*.

Conclusiones

- UNIVERSIDAD, proviene de la expresión latina UNIVERSITAS, abstracción de UNIVERSUS-A-UM (“todo”, “entero”, “universal”), derivado a la vez de UNUS-A-UM (“uno”). Para superar definitivamente la vergonzosa dependencia epistémica de euronorteamérica nosotros queremos PLURIVERSIDAD, la Institución Originaria Intercultural de Educación Superior (IOIES). Espacio comunitario - académico de aprendizajes mediante el diálogo de saberes y ciencias desde los diversos paradigmas civilizatorios en igualdad de condiciones (Tinkunakuy), es decir, con equidad epistémica con el fin supremo de llegar a la Sabiduría.
- La propuesta de la “Sociedad Intercultural con equidad”, surge desde la experiencia milenaria vivida por los pueblos originarios, la misma que será producto de la construcción conjunta de un Estado plurinacional. Esta propuesta no es exclusiva de los y solo para los pueblos originarios, es una propuesta para la humanidad, es una propuesta que permite la viabilidad de una convivencia en espacios comunes y entre los diferentes.
- Es en la perspectiva de esta tarea que se inscribe el quehacer de la **Interculturalidad** como trabajo de todos, como una *Minka*. No es entonces un quehacer cotidiano para oponerse al cambio, seguir sumisos y contemplativos en una dependencia epistémica vergonzosa de euronorteamérica.
- La política de cuotas, para empezar es aceptable, pero no como meta final sino como medio para llegar a la *transformación* total de la Educación Superior conforme al mandato de la CRES.
- La gran tarea que nos permitirá finalmente un **encontrarnos de todos**, es la **transformación** de la Educación Superior, que implique la construcción de espacios plurales e interculturales, donde quepamos todos, donde se practique el **diálogo de saberes** como elemento esencial que potencie nuestros saberes, donde este diálogo sea **interepistémico** e **intercivilizatorio**, donde podamos retomar el Tinkunakuy como el mecanismo de los seres humanos que nos permite respetar al otro para aprender de él y donde podamos forjar el proyecto del **“Futuro Propio”**, de “América Latina” acordado en la CRES, del año 2008.



Referencias

- CONAIE. (1997). *Proyecto Político de la CONAIE*. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). Quito. Consejo de Gobierno periodo 1997-1999.
- CPR. (1998). Constitución Política de la República del Ecuador. Quito. Gaceta Constitucional. Asamblea Nacional Constituyente.
- CRE. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Ministerio de Gobierno y cultos. Quito.
- Quijano, Aníbal. (2008). *El 'Movimiento Indígena' y las cuestiones pendientes en América Latina*. En: ESTADO PLURINACIONAL Y ESTADO SOCIAL DE DERECHO: Los límites del debate. Yachaykuna / Saberes. Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas ICCI. No. 8. Quito. Edición Especial.
- Lajo, Javier. (2003). *Qhapaq Ñan*. La ruta Inka de sabiduría. Quito. Ediciones Abya Yala. 2da edición.
- Sarango, Luis F. (2014). *El paradigma educativo de Abya Yala. Continuidad histórica, avances y desafíos*. Managua. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN.
- (2014 b). *Pluriversidad, recreación desde el "Ñawpa Pacha" ante la crisis civilizatoria y de la universidad*. Editorial de Amawtay No. 2. Quito. En: Revista Digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi. Disponible en: <http://www.pluriversidadamawtaywasi.org/images/librosDigitales/amawtay2publicar.pdf>
- Decreto Ejecutivo 1585 del 18 de febrero del 2009. Recuperado el 1 de noviembre del 2014, de: http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=decreto%20ejecutivo%20no.%201585%20%20del%2018%20de%20febrero%20del%202009&source=web&cd=11&ved=0CCwQFjAAOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.iadb.org%2Fresearch%2Flegislacionindigena%2Fleyn%2Fdocs%2FECU-Decreto-1585-09-.pdf&ei=S_IzUdnqCIq30gGBIYGYBQ&usg=AFQjCNFXJLr7mH7Ss2P972YABIInegBJ2FQ
- Declaración de la CRES 2008. IESALC-UNESCO. Recuperado el 1 de noviembre del 2014, de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/viewFile/1490/1366>
- Ley 2004-40. Ley de creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Recuperado el 1 de noviembre del 2014, de: http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.iadb.org%2Fresearch%2Flegislacionindigena%2Fleyn%2Fdocs%2FECU-Ley-40-04.doc&ei=DF9ZVJ3gEoyxyATEw4LoCw&usg=AFQjCNGluH33a_ex4g6yqDovmmxOygYcxw&bvm=bv.78677474,d.aWw



LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN OAXACA: FUNDAMENTOS, EXPERIENCIAS Y CARACTERÍSTICAS

Benjamín Maldonado Alvarado¹

Introducción

La llamada educación comunitaria en Oaxaca es un conjunto de experiencias en todos los niveles educativos con las que se pretende apoyar a los pueblos originarios en su fortalecimiento, a través de la búsqueda de modelos y prácticas escolares que promuevan la formación de niños y jóvenes con alto grado de conciencia comunal, conocimientos e identidad.²

Este tipo de educación surge de propuestas de maestros, académicos y organizaciones que parten de una crítica radical a la educación indígena ofertada por el Estado mexicano, y se construyen mediante razonamientos propios y con recursos humanos y materiales aportados voluntariamente desde de la sociedad civil y desde instituciones del Estado.³

A pesar de ser un modelo en construcción y de provenir de actores que no necesariamente están articulados entre sí, podemos distinguir en sus propuestas algunos razonamientos de origen que son compartidos y que se presentan de manera general en la siguiente secuencia diagnóstica:

1. Los pueblos originarios viven en una situación colonial de dominación etnocida a la que han opuesto resistencia desde la comunidad.
2. La dominación es llevada a cabo por el Estado mediante instituciones que o son intervenidas o despedazan la cultura y vida de los pueblos.
3. Lo comunitario es la fuerza social histórica de los pueblos originarios.
4. Lo comunitario ha sido el objeto de agresión y debe seguir siendo el espacio de defensa.
5. Lo comunitario florece donde hay vida comunitaria, o donde la hubo, y también donde se crean condiciones para que exista.
6. La escuela es una institución de dominación que debe ser intervenida para hacer que contribuya el fortalecimiento de la vida comunal y por tanto de los pueblos originarios.

Estos puntos pueden ser desarrollados sintéticamente así:

Los pueblos originarios de Oaxaca siguieron viviendo bajo una situación colonial después de la independencia de la Nueva España y el surgimiento de la nación mexicana en el siglo XIX. Esta situación desigual se agravó por el desarrollo del capitalismo, impulsado desde ese siglo por el Estado-nación mexicano despojando a los pueblos originarios de buena parte de su riqueza territorial y de su base económica: la producción de maíz. El descontento por el despojo provocó el movimiento revolucionario de 1910, que tampoco modificó positivamente la situación socioeconómica de los pueblos indígenas. Peor aún, los gobiernos posrevolucionarios se

¹ Antropólogo social, es Doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Holanda. Actualmente es director de Estudios Superiores del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

² Un desarrollo más amplio de este modelo puede encontrarse en Maldonado (2011).

³ Esto no es una incoherencia pues buena parte de la rebeldía educativa en Oaxaca viene de profesores al servicio del Estado pero agrupados en la Sección 22 del SNTE.



decidieron a consolidar el Estado-nación despojándolos de su cultura, y junto con el despojo económico y territorial continuado se llevó a cabo una agresiva política etnocida de exterminio de las diferencias lingüísticas y culturales, encabezada por la escuela, lo que en conjunto creó el proceso de empobrecimiento que padecen todavía hoy las comunidades indígenas y que tuvo como primera consecuencia la migración, en la segunda mitad del siglo XX.

La escuela pública obligatoria, que empezó a llegar a las comunidades indígenas oaxaqueñas desde la década de 1930, castigaba cruelmente el uso de la lengua originaria en el aula y excluía los conocimientos locales ridiculizándolos,⁴ además de que en los planes de estudio no había referencias a la vida regional.

Frente a estas agresiones, los pueblos originarios han resistido con distinto grado de fuerza y éxito. La base de la resistencia ha sido la organización comunal (según la teoría desarrollada desde las primeras luchas indígenas en Oaxaca durante la década de 1980 por intelectuales indígenas).⁵ La organización de la vida comunitaria con base en la comunalidad ha quedado evidente, entre otras cosas, en la resignificación de instituciones de dominación como el municipio, impuesto en el siglo XIX para el control político-administrativo de las antiguas Repúblicas de Indios por el Estado mexicano y que hoy está organizado con base en razones comunales, sirviendo para la reproducción del estilo político comunal. Por ello es que hasta legalmente el Estado ha reconocido que son 418 de 570 los municipios oaxaqueños organizados comunalmente, dándoles derecho desde 1995 a elegir a sus autoridades según sus tradiciones: en asamblea, por voto directo, en días de fiesta y con base en los derechos generados por los ciudadanos en el servicio comunitario gratuito escalafonario llamado sistema de cargos.

La vida comunal se vive en el seno de comunidades, y es entonces la comunidad el escenario principal de la lucha de dominación y resistencia. Por tanto, el avance del Estado ha significado el control y desmantelamiento cultural de muchas comunidades, y los logros de la resistencia son acciones que fortalecen la vida comunal. En ese sentido, el movimiento indígena en Oaxaca está conformado por numerosos grupos, personas y organizaciones que desde distintas áreas de intervención luchan por fortalecer la vida política, social, cultural y territorial de las comunidades.

En esa dinámica de dominación y resistencia, la escuela sigue siendo una institución ajena con la que el Estado impone una política cultural etnocida. Por tanto, es imprescindible intervenirla y reorientarla. Ese es el objetivo etnopolítico de la educación comunitaria.

De esta secuencia surge una definición etnopolítica importante para orientar las propuestas de educación comunitaria: el contraste fundamental entre la dominación y la resistencia, entre el Estado-nación y la comunidad, entre el individualismo nacional y la comunalidad de los pueblos originarios, está en sus fines, pese al esquematismo que significa esta polarización. Esta lectura etnopolítica se puede plantear así: mientras que para el Estado-nación el objetivo es desmovilizar a la población, hacer irresponsable a la ciudadanía, el objetivo de la vida comunal es formar a sus miembros en la responsabilidad, movilizarlos en el servicio a la comunidad.⁶ En otras palabras, el objetivo del Estado-nación es lograr que la gente deje la responsabilidad de las cosas en manos de otros, por ejemplo la conducción del poder en manos de partidos, de la educación en manos de maestros, la salud en manos de médicos, y el Estado

⁴ Todos los estudios sobre educación indígena oaxaqueña en esa década y posteriores documentan estas prácticas. Ver por ejemplo Bartolomé y Barabas (1996).

⁵ Sobre el origen de la idea de comunalidad en Oaxaca puede verse el libro reciente de Jaime Martínez Luna (2013). También Maldonado, http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/comunalidad/comunalidad.html.

⁶ Un desarrollo más amplio del tema, en Maldonado (2013).



“benefactor” toma en sus manos esa responsabilidad delegada, para controlarla generando dependencia.

Ante ello, la escuela de educación comunitaria tiene que encontrar la forma de revertir esa tendencia a la irresponsabilidad y aprovechar la experiencia histórica de la comunalidad para poner al aula en sintonía con ella.⁷

Para ubicar esta tendencia, en el modelo comunitario es muy importante que los docentes tengan claramente ubicadas las características de la escuela hegemónica, para que puedan tener claridad en las características contrahegemónicas que debe tener su trabajo o el servicio que se hace a los intereses del poder por omisión.

De manera sintética, podemos decir que las principales características históricas del modelo hegemónico de Educación Indígena y algunas de sus expresiones, son las siguientes:

Modelo hegemónico

Característica	Aspectos en los que se percibe
Excluyente	Del conocimiento local De la participación familiar Del entorno escolar
Etnocida	Contra las lenguas indígenas Contra la cultura de los pueblos indígenas
Discriminatorio	Considerada educación informal Docentes de bajo salario Falta de formación específica al docente Niega u obstruye los derechos educativos de los P.I.
Centralista	Planes nacionales sin flexibilidad regional, metodológica, ni temática
Uniformador	Privilegia lo nacional (lengua, identidad, cultura, historia, ciudadanía)
Inequitativo	Privilegia otros niveles, margina lo rural y niega el derecho a educación indígena en ciudades
De enseñanza	El docente como catedrático (Freire = educación bancaria) Para la transmisión de saberes no es fundamental la investigación

Frente a esto, las características del modelo contrahegemónico o alternativo de educación indígena y algunas de sus intenciones, expresiones y concreciones son las que siguen:

Modelo alternativo o contrahegemónico

Característica	Aspectos en que se percibe	Por tanto:
No excluyente	Del conocimiento local	Articula los conocimientos universales en torno a los conocimientos locales
	De la participación familiar	La familia y los sabios locales son también protagonistas en el proceso educativo

⁷ Comentarios y referencias a otras experiencias similares en América Latina están compiladas en L. Meyer y B. Maldonado (2011).



	Del entorno escolar	Es fundamental el conocimiento del entorno comunitario y regional
No etnocida	Contra las lenguas indígenas	La lengua materna es la base del trabajo en el aula y se fomenta que sea la lengua indígena
	Contra la cultura de los pueblos indígenas	La organización escolar y del aprendizaje se hace considerando las formas y tiempos de la cultura local
No discriminatorio	De la educación “informal”	Se demostrará que una educación bilingüe o políglota es de alta calidad
	Docentes de bajo salario	Se pugnarán por que los salarios sean acordes a la calidad del trabajo
	Falta de formación específica al docente	Es fundamental la autoformación personal y en colectivos, como docente y como investigador
	Niega u obstruye los derechos educativos de los P.I.	Es la concreción de derechos ganados
No centralista	Planes nacionales sin flexibilidad regional, metodológica, ni temática	Los planes y programas, articulados con los nacionales, deben tener flexibilidad
No uniformador	Privilegia lo nacional (lengua, identidad, cultura, historia, ciudadanía)	Permite entender lo nacional en torno a lo comunitario
Equitativo	Privilegia otros niveles, margina lo rural y niega el derecho a educación indígena en ciudades	Pugnarán por tener escuelas de educación indígena en las ciudades y actividades de extensión del modelo
De construcción de saberes	El docente como catedrático (Freire = educación bancaria)	El docente es asesor, facilitador o acompañante, y además es investigador
	No se basa en la investigación	La investigación es la base pedagógica del aprendizaje

La educación comunitaria en Oaxaca

Para niños indígenas, el gobierno mexicano ofrece escuelas de nivel inicial, preescolar y primaria (insuficientes, no atienden ni al 70% de la población en esa edad escolar) con un modelo educativo nacional que hace algunas concesiones optativas para la lengua y cultura locales. Pero no ofrece siquiera este tipo de educación indígena en los niveles de secundaria ni de bachillerato.⁸

⁸ En sus más de diez años de existencia, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP ha



El conjunto de experiencias de educación comunitaria en México y Oaxaca incluyen experiencias en todos los niveles, muchas de las cuales no lograron sostenerse, así como experiencias exitosas y fallidas que fueron impulsadas fuera del sector público, es decir como escuelas particulares.

Llamamos aquí educación comunitaria solamente a las experiencias educativas que han logrado incrustarse en el sistema educativo mexicano y ser reconocidas oficialmente, y nos referimos especialmente a las oaxaqueñas.⁹

En general, son experiencias que se nutren de acciones e ideas desarrolladas durante décadas y que se concretan en el siglo XXI.

Espacios de educación comunitaria

Nivel educativo	Algunas experiencias de la educación comunitaria en Oaxaca	No.	
Inicial	Nidos de lengua	12	PTEO
Preescolar	Educación por proyectos de investigación	(*)	
Primaria	Educación por proyectos de investigación	(*)	
Secundaria	Secundarias comunitarias indígenas	10	
Bachillerato	Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente	1	
	Bachilleratos Integrales Comunitarios	44	
	Telebachilleratos Comunitarios	40	
Universidad	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca Instituto Superior Intercultural Ayuuk (SUJ) Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (CSEIIO)		

(*) Esto ocurre principalmente en escuelas de educación indígena, pero también en otros niveles educativos. Destaca la experiencia de los maestros de la Nación NuSavi, que abarca las seis zonas de supervisión de la región mixteca. Pero también se desarrolla en distintas partes del estado de Oaxaca. Los maestros que impulsan estos trabajos se apropiaron de la propuesta metodológica de las Secundarias Comunitarias y las adaptaron a su nivel y escuela.

Todas estas son experiencias en una escuela o en planteles de algún subsistema. El impacto de la educación comunitaria se potenciará con el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), que es una propuesta conjunta del gobierno del estado y la Sección 22 del SNTE, que se plantea como alternativa a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) del gobierno federal. El PTEO se ha estado formulando desde el año 2010 y en el 2013 inició su puesta en práctica como pilotaje masivo (ver IEEPO-SNTE-CNTE, 2013).

El PTEO es una triple respuesta: desde lo político, busca impedir la imposición de la ACE, desde lo escolar busca confrontar la política escolar del Estado mexicano y desde lo oaxaqueño propone una educación comunitaria basada en la comunalidad.

En general y en lo específico, coinciden sus intenciones y muchas de sus propuestas con las del modelo comunitario, del que surge y que se revisan adelante. Sus estrategias a destacar son: Educación por proyectos, Análisis crítico de la realidad, Conducción del proceso mediante colectivos y elevar el PTEO a estructura del sistema educativo mediante la reforma de la Ley Estatal de Educación propuesta ya por el sindicato y el gobernador al Congreso local.

logrado abrir algunas secundarias y unos cuantos bachilleratos en algunos estados del país, así como más de diez universidades interculturales.

⁹ Algunas de estas experiencias y otras más son expuestas y analizadas en L. Meyer y otros (2004.).



Independientemente de que llegue a incrustarse en la estructura y sistema educativo de Oaxaca, el PTEO evidencia la importancia y alcances de la educación comunitaria. Su intención es incidir en todas las escuelas de educación básica en el estado.

Características

La educación comunitaria tiene especial interés en meter a la escuela lo que el Estado excluyó o impide que ingrese. Ese es un horizonte que permite orientación y guardar distancia frente a las intenciones del Estado. Los principales aspectos comunes a las propuestas de educación comunitaria son las siguientes:

Todas trabajan con formas pedagógicas lo más adecuadas posible, tal vez más preocupadas en los resultados académicos que en los etnopolíticos. Pero la constante es tener una pedagogía que se considere adecuada, sea la pedagogía del oprimido de Freire o las corrientes críticas, constructivistas y de aprendizaje significativo. En todo caso, se rechaza la transmisión de conocimientos del tipo bancario que cuestionaba Paulo Freire y se buscan formas de crear conocimientos, es decir que los asistentes aprendan a acercarse al conocimiento.

Esto sólo es posible con un currículo adecuado, que ha sido preocupación de todas estas experiencias. La formulación de un plan de estudios coherente implica una orientación comunitaria, étnica, que pueda ser armada de manera compatible con los planes de estudio nacionales. Por tanto, la gestión del plan de estudios es una parte vital en el desarrollo de las experiencias. Es decir, que los planes de estudio se elaboran considerando lo comunitario como central pero sin excluir lo universal, y se diseñan estrategias didácticas para poder llevarlos a la práctica; estos planes se gestionan hasta lograr la aprobación gubernamental. Y para esto es necesario contar con maestros aptos para la innovación, por lo que su constante formación es fundamental para no caer en formas inadecuadas de enseñanza que se pretenden superar. También es indispensable contar con el apoyo de organizaciones etnopolíticas y magisteriales sólidas.

El uso de la lengua originaria como vehículo de relación en el proceso de aprendizaje es incuestionable para lograr coherencia en el modelo. Los maestros o asesores deben ser hablantes de la variante local de la lengua indígena y tanto los trabajos orales como los escritos se hacen en esa lengua y en español. Esto tiene desniveles, siendo en los bachilleratos donde la actividad es más pobre porque los maestros en su mayoría no son indígenas.

También hay una constante en criticar a la escuela y sobre todo al aula como el lugar donde deba transcurrir el proceso de aprendizaje. Por ello es frecuente que se salga de los salones de clase a buscar el contacto con las fuentes vivas de conocimiento y con los espacios donde la realidad academizada puede tener sentido. Incluso es frecuente la reorganización del aula para romper con la rigidez del esquema clásico de maestro enseñante y alumno aprendiz. En los nidos de lengua esto es indispensable e incluso la tendencia a la escolarización es inmediatamente rechazada. Las secundarias comunitarias tienen al salón de clases como un lugar ocasional, sin horarios fijos.

En todos los casos la participación comunitaria es indispensable e incluso no tendría mucho sentido la propuesta sin ella. Esta participación significa por principio que la comunidad debe discutir y aceptar la instalación del servicio educativo a través de su asamblea general. Por tanto, el seguimiento a los trabajos queda bajo una autoridad específica nombrada por esa



asamblea. Pero la participación comunitaria no se reduce a la ya de por sí importante presencia de una autoridad (un conjunto de autoridades) nombrada por la asamblea y bajo su vigilancia, sino que además implica que la comunidad asume a través de esas autoridades la corresponsabilidad del buen desempeño de la institución o del proyecto, lo que implica muchos gastos, trabajo, viajes y reuniones. Además y sobre todo, esta participación implica la colaboración de los miembros de la comunidad en el asesoramiento y atención de los estudiantes cuando realizan investigaciones con los sabios de la comunidad. Por lo mismo, es parte importante de cada proyecto la exposición de resultados a la comunidad, con lo que se somete al juicio colectivo el saber sistematizado.

De la misma manera, en todos los casos la filosofía que guía los trabajos y sus expectativas es la comunalidad. Los distintos aspectos de la vida comunal son objeto de investigación y la mentalidad comunal es un punto de referencia en los razonamientos con que se plantean y resuelven las propuestas pedagógicas y los conflictos. La experiencia de vida comunal se involucra en la nueva educación comunitaria con la clara conciencia de que se trata de una experiencia histórica, una forma de vida y de razonar la vida y sus instituciones, que tiene una profundidad histórica de muchas generaciones, lo que hace que los jóvenes y niños de ahora sean miembros de sociedades añejamente comunales. Pero es solamente en la nueva educación comunitaria en donde la comunalidad es considerada un valor histórico y didáctico; para otros modelos y en los demás subsistemas educativos, lo comunitario es generalmente valorado de manera superficial, parcial o de plano rechazado.

Finalmente, un aspecto crucial que es la investigación como eje pedagógico: Frente a la educación que permite simular conocimiento se debía oponer un tipo de educación que no fomente la simulación, que permita construir conocimientos amplios, profundos. Para lograrlo se necesitaba de una reubicación del aprendizaje y del papel del maestro en el proceso.

La manera de tratar de lograr esto es a través de la investigación, pues permite profundizar en el conocimiento, arraigarlo, y ayuda poderosamente a tener capacidad de exposición y argumentación.¹⁰ En ese esquema, el maestro tradicional se convierte en un obstáculo para el conocimiento y es el responsable de la ignorancia del alumno. Por tanto, se requería de un maestro que se niegue a serlo, que acepte no enseñar y que ayude a aprender.

Además, no bastaba con investigar en general. Había que tener una definición clara hacia lo comunitario, esto no significaba ni significará encerrarse en lo local y despreciar lo universal. Centrar el aprendizaje en la investigación del conocimiento local no tiene por objetivo pedagógico la información a recabar sino el proceso de investigación: los indígenas tienen el invaluable recurso de tener en su comunidad a los sabios, a la gente de conocimiento, de manera que al hacer una investigación se puede recurrir a los sabios y formular y reformular preguntas de investigación que podrán ser contestadas por ellos.

Este conocimiento sólido, que logra solidez por la cercanía con las fuentes vivas de conocimiento (aunque se valora mucho las fuentes impresas y virtuales), es el eje a través del cual se articula el conocimiento universal, y por ese medio se busca que tenga sentido para los niños y jóvenes indígenas, miembros de sociedades comunales.

¹⁰ Hemos aprendido que la investigación cambia de objetivo conforme desciende en nivel educativo: si bien la información recogida y procesada es fundamental por su aporte en la educación universitaria, de ninguna manera lo es en el nivel preescolar. Pareciera algo ridículo basar el trabajo en la investigación con niños de 4 ó 5 años, que no saben leer. Sin embargo, en este nivel ha sido donde se ha visto con más claridad tanto la profundidad del conocimiento adquirido como la capacidad de argumentación que fomenta la investigación y no el aprendizaje por repetición.



En otras palabras, la investigación de lo local se enriquece con los aportes del conocimiento universal. Por ejemplo, una investigación sobre los conocimientos locales acerca de las plantas medicinales se enriquece con la visión de la química, la geografía, las matemáticas, la ética, etcétera. Ya no es al revés, donde en el mejor de los casos la geografía universal se enriquece con algunos nombres locales de cerros. El recurso pedagógico es el del aprendizaje por proyectos de investigación de conocimientos locales que se enriquecen con conocimientos curriculares.

Paralelamente a la formación de los estudiantes en la investigación y en la vocación de aprendizaje autónomo, es indispensable que los maestros, además de que renuncien a ser maestros, sean investigadores tanto de la realidad como de su propia práctica, para lo cual la etnografía del aula y de la escuela es una metodología necesaria.

Es importante insistir en que los fundamentos y características de la educación comunitaria presentes en las experiencias activas desde hace años en diversos niveles educativos, son los mismos que inspiraron y dan consistencia y viabilidad al PTEO.

Marco teórico

De acuerdo a la secuencia diagnóstica que permite razonar la educación comunitaria, en contraste con los modelos que no son comunitarios y que devienen en contracomunitarios, el marco teórico que puede ayudar a ubicar y orientar las propuestas educativas comunitarias o de orientación comunal tiene dos dimensiones: la dimensión etnopolítica y la dimensión escolar y formativa.

Dimensión etnopolítica de la educación

Ubicar a la educación pública para indígenas en México y en Oaxaca desde una perspectiva útil para los pueblos originarios exige una dimensión etnopolítica que se ha apoyado en diversos autores para situarse en cuatro aspectos principalmente: la secuencia dominación-resistencia-liberación; la comunalidad de los Pueblos originarios; la presencia del colonialismo y las luchas por la descolonización; la supuesta confrontación entre lo global y lo local.

1. Dominación-Resistencia-liberación

La educación escolar es un acto de poder estatal. La función del Estado es de dominación, de control social para la dominación. Tiene como uno de sus instrumentos fundamentales de dominación a las instituciones, a través de las cuales desarrolla políticas públicas que potencian la efectividad política de la institución.

Su foco de atención ha sido la comunidad, que ha sido el espacio que trata de desarticular. A la dominación se ha opuesto resistencia, y los pueblos originarios han enfrentado la fuerza de las instituciones de dominación con la fuerza de la comunalidad desde la comunidad.¹¹

¹¹ Una discusión más amplia sobre la dinámica de dominación – resistencia - liberación, referida al caso de la educación en Oaxaca, puede encontrarse en Maldonado (2002), disponible también en internet.



El objetivo de la resistencia no es ella misma sino la liberación, es resistir para incubar la liberación. Hoy la liberación tiene la forma de la autonomía y de la llamada reconstitución de los pueblos indígenas. Por tanto, el fortalecimiento de la comunidad y la vida comunal apunta al fortalecimiento de la resistencia en pos de la liberación.

En estos razonamientos ha sido fundamental la obra de Juan José Rendón, basado en Amílcar Cabral, Franz Fanon y otros luchadores contra el colonialismo. En la perspectiva indígena ha sido capital la obra de Ramiro Reynaga y el horizonte de la mirada política de las organizaciones indígenas recopiladas por Guillermo Bonfil.

2. Comunalidad de los Pueblos originarios

La comunalidad está constituida por tres elementos: una estructura, una forma de organización social y una mentalidad. La estructura es la comunidad, la forma de organización es lo que inicialmente se ha llamado comunalidad (expresada en el poder, el trabajo, el territorio y la fiesta comunales) y la mentalidad colectivista es el elemento a partir del cual las diferentes sociedades originarias han dado forma a su estructura y organización en los distintos momentos de su historia. Esa mentalidad comunal es confrontada actualmente por el individualismo. Entonces, entendemos al individualismo (que es la raíz ideológica del Estado-nación) como una mentalidad que también define estructuras sociales y formas de organización.

Las obras básicas en este tema son las escritas por los creadores de esta idea en el caso de Oaxaca: Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz. Hoy se encuentra expandida esta idea y existe incluso una academia de la comunalidad que agrupa a muchos de sus autores.¹²

3. Colonialismo-descolonización

La historia reciente de los pueblos originarios es la de sus luchas para enfrentar el colonialismo y sus distintas consecuencias. Tras la Independencia de la Nueva España, para los pueblos originarios inicia un periodo de colonialismo interno ligado a la expansión agresiva del capitalismo sobre sus territorios (González Casanova). Este desarrollo político-económico del Estado-nación mexicano se ha basado en una relación etnocida con los pueblos originarios, para entender lo cual son importantes las obras de Robert Jaulin y de Pierre Clastres.

Las intenciones descolonizadoras pueden fructificar a partir de que se ubiquen las diferentes características y expresiones de la presencia colonial, y para ello contribuyen las lecturas decoloniales o postoccidentistas latinoamericanas que ubican la modernidad apareciendo ligada al colonialismo y desentrañan las huellas coloniales en las formas de conocimiento y razonamiento. Principalmente en obras de Edgardo Lander, Walter Mignolo, Boaventura Dos Santos, Anibal Quijano y Enrique Dussell. También han sido fundamentales las obras clásicas de Albert Memmi y George Balandier, así como los trabajos colectivos e individuales de los miembros del Grupo de Barbados.

4. Lo global y lo local

Hay una falsa contradicción entre lo global y lo local, pues lo local no es la negación de lo global, aunque la imposición de lo global ha pretendido la desarticulación de lo local. Basta

¹² El contacto se puede establecer con Arturo Guerrero yelattoo@gmail.com



recordar que la primera vez que los pueblos originarios se toparon con la globalización y sus efectos fue el origen de la modernidad, a raíz de la invasión europea desde finales del siglo XV, como lo muestran Dussell, Lander, etc.

La condición posmoderna muestra una tendencia al desarraigo, a la falta de relación con lo local, al nuevo nomadismo. Pero esa condición no es la de los indígenas, pues aunque están inmersos en el mundo global tratan de hacerlo manteniendo el arraigo con su comunidad, aunque sea un arraigo lejano pero vivo, activo, comunal, cíclico. Andar por el mundo global con los pies en la tierra de origen, de pertenencia, de identidad, esa parece ser la tendencia de los indígenas y por tanto esa debe ser una de las razones que guíen los trabajos de fortalecimiento de la vida comunitaria. Lo local no es encierro sino un recurso para llegar a ser libres en el mundo global, con una libertad propia.

Dimensión escolar y formativa

Para concretar los enfoques anteriores en los planes de estudio y en el trabajo escolar, ha sido fundamental la discusión alcanzada a partir del aporte de diversos autores en los siguientes temas:

1. La institución escolar en comunidades indígenas

Aunque hay una literatura abundante sobre los efectos de la escuela y la educación escolar para indígenas, ha sido especialmente útil la lucidez de las propuestas y análisis del ingeniero amazónico del Perú Grimaldo Rengifo y el grupo de trabajo del Proyecto Andino de Tecnologías Apropiables (Pratec). Para tener conciencia de las consecuencias de la escuela es uno de sus grandes aportes el de los tres diálogos que tiende a romper la institución escolar entre los indígenas: humanos-naturaleza, humanos-sobrenaturales y padres-hijos (en Meyer y Maldonado, 2011).

2. Modelo educativo: de la simulación a la estimulación

La crítica al sistema educativo oficial tiene un enfoque en el análisis del sistema escolar: el sistema educativo bancario, denunciado por Paulo Freire, es un sistema de simulación del conocimiento mediante el cual los alumnos fingen saber a través de exámenes que no aseguran el conocimiento. Esto es posible cuando el maestro pretende enseñar y los alumnos comprobar que aprendieron eso que se les exigió. El resultado es que gran parte de lo aprendido en la escuela se olvida fácil y rápidamente.

En esta crítica se basa la propuesta de modelos educativos que estimulen el conocimiento mediante formas innovadoras o al menos contrarias a las del modelo nacional.

3. Interculturalidad: política de Estado y transformación social

La política educativa mexicana se define intercultural a partir del año 1997 y esto significa un recurso posible para avanzar en la innovación desde abajo. Los grandes aportes al debate del multiculturalismo y la interculturalidad, especialmente los de Gunther Dietz y sus colegas, han



permitido ubicar diferencias clave: la interculturalidad como política de Estado en los viejos imperios es la respuesta a la diversidad nueva, la que aparece con la inmigración masiva, mientras que en las viejas colonias la diversidad por atender es la de sus pueblos originarios y no los inmigrantes. Los aportes de la educación comunitaria se ubican entonces en el horizonte de la redefinición del Estado-nación mexicano como un sistema intercultural. La participación de jóvenes indígenas formados en escuelas de educación comunitaria es importante en este proceso social.

4. Multilingüismo e identidad

Para el desarrollo de los pueblos originarios es muy importante la realización de las cosas en su lengua originaria. La lengua nacional dominante es un recurso necesario pero no puede sustituir la profundidad que se logra con la lengua nativa. Por ello todas las propuestas de educación comunitaria se orientan por ese principio y buscan desarrollarse en la lengua originaria y fomentar el fortalecimiento social de la lengua. Incluso, se está avanzando hacia el fomento del poliglotismo en jóvenes indígenas como camino hacia una mayor capacidad de conocer y de entender.¹³

5. La investigación como eje pedagógico en los distintos niveles educativos

Como ya se ha señalado, investigar lo local para articular en torno a ello lo universal es el método que parece idóneo para conocer a fondo lo propio y encontrar sentido al conocimiento curricular.

Para poder hacer realidad el modelo de educación comunitaria basado en la investigación es imprescindible crear una estructura sobre la cual descansa y se potencie la propuesta. Las características que se esperan de la educación comunitaria en este sentido son:

- Un modelo educativo basado en la investigación
- Niños y jóvenes que se formen como investigadores
- Profesores que hagan investigación
- Un espacio donde se concentren y fomenten las investigaciones escolares de la comunidad

Los profesores de educación básica y media superior en general no han sido formados como investigadores, lo cual no significa que no puedan utilizar la investigación como recurso docente o que no puedan realizar investigación sobre su propia práctica o sobre temas de interés comunitario. Pero se necesita hacerlo colectivamente y de manera organizada.

Se requiere entonces la creación y operación de un lugar comunitario panescolar que funcione como:

¹³ Esto se impulsa en la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria en Alotepec, Mixe. Allí, los estudiantes (que en 2013 son 140 indígenas nacidos en cerca de 80 comunidades hablantes de siete lenguas originarias) tienen que aprender una segunda lengua originaria, y su requisito para titulación es saber hablar español, inglés, su lengua originaria y una segunda lengua originaria.



1. Espacio para la concentración colegiada de los profesores de las escuelas de todos los niveles en la comunidad, donde compartan y debatan los asuntos relativos al desarrollo académico de sus estudiantes y de su práctica docente
2. Espacio donde los profesores sean investigadores, programando la realización de investigaciones y analizando sus avances y resultados
3. Espacio donde se organicen y realicen periódicamente diferentes tipos de investigación, por ejemplo el análisis crítico de la realidad, un Censo de la vitalidad lingüística comunitaria o un Inventario del patrimonio natural y cultural de la comunidad.
4. Espacio donde los estudiantes y padres de familia puedan acudir por asesoría e información.
5. Espacio donde se concentren las investigaciones de todas las escuelas, así como la información y documentación acopiada durante la realización de la investigación.
6. Espacio donde se sistematicen las investigaciones y se difundan sus resultados, poniéndolos al servicio de nuevas investigaciones.
7. Espacio donde los profesores locales puedan generar ofertas de educación comunitaria a distancia, especialmente para niños migrantes.
8. Espacio donde la comunidad pueda concentrar sus archivos históricos tanto municipales como familiares, incluyendo libros, documentos, fotografías, etc.
9. Espacio donde se pueda recibir a investigadores de otras comunidades y mantener comunicación con migrantes para apoyos escolares.

Estos Centros garantizarán que los trabajos que realicen los maestros y alumnos tengan continuidad a pesar de que los maestros se cambien de centro de trabajo y que los alumnos egresen.

A su vez, estos centros darán a la comunidad una vida académica más allá de la escuela, acercando a la sociedad el conocimiento de una manera concreta.¹⁴

¹⁴ Una de las claves del fracaso educativo en México está en la desarticulación histórica entre los distintos niveles educativos. Esta desarticulación es doble: por una parte, están desarticulados los planes y programas de estudio en la práctica, y por otra parte, están desarticulados los docentes entre niveles. Es decir, que en una comunidad con preescolar, primaria y secundaria, además de la desarticulación entre modelos y planes, existe la desarticulación entre profesores, pues es poco frecuente que se reúnan para debatir asuntos académicos relacionados con la formación de sus estudiantes.

Esta desarticulación muestra que el objetivo de la educación no es el estudiante, pues de otra manera la articulación sería una característica básica del sistema. El seguimiento a la formación de los estudiantes en su paso por los distintos niveles es fundamental para lograr coherencia entre los objetivos y su forma de alcanzarlos.

Por ello, la educación comunitaria busca la articulación, en primer lugar entre docentes, pero también en los planes y programas. El nivel de Educación Indígena permite proponer esta articulación con más facilidad pues abarca diversos niveles escolares.

Una de las funciones principales de estos centros comunitarios de investigación y documentación será promover la articulación de los docentes de los diversos niveles educativos existentes en la comunidad. Más allá del impacto que esto pueda tener en el desarrollo de investigaciones, se busca que los docentes tengan un lugar donde confluír para socializar los alcances y rumbos de su trabajo. Y que sea un espacio que propicie la participación social en ese proceso.



Conclusión

La educación comunitaria se enmarca en un horizonte utópico. Como toda utopía, guía fuertemente sus caminos a partir de dos componentes: una crítica radical de la situación actual y la proyección imaginaria de un mundo diferente, en este caso una sociedad intercultural, con un Estado en el que los pueblos originarios hayan sido reconocidos y formen parte importante de su organización y destino. Ese mundo diferente se espera que esté en manos de personas que reconozcan y valoren su ser comunitario, y por tanto sean aptos para una vida autónoma, intercultural.

Referencias

- Balandier, G., (1973) *Teoría de la descolonización*. Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo.
- Balandier, G., (1975) *Antropo-lógicas*. Barcelona, Ediciones Península.
- Bartolomé, M. y A. Barabas. (1996) *La pluralidad en peligro: procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bonfil, G., (1972) "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial", en: *Anales de Antropología* vol. IX, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM.
- Bonfil, G., (1988) *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México, Ed. Nueva Imagen.
- Bonfil, G., (1994) *México Profundo: una civilización negada*. México, Conaculta.
- Clastres, P., (1981) *Investigaciones en Antropología Política*. Barcelona, Gedisa.
- Dos Santos, B., (2009) *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Dietz, G., (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada y CIESAS México.
- Dussel, E., (1994) *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz, Plural Editores.
- Dussel, E., (2006) *Filosofía de la cultura y la liberación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México
- González Casanova, P., (1978) *La democracia en México*. México, Ed. Era.
- González Casanova, P., (2006) "Colonialismo interno (una redefinición)", en: *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Atilio Boron y otros (Comps.). Buenos Aires, CLACSO.
- Grillo, E., J. Valladolid y G. Rengifo, (1993) *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?*. Lima, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- IEEPO – Sección XXII del SNTE – CNTE, (2013) *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca, noviembre.
- Jaulin, R., (1976) *El etnocidio a través de las Américas*. México, Siglo XXI.
- Jaulin, R., (1988) "Identidad, etnocidio, totalitarismo", en: *México Indígena* Núm. 23, julio-agosto, México.
- Jaulin, R., (1989) "Los indios y las máscaras del totalitarismo" (entrevista), en: *El Medio Milenio* Núm. 5, Oaxaca.



- Jaulin, R., comp., (1979) *La des-civilización. Política y práctica del etnocidio*. México, Editorial Nueva Imagen.
- Lander, E. comp., (1993) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Maldonado, B., (2002) *Los indios en las aulas, Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, B., (2011) *Comunidad, comunalidad y colonialismo. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado / Universidad de Leiden. Disponible en la siguiente página: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15950/fulltext.pdf?sequence=2>
- Maldonado, B., (2013) “Comunalidad y responsabilidad autogestiva”, en *Cuadernos del Sur* 34, <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/Images/cds/cds34.pdf> Oaxaca: CIESAS – INAH - UABJO.
- Martínez Luna, J., (1994) “Materiales para el proyecto La educación como un medio para la revalorización de la cultura indígena”, Comunalidad, A.C., multicopiado. Guelatao, Oax.
- Martínez Luna, J., (1995) “¿Es la comunidad nuestra identidad?”, en: *Ojarasca* Núm. 42-43, marzo-abril, México.
- Martínez Luna, J., (2013) *Textos sobre el camino andado*. Oaxaca, CMPIO – CAMPO,
- Memmi, A., (1969) *Retrato del colonizado*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Memmi, A., (1972) *El hombre dominado. Un estudio sobre la opresión*. Madrid, Ed, Cuadernos para el Diálogo.
- Meyer, L. y B. Maldonado, coords., (2011) *Comunalidad, educación, y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. Oaxaca, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado / Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.
- Meyer, L., B. Maldonado, R. C. Rico y V. García, coords., (2004) *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca, Fondo Editorial del IEEPO.
- Mignolo, W., (2002) *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Akal.
- Quijano, A., (2001) *Colonialidad del Poder, Globalización y Democracia*. Caracas, Instituto de Estudios Internacionales Pedro Gual.
- Rendón, J. J., (1998) *El taller de diálogo cultural. Una herramienta de nuestros pueblos*. México, Ce-Acatl Núm.92.
- Rendón, J. J., (2003) *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, tomo I. México, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas – Conaculta.
- Rengifo Vásquez, G. (2001) *¿Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos?*, Lima, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, abril.
- Reynaga, R., (2007) Tawantisuyu. Cinco siglos de guerra india (reedición disponible en <http://xa.yimg.com/kq/groups/19528816/876593054/name/Ramiro+Reynaga+Wankar+-+Tawa+Inti+Suyu.pdf>)
- Robles, S. y R. Cardoso, comps., (2007) *Floriberto Díaz escrito*. México, UNAM.



**LA UTOPIA DE LA INTERCULTURALIDAD EDUCATIVA. DEMANDA
POLÍTICA POPULAR POR LA EDUCACIÓN Y TENDENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DE ESTADO PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS: UNA MIRADA
DESDE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MICHOACÁN
(UIIM)**

Aurea Amigón Araiza¹

La adopción de la Interculturalidad en México

La interculturalidad implica el reconocimiento de las tradiciones culturales que han estado históricamente marginadas a través de la revalorización de la diversidad cultural como fuente de riqueza con miras a generar un cambio social.
(Valdiviezo y Valdiviezo, 2008).

La interculturalidad surge como un concepto que engloba la relación del Estado para y con los pueblos y comunidades indígenas a partir de la aceptación y reconocimiento de la pluriculturalidad como fundamento constitucional de existencia y composición social del país.

Tras la fuerte movilización indígena de 1994, se reconoce el rezago económico, político, social y cultural que padecen los pueblos indígenas, y se reconoce la diversidad del país; sin embargo el Estado acoge demandas políticas y sociales propias de los pueblos como medio de integración a la dinámica neoliberal y las adecua para el cumplimiento de las disposiciones estatales. Por ejemplo, la demanda sobre educación de los pueblos y comunidades indígenas era respecto a la decisión sobre sus propios sistemas educativos y la capacidad y atribución de administrarlos, cuestión que no se respetó y por el contrario fue anulada como el reconocimiento del derecho de los pueblos a la participación y consulta.

Posteriormente y para el caso del proyecto de universidades interculturales bajo el compromiso del Estado de ampliar la educación superior en cuanto acceso y cobertura, sólo se consideraron las zonas con mayor población indígena, imponiéndose estas instituciones al no contar con la legitimidad de la población “beneficiada”.

Analizando críticamente lo anterior, puede entenderse como el principio de un proyecto de Estado que se vale de la dominación cultural en función de que la interculturalidad está pensada e implementada desde el Estado destinada a los pueblos indígenas para su integración e inclusión.

No es casual que durante el periodo Foxista (2000-2006) en lo que concierne a la política educativa se instituye a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la Educación

¹ Estudiante del 8º semestre de la Licenciatura de Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.



Intercultural Bilingüe (EIB) y posteriormente “la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual promueve la Red de Universidades Interculturales (REDUI) que hoy está compuesta por nueve universidades” (García y Jáuregui, 2013: 138) entre ellas la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), como respuesta del compromiso de Estado sobre la demanda político-social de los pueblos y comunidades indígenas por una educación contextualizada, pertinente y comprometida con las necesidades socioeconómicas y culturales de los pueblos viendo en las comunidades y no en el Estado la fuente de trabajo con compromiso social.

Con ello se pretende fortalecer y ampliar el acceso a la educación media superior y superior, que son los niveles que representan mayor rezago respecto al acceso ya que hoy “solo el 6%, la matrícula universitaria es indígena” (El Economista, 2014) debido a las amplias barreras de desigualdad social y cobertura educativa que existen.

La oferta de una educación superior al servicio de las necesidades e intereses de los pueblos indígenas, con ellos de por medio como beneficiarios y detonantes del buen funcionamiento de éstas, es un compromiso histórico del Estado. De acuerdo con el *Decreto de creación* (2006) “es una de las características de la creación de las universidades interculturales; como también lo es la definición y desarrollo de programas educativos de contenido regional que conozcan la herencia cultural de los pueblos, e impulsen el respeto a la diversidad cultural existente de acuerdo con las leyes en materia y en consulta con las comunidades indígenas”, sin embargo, además de considerar la identidad cultural y lingüística de los pueblos como parte fundamental de los planes y programas de estudios de las carreras que se imparten, existe la necesidad de ajustarlos a las circunstancias del contexto político y económico del país para ofrecer para una educación pertinente y “que estas instituciones educativas se encuentren circunscritas a la convencionalidad de la mayoría de las universidades públicas de educación superior existentes y la dependencia presupuestal del Estado” (Dietz, 2014).

De acuerdo con la experiencia estudiantil dentro de la UIIM puedo decir que la definición de los programas de estudio se realiza de manera aislada de la participación de los pueblos y comunidades puesto que no existen mecanismos que desde la institución promuevan la intervención de los pueblos, considerando que éstos son quienes deberían formar parte de la determinación de los planes y estudios académicos en función de que la universidad se crea bajo el objetivo de abatir la carencia educativa desde el enfoque intercultural partiendo de que los pueblos indígenas serán el espacio principal donde se generen las necesidades académicas de la misma.

Es decir, pese a que por decreto se establece el ejercicio de la interculturalidad, en realidad se trata de la retórica discursiva que el Estado utiliza para las culturas de los pueblos y comunidades indígenas. En el caso de la UIIM funciona de este modo ya que al interior de la institución no existen aún las condiciones para establecer una vinculación con el exterior mediante el cual pueda establecerse una relación y un dialogo con base en el respeto y el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística que debería contemplar la existencia del ejercicio de la interculturalidad para la determinación de alternativas económicas y socioculturales desde el conocimiento como parte fundamental en la formación de los estudiantes.

Enseguida se pretende analizar y describir desde la experiencia estudiantil, de la cual formo parte, las características principales de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán como modelo educativo con la finalidad de evidenciar lo anteriormente expuesto.



La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, de la demanda política de la educación de los pueblos indígenas a la disposición educativa del Estado

La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, fue creada por decreto gubernamental del Estado de Michoacán el 11 de abril del 2006, siendo gobernador en turno Lázaro Cárdenas Batel, “en el compromiso de reconocer y garantizar el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación y autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimiento y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad” (2006).

Por lo anterior puedo decir que es una de las universidades más jóvenes del país con sólo 8 años de existencia, y a partir del decreto se incorporó a la Red de Universidades Interculturales para ampliar en el país la cobertura y acceso a la educación de la educación superior dirigida principalmente hacia los jóvenes de los pueblos y comunidades indígenas de Michoacán.

La organización de la universidad está determinada por y desde el Estado y es regida por un Consejo Directivo y un Rector, que en turno desde el 2013 es el Dr. José Juan Ignacio Cárdenas.

Cuenta con el registro de cuatro licenciaturas activas: Arte y Patrimonio Cultural,, Desarrollo Sustentable, Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales y Lengua y Comunicación Intercultural, todas con terminales específicas de acuerdo al enfoque de la licenciatura y con la aspiración de ser herramientas de conocimiento de los pueblos. De acuerdo a los datos proporcionados por el Control Escolar de la UIIM se cuenta con un registro total de 193 alumnos que se encuentran distribuidos en las cuatro licenciaturas del 1ro al 8vo semestre.

A diferencia de otros proyectos de universidad en los que se detectan esfuerzos por transformar las tendencias Estatales, como es el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) que, en gran medida, tiene mecanismos para que la institución sea un medio a través del cual los pueblos determinen en ellos mismos la fuente de trabajo y los estudiantes construyan alternativas económicas y socioculturales desde y para las comunidades, en la UIIM no sucede lo mismo.

La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán como universidad pública, más que intercultural, considerando que el ejercicio de ésta no se da, no busca generar condiciones de integración participativa de los pueblos a la definición de las prioridades y necesidades a las cuales debieran responder los planes y programas de estudio de las licenciaturas de la universidad, esto ha generado una gran brecha que aísla el conocimiento que ahí se genera y con ello a los pueblos como las fuentes de trabajo.

A pesar del enfoque de la institución, lo único que ofrece, por disposición del Estado, es el reconocimiento del bilingüismo (de acuerdo a la cultura, como contexto en la cual se establecen las universidades) y su implementación en la educación en el mismo significado de la Interculturalidad, reconociendo aquí que el establecimiento de la UIIM al no contar con la participación de los pueblos de la región pasa a formar parte de una imposición estatal donde la decisión de la juventud de los pueblos suele verse limitada a la posibilidad de acceder o no a ella.



La educación sea o no intercultural, como un elemento fundamental de la lucha ideológica de clases dentro de la cual se encuentran la mayoría de los pueblos y comunidades indígenas, no es promovida como un compromiso social de los estudiantes hacia sus pueblos y comunidades, sino como profesionalización para el desempeño laboral y la competitividad que promueve el mercado neoliberal actual. Esta tendencia hace aparezcan determinadas formas de autoritarismo acompañadas de imposición y limitación de determinadas prácticas y condiciones bajo las que se estudia que pretenden fusionar la cultura con las disposiciones educativas estatales generando una apropiación de conocimientos y saberes de los pueblos y comunidades de Michoacán.

La profesionalización de los estudiantes trae consigo la tendencia al servicio de los pueblos a través de la intermediación, es decir, en la medida en que la educación que se ofrece no contempla la formación para el trabajo desde, en y para los pueblos y comunidades, tampoco contribuye a que los estudiantes desde su formación generen alternativas e iniciativas pertinentes con los intereses y necesidades de la gente, sino que sólo puedan egresar como mano de obra calificada por la influencia externa de la dinámica de trabajo neoliberal. De este modo se ve a los pueblos y comunidades como el medio de la educación Intercultural y no como el fin.

Si bien se trata de un proyecto de universidad que aún no logra establecer un vínculo de arraigo con muchos pueblos indígenas de la meseta purépecha (es donde se ubica el campus principal) que no acogen a la institución como propia, que en la mayoría de las poblaciones circunvecinas ni siquiera se conoce, y que tampoco ha generado cambios trascendentales con su presencia en dicha región; se ha logrado que represente una oportunidad para que los jóvenes se preparen y utilicen en gran parte su formación académica para la defensa por el cumplimiento de los ideales y demandas sociopolíticas que se tienen. Por ello, y a raíz de lo que el enfoque intercultural plantea y la intervención estudiantil en los pueblos, se ha pretendido transformar el impacto exterior de la institución que ha generado muchas fallas a lo interno.

Los jóvenes que ingresan, por ser la gran mayoría de extracción obrera, campesina e indígena, tienden a defender el espacio universitario ya que a través de él se puede establecer, de manera personal, un compromiso social en la lucha de resistencia contra el neoliberalismo voraz. Brazo a brazo con los pueblos de los cuales se forma parte y ya que regularmente es el único medio de la mayoría que ahí ingresa para acceder, aun marginalmente, a la educación superior, se defiende y se lucha al interior para propiciar la mejoría de las precarias condiciones en las cuales se estudia.

Ejemplos claros de las luchas que al interior se han generado son la conformación de dos sindicatos de trabajadores, docentes y administrativos ambos conformados con características propias, uno de ellos es de carácter independiente. Con estos medios de organización se pretende obtener condiciones dignas de trabajo.

Por otro lado están los intentos de los estudiantes por la conformación de una organización estudiantil a través de la cual puedan llevarse las demandas de los estudiantes a la administración. Además se han creado enlaces con organizaciones estudiantiles en pie de lucha y, específicamente en la licenciatura de Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales (GCyGL), se han revisado contenidos y formas de enseñanza alternativas a los oficiales que contribuyen a la formación de un pensamiento crítico.

Sin embargo, debido a que las condiciones académicas e infraestructurales son sumamente precarias, no han podido concretarse las demandas académicas y laborales que se persiguen. Esto impacta gravemente en que la desvinculación existente sea en principio



interna y que trunque el contacto como institución, que con los pueblos se debería tener, mas no dejan de ser ejemplos significativos que motivan a las generaciones más jóvenes sobre la importancia de continuar luchando por una formación académica comprometida socialmente y la conformación de organizaciones sólidas para la defensa del derecho a la educación.

Son intentos que si bien representan iniciativas con compromisos no estatales, no han podido consolidarse, por lo que no deja de impactar a los pueblos y comunidades indígenas circunvecinos, ya que al no existir un medio fuerte de contacto éstos tampoco logran acoger a las generaciones de estudiantes egresados como gestores propios; por el contrario, debido a la influencia de la dinámica de mercado existente los estudiantes egresados tienden a integrarse a la dinámica de trabajo emergente, lo cual debilita aún más la credibilidad académica de la universidad.

Si no existe tal vinculo tampoco es posible germinar durante el estudio el trabajo para y con los pueblos, no hay seguimiento y esto culmina con que muchos estudiantes no logren titularse; que muchos durante el transcurso del periodo de la licenciatura opten por la desertión; que aquellos estudiantes que logran culminar obteniendo el grado de licenciatura se encuentren desempleados; que otros cuantos se integren a la dinámica de trabajo en ámbitos gubernamentales y lejos de establecer relaciones para realizar trabajo en y con sus pueblos y sólo contados alumnos regresen para intentar fortalecer la colectividad desde una formación crítica y comprometida. Eso se debe a que la universidad, como una disposición del Estado, se presta para legitimar su posición con acciones para y no con los pueblos indígenas de Michoacán.

Son cuestiones que afectan a la mayor parte de quienes formamos parte de la Institución, que mediante las luchas que se han establecido se intentan abatir con la finalidad de defender e impulsar el espacio laboral y académico al cual se tiene acceso, así como para hacer saber a los pueblos y comunidades indígenas que han demandado la transparencia y buen funcionamiento de la UIIM que hemos de entablar nuestro compromiso social en la defensa por el cumplimiento de sus necesidades y demandas económicas, políticas, sociales y culturales a través de la educación, defendiendo también la esencia y cumplimiento del artículo 3º: educación laica, gratuita y pública, pero también científica y popular.

Conclusiones

Para finalizar el presente análisis puedo decir que la interculturalidad reconoce en su concepto la relación de opresión en que se encuentran los pueblos y comunidades indígenas desde hace 500 años, y aspira a ser una herramienta que permita generar un cambio social donde la educación es precisamente el medio para lograrlo, pero tomando en cuenta que “a través del currículo se concreta esta propuesta pedagógica que posibilita la transmisión/asimilación de toda una serie de contenidos y pautas de comportamiento ligados al contexto sociopolítico al que se incorporan y legitiman elementos del capital cultural asociados a valores y cuestiones de poder/control de la sociedad dominante” (Vélez, 2006), considero que el ejercicio de la interculturalidad en la universidad no existe.

Por lo anterior puedo concluir que deben ser los pueblos y comunidades indígenas quienes desde el auto reconocimiento por derecho histórico y constitucional deben



involucrarse en la construcción del concepto de interculturalidad y hacerlo surgir desde su ejercicio. De no ser así, nos encontraremos en la decisión de poder o no aceptar la integración a una dominación cultural que está pensada y determinada desde el Estado y que pretende disfrazar la relación de poder que ejerce, por ello, para materializar el ejercicio de ésta en la Universidad Intercultural del Estado de Michoacán, es necesario que los pueblos y comunidades indígenas tomen partido y se apropien de la institución, es decir, que exijan la participación y consulta para la determinación de los planes y programas de estudio para que respondan y sean construidos desde sus necesidades e intereses económicos, políticos, sociales y culturales por medio de sus jóvenes, ya que el objetivo de la universidad debe ser formar profesionales que de verdad contribuyan a mejorar las condiciones de vida en las cuales se encuentran los pueblos y comunidades.

Además, debe lucharse para que la institución sea un espacio que pueda atender las demandas educativas generadas desde los pueblos, potencializando así el compromiso social por la mejoría de las condiciones de trabajo y estudio de la UIIM, transformando las tendencias del Estado neoliberal.

Referencias

- Guitart, M. y Bastiani José., (2010) “¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia?” en *Athenea Digital*. Número 17, Marzo 2010, España, Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, J. y Jáuregui, P., (2013) *Interculturalidad y educación superior en México: panorama del estado actual*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Schmelkes, S., (2008) *LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MEXICO: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana.
- Reyes, J y Langner, A., (2014) “Profundo rezago educativo en población indígena” en *El Economista*. 24 de Junio de 2014, disponible en <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2014/06/24/profundo-rezago-educativo-poblacion-indigena>
- Gobierno del Estado de Michoacán (2006). *Decreto de Creación N° 52: Decreto por el que se crea la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán*. Michoacán, México
- Dietz, G., (2014) “La formación universitaria de gestores/as interculturales: un ejemplo veracruzano”. Tercer Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología, 24 al 26 de septiembre de 2014, México.
- Veléz, C. (2006) “*La Interculturalidad en la educación básica: Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*”. ABYA YALA, Quito.



MESA 3.
EDUCACIÓN
POPULAR Y
DESDE LOS
MOVIMIENTOS
SOCIALES



LA CONSTRUCCIÓN DEL MOVIMIENTO DE POBLADORES DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR. CHILE: UNA LUCHA DE CUATRO DÉCADAS

Mónica Iglesias Vázquez¹

El propósito de esta ponencia es discutir los aportes de la educación popular en relación con los movimientos sociales y la política. Para ello nos serviremos de una de las experiencias latinoamericanas más ricas al respecto y quizás no tan conocida: la que se refiere al desarrollo de la educación popular en Chile, a partir de 1973, y más concretamente, a la labor práctica e intelectual de la ONG chilena ECO, Educación y Comunicaciones, constituida en 1980 y cuya labor ininterrumpida prosigue hasta la actualidad. Asimismo, nos circunscribiremos a la construcción del movimiento de *pobladores*, por ser en el ámbito *poblacional* en el que más arraigaron las prácticas de la educación popular, y el movimiento de *pobladores* el protagonista de las jornadas de protesta nacional contra la dictadura, que se sucedieron entre 1983 y 1987. Con todo, la educación popular como ejercicio y como preocupación estuvo –y está– presente en muchas organizaciones y espacios del variado y heterogéneo mundo popular chileno incluyendo, por supuesto, el ámbito sindical, aunque su influjo fuera aquí menor.

La educación popular no nace en Chile después del golpe de Estado 1973. Un examen acucioso del desarrollo del movimiento obrero y popular chileno permite dar cuenta de numerosas experiencias de valorización de la dimensión educativa en su etapa “formativa”, como los ateneos populares con sus obras de teatro y sus periódicos obreros, los mítines, las escuelas normales rurales, etc.² No obstante, esa significación parece disminuir a raíz de la promulgación en 1931 del Código del Trabajo y el reconocimiento del sindicato como la principal –si no única– forma de organización de los trabajadores, y la atribución de la lucha política a los partidos políticos, circunstancia que produce una escisión entre la reivindicación laboral y la pugna por un proyecto de sociedad alternativo. Va arraigándose entonces en las organizaciones de la izquierda chilena una concepción vanguardista de la relación entre los partidos políticos y los sectores populares, según la cual los primeros definen el proyecto e inoculan la conciencia a las masas. Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), por ejemplo, tomó fuerza la idea de la marginalidad de amplios sectores urbanos y la necesidad de integrarlos a la sociedad, por medio, entre otros elementos, de la penetración de los valores modernos, que les debían ser transmitidos por profesionales. Por otra parte, en la época de la Unidad Popular (1970-1973), se desarrollaron algunas iniciativas también llamadas de “educación popular” como unos *Cuadernos* escritos por la psicóloga y marxista Martha Harnecker (colaboración con Gabriela Uribe), cuyo propósito podría resumirse como el de dar a conocer al pueblo los principios elementales del materialismo histórico. En ambos casos, resulta predominante una orientación unilateral, de arriba-abajo, de fuera-adentro, que busca transmitir a los sectores populares conocimientos y valores externos necesarios ya sea para la modernización o para la revolución.

¹ Licenciada en Sociología (Universidad de Barcelona); maestra en Estudios Latinoamericanos (Universidad Nacional Autónoma de México) y candidata a doctora por el mismo programa de estudios. Correo electrónico: monicaiglesias@hotmail.com

² Véase, por ejemplo, Reyes (2014).



Esta concepción no es tan ajena a la propia idea conservadora según la cual las élites políticas y económicas son las depositarias de la inteligencia y la cultura, mientras el pueblo –los *rotos*– es una masa inmoral e inculta. Así como hay pueblos sin historia, habría pueblos sin cultura; cuestión absolutamente falsa que parece caracterizar, sin embargo, el pensamiento de dichas élites. Por eso desde los inicios del sistema nacional de educación las élites chilenas pensaron en la necesidad de proporcionar algún tipo de “educación” al pueblo, capaz de inocularle las ideas de respeto al orden y a la autoridad, como forma de poner freno a los “desmanes populares”, esto es en definitiva, como una forma de disciplinamiento de la mano de obra. Esta educación también se llamó popular, y consistía fundamentalmente en la aculturación y homogeneización de los sectores populares. Este propósito no tardó en ser advertido y contrarrestado por ciertos colectivos populares, surgiendo así las experiencias que mencionábamos anteriormente, en contraposición a esta “educación popular”; por eso el historiador Gabriel Salazar, prefiere referirse a ellas como “auto-educación popular” (Salazar, 1987). Desde su perspectiva, educación popular –como proyecto de las élites dirigido al pueblo– y auto-educación popular –como proyecto del pueblo de educarse a sí mismo– habrían tenido objetivos históricos diferentes y hasta contrapuestos: mientras el primero promovía la uniformización del pueblo para su mejor control, la adhesión al modelo vigente y a los valores de la clase dominante, y la adopción de conductas individualistas y conformistas, el segundo buscaba potenciar las actitudes presentes en el pueblo que reforzaban su cultura, su identidad, su autonomía, sus propias capacidades y un proyecto que asegurara tanto su liberación como la reorganización de la sociedad chilena (Salazar, 1987, pág. 86).

Retornando a la historia del tiempo presente cabe señalar, entonces, que si bien la educación popular no nace con el golpe, es en el contexto de la dictadura y de las condiciones que ésta impone al movimiento popular, donde la preocupación por el “problema educativo” adquiere una elevada densidad, al punto de ser considerado “algo fundamental” para la estrategia democratizadora (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 98). Así, las prácticas educativas dejarán paulatinamente de ser consideradas un elemento más o menos importante, más o menos complementario, de la lucha política, para pasar a ser comprendidas como un elemento fundamental de los proyectos de transformación de la sociedad y, por lo tanto, como prácticas políticas en sí mismas. Este desplazamiento en la importancia concedida a la educación popular está en relación directa con la revalorización del mundo popular y con la crítica de la política en su formulación partidista y estatalista, procesos que se retroalimentan.³ Todo ello como resultado de las profundas transformaciones económicas, políticas y culturales que la dictadura *pinochetista* produjo en la sociedad chilena, y también de los procesos de revisión y renovación de la izquierda chilena.

La educación popular en Chile ha pasado por altibajos en las últimas cuatro décadas. De manera paradójica –aunque mirado el asunto con más detenimiento no lo es tanto– entró en una fase de dispersión y desorientación desde mediados de los ochenta y, mucho más claramente, con el fin de la dictadura. El período de la “democracia” se erigió en un tiempo peligroso para las prácticas autónomas de la educación, como también de otras prácticas sociales, y de los propios movimientos sociales. El historiador social y

³ La revalorización popular “involucra afirmaciones y negaciones, continuidad y ruptura, potenciar y transformar, convocar y criticar, proponer y disputar; una revalorización que implica lucha en el terreno cultural” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 26).



educador popular Mario Garcés lo formula como sigue: “En el caso chileno, al menos es evidente que la Educación Popular perdió fuerzas, recursos y también mística en la misma medida que se debilitan los movimientos sociales populares y avanzaba la idea –y la práctica– de una transición institucional a la democracia” (1996).

Una primera impresión de esta constatación es que la profundidad y la radicalidad de la renovación del pensamiento y de las prácticas de la izquierda por las que abogó la educación popular en la década de los ochenta, parecieran haber caído en saco roto; sin embargo, una lectura más acuciosa de los últimos lustros revela la proliferación de colectivos y experiencias vinculadas a la educación popular, y de movimientos, como el estudiantil, cuya visibilidad y capacidad de irrumpir en la “normalidad” burocrática de administración del sistema no se había visto desde el período de las jornadas de protesta nacional. Esta “correlación” entre la extensión y profundización de las prácticas de educación popular y la revitalización de los movimientos sociales, plantea la sugerente hipótesis de que la educación popular es un componente fundamental de los movimientos sociales y que éstos, en buena medida, pueden ser vistos como movimientos educativos. Y a la vez, interroga sobre la necesidad de repensar la relación entre lo social y la política, y la correspondencia entre sus distintos tiempos y espacios. A continuación esbozaremos algunas reflexiones a propósito de estas cuestiones.

La educación popular: de lo transitorio a lo permanente

La educación popular “nació vinculada orgánicamente a los movimientos sociales” (Garcés, 2010, pág. 55). Desde la década de los sesenta y, más claramente, en los ochenta del siglo XX se verifica una creciente relevancia tanto de la educación popular como de los movimientos sociales, y de la vinculación entre ambos. Para comprender la importancia que adquirió la educación popular en Chile es ineludible referirse al golpe del 11 de septiembre de 1973 y a la implantación de la dictadura. Como ya hemos señalado en otros lugares (Iglesias, 2015): la fractura histórica trajo aparejada una revolución epistémica y teórica.

¿Qué quiero decir con esto? Que el golpe de Estado fue un sacudón de tal magnitud que hizo tambalear todos los pilares sobre los que se habían construido las teorías, ideologías y concepciones de la realidad social hasta entonces y provocó un cuestionamiento sobre todas las certezas anteriores. Sin embargo, esta crítica necesitó un proceso de reflexión más o menos largo y doloroso y que se decantaran las transformaciones que introdujeron los militares en todos los ámbitos de la vida.

Los militares consideraron a los sectores populares “rotos alzados” que se habían atrevido a desafiar el orden existente y a reclamar un lugar protagónico en la sociedad. Y en represalia, desde un primer momento la represión se cernió con especial virulencia sobre el pueblo: las fábricas y las *poblaciones*, señaladas como sus lugares “naturales” fueron allanadas, cercadas, bombardeadas, y los trabajadores/*pobladores* perseguidos, encarcelados, torturados, exonerados, asesinados y mandados a *desaparecer* en gran proporción. En Chile, la represión tuvo un componente de clase mucho más significativo que en otros países donde, por la misma época, se sucedieron dictaduras militares y regímenes de terror. La acción dictatorial significó la ilegalización y el desmantelamiento de las organizaciones tradicionales de trabajadores y *pobladores* –sindicatos, Juntas de Vecinos, etc.– y, por supuesto, las experiencias organizativas desarrolladas durante el gobierno de Salvador Allende –los cordones industriales, los comandos comunales y las juntas de abastecimiento y precios–; también fueron declarados ilegales los partidos de la



izquierda al tiempo que se perseguía a numerosos militantes, provocando la sangría y el descabezamiento del movimiento popular, su fragmentación y su virtual desaparición.

Esta última consideración –la desaparición del movimiento popular– fue objeto de un interesante debate durante los primeros meses y años de la contrarrevolución burguesa, y las conclusiones extraídas por los distintos sectores de la izquierda tuvieron consecuencias también diferentes de cara a la estrategia política a seguir: si se consideraba que el movimiento había sido “completamente” derrotado y extinguido, entonces de lo que se trataba era de empezar de muy abajo y reconstruir o construir un *nuevo* movimiento; en cambio, si se consideraba que la derrota había sido táctica, parcial, significaba que, aun con la gravedad de la situación, era posible poner en pie el movimiento y “salvaguardar” el proyecto de transformación de la sociedad tal y como había sido interrumpido aquel funesto 11 de septiembre.⁴ No sin algunas diferencias, la mayoría de los educadores populares adhirieron a la primera tesis y se impusieron la “tarea de reconstruir el movimiento popular como sujeto político” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 26), entendiendo que “aquella tarea no podía limitarse a ‘poner de pie’ las organizaciones pre-existentes; no bastaba con intentar reconstruir el tipo de organización popular anterior, tal cual era” (*ibidem*, 60). Y esto por dos razones fundamentales: porque la realidad del movimiento había cambiado y a poco andar se fue viendo que esos cambios no iban a ser transitorios, porque la voluntad de refundación de la dictadura implicaba modificaciones sustanciales de las relaciones sociales y de los valores imperantes; y porque el propio movimiento popular se comenzó a interrogar acerca de su historicidad y de sus limitaciones históricas, que habían afectado no sólo su capacidad de hacer frente a la dictadura, sino también las dificultades que había encontrado durante las décadas precedentes y que se evidenciaron en el proyecto de la Unidad Popular. Es decir, “cobra cuerpo, con el correr de los años, la conciencia de que la derrota fue más ‘amplia’ y se relaciona con limitaciones que el movimiento popular fue incubando a lo largo de su desarrollo histórico” (*ibidem*, 25). Así, la derrota del movimiento popular aparecía, en cierta forma, como un *fracaso*.

Develar y reflexionar sobre aquellas debilidades históricas se volvía una tarea ineludible para pensar en levantar un movimiento popular, y uno que tuviera real proyección transformadora y democratizadora: “Un movimiento que se reconstruye social y políticamente; un movimiento que aspira a ser ‘sujeto’, protagonista; un movimiento enfrentado al desafío de recrear un proyecto histórico alternativo” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 61). Por lo tanto, la preocupación educativa y la interrogación histórica respondían a necesidades reales de quienes querían transformar la sociedad. Como no podía ser de otra manera, la educación popular se afianza en la idea de “historicidad” que “no es otra cosa que el presente vivo y puro” (Salazar, 1990). El movimiento popular debe enfrentar la distribución desigual de los saberes –que lo margina de la posibilidad de desarrollar sus proyectos e incidir en la sociedad– y producir su propio saber, porque “las formas de comprender no sólo son de comprender sino que también son de actuar, como una síntesis compleja de teoría y práctica, de pensamiento y acción” (ECO, Educación y Comunicaciones 2012, 15). Crear su propio saber forma parte del proceso de lucha de los movimientos sociales e implica recurrir a su propia experiencia, y analizar sus capacidades y límites, en relación con sus necesidades concretas. Por la vía de la valorización de la cultura popular se avanzaba en la construcción de una identidad popular y de una visión

⁴ A propósito de esta discusión véase Iglesias (2011, págs. 95, n. 95).



popular del mundo, partes imprescindibles de todo movimiento social y de cualquier proyecto de transformación de la sociedad.

En relación con esa indagatoria histórica y cultural, algunas de las preocupaciones más recurrentes se referían a la democracia de base, al rescate del conocimiento popular y a la crítica del machismo y de las relaciones sexistas de opresión. Todos ellos problemas que afectaban a los movimientos tradicionales (obrero, campesino, estudiantil) de manera medular; y de los que no estaban exentos los “nuevos movimientos sociales”. Pero como la educación popular no solo “enseña” la democracia sino que la ejerce, fomentó incesantemente nuevos métodos de construcción de saber: las propias prácticas horizontales y participativas de las organizaciones populares y la reflexión grupal, colectiva, sobre dichas prácticas. Por esa vía, los educadores populares –en cuanto facilitadores, acompañantes y parte del proceso educativo– se proponían fomentar el protagonismo popular, y formar sujetos populares “más conscientes” que en el pasado.

Sin embargo, la profundidad de esta concepción de la historia popular se fue construyendo con el tiempo. En un primer momento la impresión generalizada fue que la dictadura iba a caer pronto, que la derrota del movimiento popular no se prolongaría por mucho tiempo, y que se estaba viviendo una situación de excepción que pronto retornaría a la “normalidad”. La promesa de los militares había sido “extirpar el cáncer marxista” que ponía en riesgo la democracia burguesa y los valores de la identidad nacional; por ello algunos políticos “ingenuos” –como la dirigencia del Partido Demócrata Cristiano– creyeron que pronto les sería devuelto el poder político e instigaron, primero, y aplaudieron, después, la asonada militar. Sin embargo, la pretensión refundadora de la dictadura se puso de manifiesto desde las primeras declaraciones y documentos propalados por la Junta militar.⁵ La evidencia del carácter permanente de las reformas introducidas por los militares se dejó sentir primero en el terreno económico, con la ola privatizadora iniciada a partir de 1975 bajo la orientación de los *Chicago Boy's* y la reforma laboral. Sin embargo, en 1980 la dictadura hizo aprobar en un plebiscito absolutamente irregular la nueva Constitución política del país en la que asentaba los principios de organización del Estado y de la sociedad que rigen hasta hoy, con pequeñas modificaciones, al pueblo chileno.

Mientras persistió la “ilusión” de la pronta retirada de los militares o de su posible derrota, la educación popular –incluso por aquellos que la “promovían”– fue vista como un “parche”, una solución temporal para contribuir al proceso de rearticulación de los militantes en espacios de encuentro y de diálogo, toda vez que el ágora pública había sido desmantelada y no existían espacios “propriadamente” políticos. La educación popular se insertó en las organizaciones populares que surgieron con un fin distinto al educativo, con propósitos muy concretos vinculados generalmente a la sobrevivencia de los sectores populares: comedores infantiles, talleres productivos, bolsas de cesantes, grupos de salud, comités de sin casa, etc. Las organizaciones populares se presentaban “como el principal espacio de desarrollo de la educación popular” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 55). Ciertamente también emergieron organizaciones juveniles y culturales, más vinculadas con la reconstrucción identitaria, sin embargo, éstas fueron declinando con el correr de los años en la medida en que “el desarrollo del movimiento las fue dejando fuera de la realidad” (*ibídem*, 63). Así pues, las prácticas educativas (que emergieron antes que la reflexión sobre la educación popular) se anclaron a espacios de organización del pueblo y

⁵ Véase Iglesias (2015, pág. 235).



propiciaron un cuestionamiento, una reflexión consciente, sobre las características, las potencialidades y los límites de dichas organizaciones, sobre el tipo de relaciones entre sus miembros, y con otros espacios o sectores, sobre las necesidades de los sectores populares, sobre el contexto dictatorial, etc. En esa voluntad de interrogarse sobre la realidad y las capacidades para transformarla de los sectores populares reside, pues, el carácter educativo de las prácticas, muy heterogéneas, a las que hacemos referencia. Todo ello buscaba promover la adquisición entre los sectores populares de un tipo de saber (síntesis de teoría y práctica) vinculado a un proyecto de liberación: “Saber pensar, saber trabajar, saber producir, saber crear, saber conocer, saber sentir, etc. En este sentido saber es sinónimo de capacidad” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 15). El saber es un *poder hacer*. Más tarde acompañarían a esa labor los talleres y los encuentros de educadores populares, en los que se promueve una reflexión más explícita y sistemática acerca de la educación popular, de su metodológica, de sus aportes a la lucha democratizadora, etc.⁶

Cuando hablamos de la educación popular nos referimos al proceso que se da al calor, de manera dialógica, con la reconstrucción del movimiento popular chileno. Un proceso refuerza al otro. Al cuestionarse el movimiento popular sobre sus deficiencias históricas emergen las prácticas heterónomas, de extrema dependencia del Estado y de los partidos políticos, de instrumentalización por parte de éstos, de machismo y autoritarismo en el seno de las organizaciones obreras y populares, de escasa democracia interna, de marginación y subordinación, por ejemplo de las mujeres, que serán las protagonistas de las organizaciones de sobrevivencia y de protesta erigidas en contra de la dictadura. Todo ello irá arrojando luz sobre la relevancia de una práctica educativa permanente en las organizaciones populares, de la educación popular como un componente esencial de las luchas. Así se irá transitando desde aquella concepción de la educación popular como un paliativo para la situación de extrema fragmentación y debilidad del movimiento popular, en tanto situación temporal, a una idea de los movimientos sociales como procesos educativos y sobre la necesidad de las comunidades de problematizar constantemente la realidad social y su inserción en dicha realidad.

La crítica a la configuración histórica del movimiento obrero y popular entronca con la revisión que desde la izquierda se hace de algunas derivas de la teoría política marxista: el extremo determinismo economicista, la preponderancia de los sistemas, la excesiva burocratización de las decisiones, la relación vertical y jerárquica entre la vanguardia y la masas, la concepción de la toma del poder como *súmmum* de la estrategia revolucionaria, la exclusividad del partido político en la lucha política, etc. La revisión del marxismo y la recuperación, entre otros, de los trabajos del intelectual Antonio Gramsci, aporta elementos para la revitalización de propuestas populares que habían emergido al calor de la práctica. Por ejemplo la idea de que la lucha política es una lucha por la hegemonía, pone en el centro del análisis la cuestión educativa, y valora lo educativo como un arma política, que no se erige en reemplazo de todas las luchas pero sí en un complemento indispensable de cualquier proyecto de humanización (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 99). La educación popular, o la auto-educación, de acuerdo con Salazar, debe ser definida entonces como “ese conjunto de procesos educativos suplementarios que, sobre el margen del sistema dominante, prepara a las generaciones pobres para desempeñar adecuadamente, no roles estructurados, sino *roles históricos*, atingentes a su propia liberación y a la refundación por debajo de la sociedad chilena” (Salazar, 1987, pág. 87).

⁶ Una buena síntesis de esos trabajos en (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012).



El problema de los tiempos y los espacios

El 11 de mayo de 1983 se produjo una jornada de movilización y protesta, convocada por la Confederación de Trabajadores del Cobre y en la que se verificó una elevada participación de *pobladores*, sobrepasando cualquier expectativa acerca de la adhesión que podía suponer un llamado de esas características tras diez años de persecución de los luchadores sociales, anatemización de la organización colectiva y auténtico terror. Esa primera jornada de protesta nacional inauguró un ciclo de movilizaciones que se sucedió, con altibajos, hasta 1987. El éxito de la protesta sorprendió a los propios organizadores. En los años previos, los sectores populares habían erigido un sinfín de organizaciones comunitarias vinculadas estrechamente a su sobrevivencia diaria, a su quehacer cotidiano. Ese período se denominó de “recomposición de las solidaridades” o de “reconstrucción del tejido social”, entendiendo que había algo que se había roto, que había sido destrozado por la reacción militar, y que requería ser suturado, soldado. Esta etapa corresponde, en gran medida, con la primera concepción de la educación popular como algo transitorio, supletorio. O como un tiempo de espera, de preparación, para la verdadera acción política. A la par comienza a desplegarse la otra concepción de la educación popular, como algo imprescindible, perenne, de los procesos de transformación.

La irrupción de las protestas masivas es fruto, en parte, del proceso de organización de los sectores populares, pero éste no la explica completamente. La sinergia de voluntades que se sumaron a la expresión del descontento trasciende con mucho a los colectivos y organizaciones populares previamente organizadas. A la vez dichas jornadas de protesta significaron un aliciente para el crecimiento y replica de las organizaciones comunitarias; pero también plantearon nuevos desafíos para los cuales quizás no estaban preparadas. El ciclo de movilización forzó el retorno oficioso de los partidos políticos –todavía ilegalizados–, abrió espacios de “negociación” con un régimen hasta entonces absolutamente autista, y alimentó la esperanza del retorno de la democracia y de la política en mayúsculas. De esa forma las organizaciones comunitarias y la propia praxis de la educación popular se vieron confrontadas, en sus tiempos y en sus espacios, con las urgencias de la coyuntura política.

Los zapatistas dicen: “Caminamos despacio porque vamos lejos”. Con esta máxima nos proponen una reflexión sobre los ritmos y los alcances del proyecto transformador. Las transformaciones culturales sin duda son mucho más lentas que los cambios políticos entendidos como alternancias de gobierno o de régimen político. Las prácticas educativas a las que venimos aludiendo se habían dado en el seno de organizaciones comunitarias, vinculadas con la práctica cotidiana de sus integrantes para resolver sus necesidades inmediatas. Así pues la educación popular se había circunscrito al ámbito local y a las pequeñas modificaciones cotidianas, que no hacen la diferencia de un día para otro. Sin embargo, es posible sostener que en las organizaciones comunitarias se estaban produciendo transformaciones significativas: tanto en los productos de dichas organizaciones como en las relaciones sociales que imperaban en ellas, aspectos que se retroalimentan. En cuanto a las relaciones, en general, y sin olvidar que se trató de un abanico amplio y variado de experiencias organizativas, se constata en todas ellas la voluntad de establecer relaciones más igualitarias, más horizontales, tendiendo al estrechamiento de la distancia –y a la propia anulación de la diferencia– entre dirigentes y bases. Asimismo, son esfuerzos de autoorganización, de autogestión, en los que los propios



necesitados se organizan para satisfacer esas necesidades, poniendo a disposición suya y del colectivo sus capacidades, sus saberes, guardando una mayor autonomía del Estado. Esto produce una modificación sustancial en la consideración de lo que se crea: no son mercancías, sino bienes comunes, resultado del esfuerzo de todos los que participan de la organización y de los que se benefician también todos los integrantes. A la vez, esta dinámica va asentando la idea de que los problemas que padece una persona o una familia no son exclusivos, individuales –consideración que refuerza la búsqueda de soluciones también individuales–, sino de un grupo, sociales, y que su solución debe ser también colectiva. Todo ello refuerza la solidaridad, la ayuda mutua, la colaboración, la corresponsabilidad, la co-implicación tanto en la definición de los problemas, como en la búsqueda de soluciones. Es decir, un cambio en la pauta de las relaciones sociales produce también la solidaridad, el compañerismo, la democracia, la igualdad como resultados y como prácticas cotidianas. Y por esa vía, la política se torna parte de la vida cotidiana de las personas.

Esta configuración de relaciones sociales alternativas se vio confrontada y, en buena medida, desafiada, ante la nueva coyuntura y la presión de los sectores que proponían la reorganización de los partidos políticos, la formulación de alianzas, el desarrollo de una estrategia y un proyecto de cara a las posibilidades de negociación que surgían, etc. En cierta forma, las jornadas de protesta desataron una aceleración del tiempo histórico, y en períodos relativamente cortos de tiempo se asistió a modificaciones sustanciales del escenario político que exigían también definiciones rápidas y contundentes. Pero “el desarrollo práctico de la labor de concientización supone tiempos relativamente prolongados, supone grupos con alguna permanencia, precisamente porque se busca aprendizaje, o sea modificación de las formas de pensar y actuar. Estas condiciones no siempre están presentes, por diferentes motivos, siendo uno de los principales la tensión entre reflexión y acción. En situaciones de agudización de la movilización social y de urgencias de la acción, la tensión que señalábamos se suele resolver a favor de la acción” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 52).

Ciertamente, como en otras ocasiones, se impuso la consideración de lo urgente por sobre lo importante. ¿Qué queremos decir con esto? No que la recuperación del régimen democrático no fuera importante. Pero sí que el proceso de reflexión y de innovación creativa que habían venido desplegando las organizaciones comunitarias fue denostado, considerado pre-político, carente de proyecto, insuficiente en sus formas y contenidos, y rápidamente marginado de la alternativa opositora. La reapertura parcial del escenario político propició el retorno de los partidos políticos a la vieja usanza; algunos también renovados en sus contenidos –no siempre en sentido progresista, por ejemplo el Partido Socialista había protagonizado una autocrítica que lo llevó a abandonar el proyecto del socialismo– pero no en sus formas. Así volvió por sus fueros la política de las negociaciones, de los pactos entre élites, de la gobernabilidad democrática, de la preeminencia de la idea de Estado y de la democracia formal, arrasando con las experiencias comunitarias de reapropiación de la política, de la historia, de la cultura.

Y sin embargo, en el nuevo contexto, las relaciones de los movimientos sociales con los gobiernos de la Concertación fueron considerablemente distintas a las que habían imperado con el gobierno dictatorial. Los movimientos sociales y la educación popular tuvieron que hacer frente a las nuevas dinámicas impuestas desde el Estado: por ejemplo, la creación de programas sociales con un cariz predominantemente asistencial pero que asumían formalmente los objetivos y las formas de la educación popular, o aún más, que



eran implementados por educadores populares que habían transitado desde el ámbito de las organizaciones populares a los cargos de gobierno. Además, la ayuda económica que habían recibido los proyectos sociales, proveniente de fundaciones internacionales, desapareció o fue considerablemente reducida con el retorno de la democracia, pues Chile ya no constituía para aquellas instancias un destino prioritario. Así, la educación popular debió enfrentar un nuevo contexto social y político caracterizado por el carácter desdibujado del proyecto popular, la iniciativa estatal en la resolución de los problemas sociales, la sangría de educadores populares y luchadores sociales hacia las instituciones del Estado y la disminución de los recursos financieros con los que había contado hasta entonces.⁷

Estas dificultades parecieron confirmar la tesis de que la educación popular había sido una moda, una actividad pasajera resultado de la imposibilidad de desplegar la actividad política de manera abierta mientras permaneció interdicta y, por lo tanto, un sucedáneo destinado a desaparecer con el retorno del sistema de partidos. Sin embargo, con todo y las dificultades que estas nuevas circunstancias plantearon a educación popular, ésta no ha sucumbido; tuvo que reorientar sus proyectos, reducir su despliegue, morigerar sus iniciativas, pero ha persistido en la tarea de trabajar junto al pueblo fomentando la problematización de la realidad social y apostando por la humanización de las relaciones sociales, desde la perspectiva del protagonismo popular. Ésta orientación y sus prácticas participativas, democráticas, igualitarias, son quizás el mayor capital de las propuestas de educación popular, y su influjo se deja ver en los movimientos sociales que recientemente sacudieron al país.

La coyuntura de la transición actualizó un dilema histórico para los movimientos sociales: “O mantienen su ‘autenticidad social’ trabajando en los sectores postergados su autonomía relativa frente al sistema dominante; o se comprometen trabajando determinadas ‘reformas parciales’ de ese sistema (incluyendo la educación nacional), aceptando de algún modo la convocatoria integracionista del mismo” (Salazar, 1987, pág. 87). Y también es el contexto donde adquiere relevancia la pregunta por la educación popular: ¿Se trata de un sucedáneo de la esfera política mientras ésta permanece clausurada y por lo tanto, de una actividad pre-política, o por el contrario, constituye un aporte político en sí mismo? Ciertamente los educadores populares se inclinaron por la segunda opción, pero la rapidez de los acontecimientos históricos y, no menos importante, la estrategia de sectores de la oposición que no se habían cuestionado acerca de las debilidades del movimiento popular, o que dicho cuestionamiento les había llevado a la conclusión de la imposibilidad o la indeseabilidad de una transformación radical de la sociedad pareció truncar las posibilidades de aquella reflexión. Pero, como hemos dicho, las transformaciones culturales son lentas y hay que esperar los frutos, mientras se cuidan las semillas. La reemergencia de movimientos sociales desde 2006, la proliferación de colectivos de autogestión y de prácticas de educación popular parecen ser fruto de aquella experiencia, frustrada en el nivel macro de la sociedad y en el tiempo corto de la historia, pero que promete en las comunidades locales y en la proyección histórica.

⁷ Sobre las dificultades de la educación popular en el contexto posdictatorial, véase Garcés (1996).



La construcción del movimiento popular

El desarrollo de la educación popular y la preocupación histórica que ésta conlleva se relacionan con dos fenómenos de la mayor trascendencia para las luchas por una sociedad más humana: una nueva conceptualización del movimiento popular y una ampliación del concepto de la política. Las necesidades prácticas del movimiento popular en el contexto de desmantelamiento de sus organizaciones tradicionales y de modificación de sus reivindicaciones y proyectos, interrogaron sobre las interpretaciones históricas acerca de sus limitaciones y potencialidades y, a la vez, esta reflexión promovió el desarrollo de formas organizativas, de acción y de comprensión de los sujetos sociales y políticos y de los proyectos de transformación de la sociedad, también novedosas. Así, práctica y teoría se retroalimentan.

Uno de los cuestionamientos más profundos a la concepción del movimiento popular hasta la década de los setenta, se refiere a la centralidad política de la clase obrera, entendida de manera muy restrictiva; idea que dejaba fuera del sujeto revolucionario a la amplia mayoría de los sectores populares que no se definían por su vinculación asalariada a la estructura productiva. Esta evidencia será más fuerte en la medida en que la mayoría de las organizaciones comunitarias a las que hacemos referencia surgen en el ámbito de la *población*, no de los sectores obreros organizados, ya que los sindicatos habían sido destruidos, y “contienen gérmenes de resolución de los problemas que la realidad le ha puesto al tipo de organización tradicional” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 61). Las organizaciones populares se caracterizan por una gran heterogeneidad y diferenciación interna, en su composición, en su organización y en sus objetivos. Así, la definición de “lo popular” se torna un tanto más compleja, más problemática, pero también más real e integradora: “De allí que la idea de ‘conciencia de clase’ se amplía hacia la diversidad de lo popular, no se trata solamente de la conciencia (modo de actuar y significar) de un grupo social específico, sino de un conglomerado más amplio que conforma el mundo popular” (*ibidem*, 54). El movimiento popular se configura como una constelación de actores, individuales y colectivos, diversos; y una de las tareas de la educación popular es contribuir a identificar los rasgos en común, que permiten la articulación de esos actores, sin denostar sus diferencias. A su vez, el proyecto popular pierde la definición y la unilateralidad que se le había atribuido en épocas pasadas; se vuelve más plural, más diverso. La lucha hegemónica –fruto del influjo *gramsciano* en el pensamiento latinoamericano de los ochenta– consiste precisamente en la definición de un proyecto que articule a los distintos sectores explotados, oprimidos y excluidos frente al modelo capitalista de sociedad. Es en este sentido que, para algunos autores, la educación popular “aparece como una propuesta movimientista e historicista de carácter popular pluriclasista” (Bengoa, 1987, pág. 17).

Esta idea del movimiento popular implica también la noción de *proceso*. Las identidades –por supuesto también la popular– no constituyen algo dado de antemano o de una vez para siempre, sino un proceso de búsqueda, de participación y de identificación con ciertos valores y prácticas concretas. Esta consideración procede de la crítica a la noción de actores sociales estructuralmente predeterminados; por el contrario, la novedad histórica implica que es en la propia lucha y en la experiencia concreta de formar parte de maneras



de relacionarse alternativas, donde las personas van modificando su identidad y su manera de comprender el mundo y de imaginar otros mundos posibles; y no por inoculación de ideas. Por eso la tarea de la educación popular consiste en “impulsar colectivamente la construcción de nuevas maneras de pensar, actuar y sentir a partir de la realidad existente” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 32). Y ello porque “no hay un desarrollo de conciencia acabado ‘antes’ de actuar frente a la realidad, ni existe la acción desprovista de significados” (*ibídem*, 35). Pero indudablemente uno de los escollos más fuertes en esa labor está dada por la naturalización de la realidad, el hecho de que “la realidad se percibe como un dado, como un fenómeno natural: “El mundo está hecho así”. Para la conciencia crítica, en cambio, el mundo aparece como un construido histórico-social, como un proceso de permanente creación humana” (*ibídem*, 46). Por lo tanto, la educación popular releva el carácter socialmente determinado e históricamente construido de las identidades sociales.

La preeminencia de la práctica resulta fundamental porque permite apelar a la fuerza ejemplificadora de la experiencia para la conformación de identidades y de proyectos alternativos. Los movimientos sociales son vistos como concreciones de otras formas sociales posibles y, en ese sentido, prefiguran otro mundo. Por lo tanto, no es que otro mundo sea posible, sino que ese otro mundo se está realizando en distintas experiencias y contextos, todavía más o menos restringidos, más o menos circunscritos, pero que ya existen: “En las prácticas educativas, la liberación se presenta como algo que es factible de ir construyendo desde ahora, cotidianamente” (ECO, Educación y Comunicaciones, 2012, pág. 22). Es en conformidad con lo anterior que se revalorizan las “prácticas auto-educativas que, aunque limitadas y marginales, contienen por lo común una carga social y una intencionalidad histórica de alcances insospechados, que comprometen no poco la legitimidad y la estabilidad de los ‘sistemas’” (Salazar, 1987, pág. 86). Pero para una mirada todavía anclada en los paradigmas tradicionales, “la educación se transforma en una práctica preorganizativa, de convivencia democrática, de interrelacionamiento personal; en fin, en una práctica que postula germinalmente la sociedad que se pretende construir” (Bengoa, 1987, pág. 22). Pero que no constituye propiamente una práctica política.

El desafío consiste en parte en ser capaz de articular esas experiencias superando así el riesgo del “enclave alternativo”, esto es, de una especie de guetos de personas muy “concientizadas” y que practican entre sí una democracia sustantiva o radical pero que no logran interpelar a otros sectores sociales. Superar ese riesgo constituye una premisa del éxito mismo de las experiencias alternativas, considerando que el cercamiento (*enclosure*) es una de las estrategias del capital desde sus orígenes –allá por la llamada acumulación primitiva– pues evita el “contagio” y facilita la represión de esas experiencias por la fuerza si las clases dominantes lo consideraran necesario.

Todo ello arroja una idea muy distinta del cambio social; una idea que revaloriza lo cotidiano, lo normal, lo plebeyo de la revolución, frente a una concepción mucho más heroica, disruptiva, transcendental de la misma. No significa esto que se renuncie a la idea de la fuerza o de la ruptura: la revolución nunca es un proceso desprovisto de violencia y de cierta imprevisibilidad, pero las transformaciones culturales, fundamentales para provocar una efectiva revolución social, requieren de pequeños cambios acumulativos y de la condensación que facilita el tiempo. En este sentido la política es reapropiada por los actores sociales, que en su acción buscan hacerse “cargo en común de lo común” (Fernández-Savater, 2014); ésa es propiamente la definición de la política. Se avanza en la comprensión de la política, como una actividad que trasciende los espacios de la democracia representativa; ello implica una redefinición de la política y una repolitización



de lo cotidiano. La separación entre lo social y la política, se traduce en ocasiones en la contradicción entre la democracia participativa y/o sustantiva y la democracia representativa. A su vez, se utilizan continuamente dos acepciones, o niveles, de la política. Para algunos autores, “la educación para los movimientos sociales se plantea la búsqueda de la personalización y la humanización de las relaciones sociales. Es, por tanto, un proceso educativo que no tiene que ver con la política, entendida en su aspecto contingente y de lucha por el poder, sino con la política en su aspecto sustantivo, en la readecuación de las bases mismas de lo que es el ‘hacer política’, esto es, la convivencia social” (Bengoa, 1987, pág. 19).

Ciertamente, esta bifurcación de la política no resulta del todo satisfactoria para comprender la acción de los movimientos sociales; éstos continuamente han conjugado distintas formas de relación con la política estatal pero han desarrollado formas de hacer política, más ancladas en lo local y en lo micro-social: la política popular se ejerce en los ámbitos concretos y cotidianos de la experiencia de los sectores populares, más allá, y a menudo contra, el Estado. Pero esto naturalmente no resuelve el problema de la política estatal y de la configuración de poder que desde el Estado amenaza los proyectos alternativos de construcción de sociedad. El problema de si se puede cambiar o no el mundo sin tomar el poder (el Estado) que revitalizaron los zapatistas con sus luchas y prácticas de autonomía y, en el ámbito académico, el intelectual John Holloway (2001) sigue siendo una cuestión de la mayor importancia para los movimientos sociales. Pero sin lugar a dudas, éstos han hecho evidente, en las últimas décadas que se puede pensar la política más allá del Estado y de los partidos políticos, y que la acción colectiva no es siempre o necesariamente una forma pre-política. En ese sentido, “el acertijo que los movimientos siempre deben resolver es justamente aquel que es capaz de proponer un modo particular de articular lo social político con lo estatal político, es decir, la dimensión política que emerge de sus propias prácticas y experiencias y los modos en que esas propuestas pueden transformar las relaciones de poder cristalizadas en el Estado” (Garcés, 2010, pág. 67).

El movimiento popular siempre fue visto, desde la educación popular, como un proceso y un sujeto social y político; y el propio educador como un político. De ahí la necesidad “de trabajar en la perspectiva de reconstrucción del movimiento popular como sujeto político. Es decir, un movimiento capaz de asumir la lucha por su liberación de manera protagónica; un movimiento que desarrolle sus fuerzas y capacidades de manera amplia –tan amplia como la derrota que sufrió–; un movimiento que enfrente la necesidad de renovar su práctica política y social (el problema de los estilos, las formas de participación, la instrumentalización, el cómo se concibe la organización, la relación base-superestructura, etc.)” (ECO, Educación y Comunicaciones 2012, 26).

La ampliación de la noción de política implica el abandono de la concepción liberal que escinde ambas esferas. En correspondencia con el eslogan feminista según lo cual “lo personal es político”, podríamos decir que lo social, lo comunitario, también es político. Esto implicaba “asumir la consideración política del conjunto de los aspectos de la vida del pueblo” (ECO, Educación y Comunicaciones 2012, 26). La orientación política de la educación popular estaba dada, como ya vimos, por la voluntad explícita de que coadyuvar al “descubrimiento de las bases, la explicitación y la valoración de ese ‘proyecto popular’, por parte del pueblo oprimido” (*ibídem*, 20). De ahí deriva el carácter político de la educación popular y de los educadores populares. Por lo tanto, la consideración de que la educación popular estaba restringida a una práctica pre-política choca con la renovación del



pensamiento y de la acción desplegada por las organizaciones populares; por el contrario, se concibe como “una práctica que impacta de manera significativa la acción y movilización del pueblo” (*ibídem*, 9).

Consideraciones finales

La educación popular nace en América Latina de la mano de los movimientos sociales y, a la vez, los refuerza. Incluso la asume una dimensión *movimientista* y se habla del movimiento de pobladores populares. En el caso chileno, prolifera en un contexto extremadamente crítico, de control, represión, violación de los derechos humanos, empobrecimiento, despegue del neoliberalismo; en definitiva, por la dinámica excluyente del sistema económico y político implementado con la dictadura. El fin de ésta supuso una transformación significativa de la sociedad chilena, no en cuanto al contenido del modelo económico y político, que se perpetuó con los gobiernos de la Concertación, pero sí en cuanto a las formas. Al fin y al cabo, la transición fue una transición política, esto es, formal, de régimen político: desde una dictadura se pasó a una democracia, dejando intactos los pilares del neoliberalismo. Este cambio no cuestionó las directrices de fondo del modelo impuesto por Pinochet; es más, lo legitimó porque lo revistió de los ropajes democráticos. De alguna manera el retorno de la democracia política supuso la conculcación (temporal) o la postergación de la democracia social y una cierta desorientación de la izquierda ante la “pérdida” de proyecto político: antes había sido el socialismo y después la democracia; en los noventa la hegemonía neoliberal pareció nublar por completo el horizonte. Significativamente la educación popular comienza a debilitarse desde mediados de los ochenta y más claramente en los noventa, con el retorno de la democracia. Y, nuevamente, en los últimos años hemos asistido a grandes movilizaciones de los estudiantes, de los mapuche, de las comunidades regionales, etc. Esta constatación nos sugiera la idea de que hay una correlación interesante entre fortalecimiento de los movimientos sociales y desarrollo de experiencias de autoeducación popular.

Como hemos reseñado, la educación popular aspira a promover cambios culturales en las formas de actuar y de comprender el mundo. Esos cambios son lentos pero apuntan lejos. De manera muy esquemática podríamos decir que la educación popular se mueve en un doble eje: a) en el eje temporal, tiende al tiempo largo, se verifica como un proceso de largo alcance, de proyección histórica; b) en el eje espacial, se ubica en un espacio ‘corto’, local, comunitario, de escala humana, donde las relaciones cara a cara son posibles, donde las personas cuentan en cuanto tales y no como un número, una estadística, un vendedor de mano de obra barata. En ese sentido, es posible sostener que proyectos que fueron aparentemente derrotados (y, en cierta forma, indudablemente derrotados) pero que permanecieron en la memoria de ciertos actores y que subsistieron nuevamente en los márgenes del sistema, son los que reemergen recientemente, son los que cultivaron y alimentaron las resistencias actuales. De alguna manera los movimientos sociales y la educación popular de hoy son hijos de la derrota de aquellas experiencias pero también de lo que tuvieron de victoria: el triunfo oculto en su derrota estriba en su capacidad de permanecer y de cultivar relaciones sociales humanizadoras.



Referencias

- Bengoa, J. (1987). La educación para los movimientos sociales. *Proposiciones*(15), 12-41.
- ECO, Educación y Comunicaciones. (2012). *ECO en el Horizonte Latinoamericano (I): La Educación Popular bajo la dictadura*. Santiago de Chile: Sociedad de Educación y Comunicaciones ECO.
- Fernández-Savater, A. (2014). Emocional-político. Encuentro sobre la visibilización y la potencia de las emociones en los movimientos sociales. Valencia: Facultad de Bellas Artes San Carlos de la Universidad Politécnica de Valencia. http://www.youtube.com/watch?v=P0q_IWslGpo (consultado el 8 de febrero de 2015).
- Garcés, M. (1996). Educación popular ¿Continuidad en el cambio? *Última Década*(4).
- Garcés, M. (2010). Movimientos sociales y educación popular. *La Piragua*(32), 55-68.
- Holloway, J. (2001). El zapatismo y las ciencias sociales en América Latina. *OSAL, Año II*(4).
- Ibáñez, T. (2014). El anarquismo como catapulta: entrevista con Tomás Ibáñez (por Amador Fernández-Savater). *ElDiario.es*. http://www.eldiario.es/interferencias/anarquismo-Tomas_Ibanez_6_258334176.html (consultado el 4 de febrero de 2015).
- Iglesias, M. (2011). *Rompiendo el cerco. El movimiento de pobladores contra la dictadura*. Santiago de Chile: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- Iglesias, M. (2015). La construcción teórica de los movimientos sociales en Chile: El movimiento de pobladores, entre la Sociología y la Historia Social (*en revisión*).
- Iglesias, M. (2015). Lo social y lo político en Chile: Itinerario de un desencuentro teórico y práctico. *Izquierdas*(22), 227-250.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Salazar, G. (1987). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile: ¿Integración o autonomía relativa? *Proposiciones*(15), 84-131.
- Salazar, G. (1990). Educación popular y movimientos sociales en Chile. (CIDE, Ed.) *Boletín "El Mensajero", Fascículos Educativos*(7).



MOVIMIENTOS SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN SOROCABA- SP, BRASIL

Caio Rennó José¹

As relações de poder que orientam a organização social, política e econômica estão pautadas, em toda a construção histórica da sociedade, em um jogo complexo de dominação, o qual buscou e busca condicionar o viver e conviver humano na e com a Terra. A educação escolar, como um *lócus* privilegiado de socialização e de ensino-aprendizagem do conteúdo historicamente acumulado, desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia intelectual e, exatamente por todo esse potencial, se encontra no meio de disputas ideológicas da organização social. Amparando-se na reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2007), podemos situar esta questão dentro dos pilares do projeto histórico moderno: a regulação e emancipação, onde julgava-se “possível o desenvolvimento harmonioso da regulação e da emancipação e racionalização completa da vida individual e coletiva” (Chauí, 2005: 1). No entanto, segundo Santos (2002; 2007), o caráter abstrato dos dois pilares levou cada um deles à tendência maximizadora com a exclusão do outro e, juntamente com o surgimento do capitalismo, a regulação teve as condições para se fazer predominante.

Através dos termos modernos, ou seja, pela crise dos instrumentos que regularam as discrepâncias, há problemas modernos porém não há soluções modernas, já que as ideias hegemônicas, as quais buscam a emancipação social no mundo, provêm de três ou quatro países (Santos, 2007). O pensamento ou a racionalidade, que predominantemente exerce sua influência, é encarado pelo autor como indolente, ou seja, preguiçoso e exclusivo, o que lhe dá insuficiência para enxergar a diversidade de riqueza político-cultural do mundo (2007).

A atualidade gerenciada pela lógica ocidental capitalista, sob o modo de pensar e agir organizado a partir de uma racionalidade técnica-instrumental, instituiu-se de forma hegemônica por todo o planeta (Figueiredo et al., 2013). Soma-se a isso a cultura do ter mais, ancorada à ideologia que valoriza o individualismo, a competição, o sucesso a qualquer preço, o isolamento e o consumo (Chauí, 2013), assume dimensão global e está fundamentada em princípios orientados pela lógica da economia de mercado, a qual explora e degrada a força de trabalho, destrói a natureza para expandir a acumulação de riquezas para que, assim, em cada país, haja a “caça global de lucros e mais lucros (rebatizada de “crescimento econômico”)” (Bauman, 1999: 86).

O Brasil e demais países que compõem a América Latina, surrupitados historicamente pela colonização europeia capitalista e patriarcal, colhem frutos das políticas conservadoras e elitizadas de sua história, aprofundadas recentemente pela submissão ao neoliberalismo estadunidense-europeu. Nesta sociedade a racionalidade do ser humano o faz deixar “de ser um homem, um ser humano vivente, deixa de ser um fim em si e torna-se um meio para os interesses econômicos de outro homem, ou de si mesmo” (Fromm apud Marques, 2010: 28). Esta composição, de coerção material e ideológica afim de reproduzir

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba-SP. e-mail: caio renno@hotmail.com



um modo de produção de existência, tem capacidade de privar a educação de subjetividades rebeldes², consciência crítica, a liberdade de expressão, a restrição de direitos ou, com os termos de Santos (2007), tem força suficiente para instalar a razão indolente que não enxerga outros modos de produção de existência.

A educação escolar, no formato em que está configurada, apresenta-se como um grande reforço para esta realidade. Hegemonicamente, no Brasil, o Estado manteve o modelo tradicional de escola pública advindo da República Velha (Saviani, 2007). Oferece ao educador uma carreira desvalorizada e cada vez mais desatrativa, sob a gestão de cultura autoritária e conservadora que ainda fazem valer suas políticas pela pedagogia tecnicista, a qual projeta burocratização e o desinteresse pela aprendizagem. O quadro educacional privado, que discursa oferecer “melhor” preparo para a competição no mercado de trabalho pelo foco no vestibular (conteúdo), não escapa de debilidades encontradas na rede pública, como a heteronormatividade, a disciplina imposta, compartimentação do conhecimento, desvalorização do pensamento crítico e a gestão centralizada e não participativa.

Os mais recentes contornos da escola foram desenhados pela reorientação política mundial das décadas de 1980-1990 – neoliberalismo –, onde intensificou-se a incorporação dos valores próprios do mercado como a meritocracia, a competição e o individualismo como parâmetros para o seu funcionamento (Peroni, 2012). Assim, as empresas educacionais privadas puderam expandir sua atuação e influência sobre as políticas educacionais e ideias pedagógicas vigentes, articuladas pelas instituições sem fins lucrativos, como o Movimento Todos Pela Educação³, o qual contempla o fomento de grandes empresas nacionais, a fim de garantir interesses que não traduzem as demandas dos movimentos populares.

A insatisfação perante o sucateamento da educação, ou de qualquer outra pauta em um Estado Democrático como o Brasil, poderia ter como forte aliada e fonte propositiva os instrumentos legais de participação. Há, nas esferas federal, estadual e municipal, conselhos e fóruns formalizados e institucionalizados que asseguram esta via de demandas. Na escola a Constituição de 1988 garante a gestão democrática do ensino público, no art. 206, item VII, o qual define a sua gratuidade em todos os níveis de ensino e a qualifica como um dever do Estado – reafirmando assim o caráter público⁴ da educação. Já na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, estabelece-se como princípio a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e das legislações dos sistemas de ensino” (Inciso VIII, Art. 3º).

Admitindo aqui o conceito de democracia como a não separação entre o campo econômico e político, e como a materialização de direitos e igualdade social (Peroni, 2012), a participação é o meio para consolidação de um regime democrático (Bordenave, 1994),

² Conceito cunhado por Boaventura de Sousa Santos em *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

³ A principal instituição articuladora deste movimento é a Fundação Lemann, “uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann” (extraído do site: <http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>). Sendo Jorge Paulo Lemann o brasileiro mais rico com US\$19,7 bilhões (extraído do site: <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/03/03/ranking-debilionarios-da-forbes-traz-65-brasileiros-eike-fica-de-fora.htm>).

⁴ A escola pública no Brasil é um direito de todos conferido pela Constituição de 1988 e, pelo artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a sua gestão deve ser norteada por princípios democráticos. Caso contrário, segundo Paro (2013), não é possível encará-la como pública, mas como estatal, pois se manifesta apenas como uma escola mantida pelo Estado. A consolidação da autonomia e da transformação da educação escolar só é possível através da participação dos pais, educadores, educandos, funcionários e da comunidade em que está inserida (Paro, 2013).



ou seja, fundamental para potencializar a cultura política democrática. Entretanto, na escola, a gestão participativa tem sido desprezada pela lógica de gestão que prioriza a “administração por objetivos em escala organizacional e (...) a retomada do capital humano e de proposições gerenciais como norte para as questões escolares, sobretudo nos processos de regulação e gestão dos diferentes níveis de ensino” (Peroni et al., 2009: 772).

Deste modo, ainda que existam artifícios legais para a participação, esta não tem sido extrapolada para um movimento real, onde são recorrentes escolas nas quais: as deliberações ainda estão centralizadas no diretor ou no conselho escolar sob professores autoritários; falta estímulo à construção anual do projeto político pedagógico; inexistente ou há pouca atividade de grêmios estudantis; estão ausentes a família, funcionários e comunidade nos conselhos ou mesmo na rotina escolar. Estas situações parecem inviabilizar a possibilidade construtiva de cultura política neste espaço privilegiado de formação humana que é a escola.

Nas ciências sociais, alguns autores compreendem que, no Brasil, a cultura política instituída está calcada em relações de poder verticais e representativas (Martorano, 2007; Mendes, 2007). A incorporação do ideário neoliberal aprofundou este processo ao instaurar a redução da “democracia somente a um meio desejável para a defesa da liberdade individual de produzir e consumir deixando de contaminá-los com as concepções participativas e ‘cidadãs’” (Candioto, 2012: 154). Com isso, convergindo com toda a construção histórica das macropolíticas estabelecidas no país, tem-se hoje consolidada uma cultura política reduzida ao exercício do voto, porém, não participativa, submissa ou mesmo de apatia política na sociedade brasileira, o que não tem outro resultado se não conservar as mazelas e contradições que a caracterizam. Para Saes (2001), a cultura política decorrente da participação política discursada e colocada nas leis não passa de um mito.

A “participação do Povo no exercício do poder político” é, mais que uma realidade ou uma possibilidade, uma magnífica alegoria, que reproduz o princípio de funcionamento reivindicado e proclamado porém não cumprido pelas instituições políticas capitalistas. Ou por outra: essa fórmula traduz um ideal político, mas não se presta à caracterização do funcionamento real do Estado capitalista (Saes, 2001: 381).

Contudo, as produções de análises sobre as dinâmicas da estrutura social – ainda que em vistas de fomentar a crítica e transformação dos grandes problemas sociais –, que buscam compreender e fazer proposições sobre a situação educacional brasileira, ou também sobre qualquer outro processo social, podem cair na generalização e, como disse Santos (2007), na insuficiência para enxergar a diversidade de riqueza político-cultural (2007). Dar exclusividade aos elementos da conjuntura político-econômica e/ou aos dados estatísticos sobre um tema podem acabar reduzindo a existência da educação escolar a uma instituição reprodutora dos determinantes estruturais e, por isso mesmo, à desconsideração das frentes de resistência e alternativas que ainda estão invisíveis. Desse modo, poderia assumir-se que, pela coerção do Estado, pelo funcionamento da economia, ou pela alienação ideológica das classes dominantes, ainda que haja movimentos e ações de classes sociais, estes seriam caracterizados pela atualização das estruturas dadas (Sader, 1987).

Inquieto pela desconsideração metodológica das ciências sociais com a potencialidade propositiva político-cultural das ações coletivas, principalmente com a classe trabalhadora, Sader (1987) buscou ir além das generalizações correntes que as compreendiam pela passividade e conformismo. Estas representações, provenientes de uma tradição do pensamento político brasileiro, fundamentaram-se nos resultados de



experiências históricas “como atributos determinados pela própria estrutura social” que cristalizava “uma imagem da classe incapaz de ação autônoma” (Sader, 1987, p.32).

Contudo, conforme exposto nos trabalhos de Sader (1987), Sposito (1993)⁵ e Gohn (2011), os personagens advindos da base ou das minorias populares, quando mobilizados em resistência⁶ a uma realidade desfavorável, criam espaços de participação política, são fontes de inovações socioculturais e experimentação social e, por isso, podem interferir nas políticas públicas em busca de melhorias nas suas condições de vida.

Movimentos Sociais e Cultura Política Emancipatória

Parte-se da definição de movimentos sociais como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (Gohn, 2011: 335). A autora afirmou que

(...) os movimentos são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberte. Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazer propositivos”(Gohn, 2011: 336).

Os movimentos sociais das mais variadas pautas reivindicativas buscam, através de suas ações, o reconhecimento do Estado para obter a garantia de direitos (Cardoso, 1987). A análise da relação dos movimentos sociais com o Estado, segundo Cardoso, (1987: 32) “depende da conjuntura política (maior ou menor repressão, alianças políticas etc.), do tipo de reivindicação e das formas de organização e mobilização da população”. Porém, conforme enunciou Sposito, não se trata simplesmente de tipificar e classificar os movimentos em determinada estrutura político-social, mas “compreendê-los em sua diversidade, nas relações sociais específicas que os engendram e, ao mesmo tempo, sem perder de vista a sua articulação com as outras modalidades de práticas coletivas e a conjuntura política” (1993: 131).

Há peculiaridades que marcam cada movimento social em trazer diagnósticos acerca da realidade social, construir propostas e ações práticas estratégicas, seja pela “simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas” (Gohn, 2011: 335). Assim, de acordo com Sader, a análise dos movimentos sociais não deve ater-se às determinações estruturais, pois, “desaparecem,

⁵ Enquanto os trabalhos sobre os movimentos sociais da década de 1970 estavam caindo numa tipificação conservadora acerca dos fenômenos sociais apresentados pelo movimentos, seu trabalho trouxe sólidas contribuições sobre características peculiares da articulação nos bairros pela educação. Ver mais em Sposito, M.P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

⁶ O conceito de resistência empregado foi extraído das ideias de Erich Fromm, em que: “O ser humano, mesmo dominado por forças exteriores que lhe orienta para uma forma de vida, é capaz de questioná-la, e transformá-la para uma orientação diferente desta que vem sendo estabelecida no capitalismo, que coloca em xeque o próprio ser humano em detrimento de sua coisificação” (Fromm apud Marques, 2010: 29). Em suma, o processo denominado resistência, para Fromm, trata-se de tornar conscientes as necessidades reprimidas no inconsciente, e assim, buscar superá-las na prática.



nesse processo, as características singulares que mais chamam a atenção se nos debruçamos para examinar o fenômeno em sua originalidade” (1987: 39).

Embora não se neguem à prática institucional, estes movimentos mantêm sua vitalidade exatamente por atuarem criativamente também fora do espaço político institucional. Isto não significa necessariamente, acanhamento, pequenez ou apatia política. Significa recuperar práticas populares de romper com a clausura política que lhes é imposta pelos dominantes (Pagotto, 2006: 2).

De maneira particular, cada movimento expressa diferentes modos de ação e representações de bens e serviços, o que levou Sader (1987) a considerar que, para orientar as ações coletivas, havia um processo resultante de significações próprias de cada movimento. A fim de compreender este processo de sujeição das ações coletivas às atribuições de significados, o autor sintetizou-os em três condições: 1) o significado daquilo que define o grupo como grupo, não a identidade inerente e preexiste ao grupo, mas que é derivada da posição assumida na constituição do grupo; 2) modo de articulação de objetivos práticos e valores que carregam sentido à existência do grupo como um todo e; 3) “as experiências vividas e que ficaram plasmadas em certas representações que aí emergem e se tornam formas de o grupo se identificar, reconhecer seus objetivos, seus inimigos, o mundo que o envolve” (Sader, 1987: 43-44).

Isto posto, compreende-se que os movimentos sociais tem como premissas a criação de espaços de inovação e geração de saberes sob um contexto estrutural político-social (Gohn, 2011). Segundo Gohn (2011: 333-34), estes saberes são advindos “das redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e o indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país”. Estas articulações, por sua vez, são fundamentais para a compreensão dos modos de geração de aprendizado e cultura política no processo interativo, onde se

(...) constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, como bem acentuou Melucci (1996)⁷. Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo (Gohn, 2011: 336).

O processo de construção de cultura política no interior dos movimentos sociais, expressando a potencialidade participativa a partir do sentimento de pertencimento e a identidade elaborada pelos sujeitos coletivos, constitui, para Gohn, um caráter educativo⁸ próprio das ações coletivas (2011). O múltiplo processo educativo, potenciais aos sujeitos participantes dos movimentos sociais, foi enunciado pela autora mediante doze aspectos de aprendizagem: prática, teórica, técnica instrumental, política, cultural, linguística, sobre economia, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética (Gohn, 2011).

⁷ Melucci, A. *Challenging codes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

⁸ O documentário de curta metragem argentino produzido e dirigido pelo Colectivo audiovisual Monstruo del palo: “De utopías vivas” (2012) ou, em português, “Sobre utopias vivas”, retrata as visões de movimento popular e a luta por direito pela ótica e discurso das crianças que crescem imersas nestes espaços de mobilização (disponível em <http://curtadoc.tv/curta/infancia/utopias-vivo/>).



Outra forma de encarar esta relação é pela “interação dos movimentos em contato com instituições educacionais” (Gohn, 2011: 334). As lutas pela educação expressam-se pela conquista de direitos e construção da cidadania, abrangendo tanto a educação formal, não formal e informal, respectivamente as escolas, as práticas educativas pela cidadania e a “socialização dos indivíduos no ambiente familiar de origem” (Gohn, 2011: 346). As pautas de reivindicação dos movimentos sociais pela educação passam pela escola, gênero, etnia, qualidade de vida, direitos humanos, religiões, necessidades especiais, meio ambiente, paz, direitos culturais, etc (Gohn, 2011).

O resgate histórico feito por Gohn (2011) revelou, a partir da segunda metade do século XX, movimentos sociais pela educação no Brasil, tanto de resistência ao regime político civil-militar, quanto à insuficiência das políticas educacionais: as Ligas Camponesas, Movimento Paulo Freire de Alfabetização, Comunidades de Base da Igreja e outros⁹. Na década de 1980, de transição política, os movimentos sociais intensificaram sua participação neste processo, mobilizando-se pela educação popular, pelas eleições diretas e pela elaboração de propostas a ser incluídas na Constituição de 1988. Este movimento, para Gohn, alterou as políticas públicas daquele período, pelas novas agendas de demandas e uma nova cultura política que se construía sob uma rede de articulações entre movimentos sociais temáticos (2008; 2011). A década de 1990 trouxe um novo cenário político a partir da incorporação neoliberal e desmobilização de muitos movimentos sociais pela educação, em um contexto em que a redução estatal abriu espaço de institucionalização de ações sociais¹⁰, o que resultou na expansão de um novo perfil de associativismo que, diferente das antigas organizações de caráter reivindicativo, participativo e militante, as ONGs e outras modalidades do terceiro setor voltam-se à prestação de serviços sob projetos traçados por planejamentos estratégicos, em parcerias com empresas e o Estado (Gohn, 2008; 2011).

Este contexto não significou a derrocada de movimentos sociais, sobretudo pela educação, os quais ainda mobilizam-se, também, por novas pautas. De acordo com Gohn (2011), nos últimos vinte anos, as principais agendas de reivindicação na educação escolar foram: as lutas pelo acesso à escola, qualidade da escola pública, democratização da escola, valor da mensalidade em escolas privadas, aumento do orçamento estatal para a educação¹¹, realização de experiências educacionais alternativas, lutas pela valorização da carreira e salário dos profissionais da educação, ensino técnico, educação de jovens e adultos, alfabetização, projetos pedagógicos que valorizem a cultura local e sejam participativos e alterações na relações com a comunidade. Já os movimentos sociais, cujas atuações e demandas situam-se na educação não formal, ou seja, pela construção da cidadania (Gohn, 2011), apresentam-se como “ações educativas dos movimentos sociais, práticas civis, associativismo das ONGs etc”, geralmente inscritos em sindicatos, movimentos sociais e ação social comunitária (2011: 351).

⁹ Segundo Gohn (2008), podem ser mencionados alguns movimentos sociais das décadas anteriores ao neoliberalismo no Brasil, que atuavam pela iniciativa da sociedade civil em demandas populares na área de educação, saúde e outras: movimento pelas creches, das Escolas Comunitárias, de Educação Popular, da Educação de Base; movimentos pelo SUS, das conferências de saúde, dos agentes comunitários de saúde, entre outros.

¹⁰ O Movimento Todos Pela Educação reflete esta associação da sociedade civil, o empresariado e setores do governo para delinear as propostas e ações pela educação nacional.

¹¹ A campanha 10% do PIB para Educação, mobilizada pelas entidades estudantis de todo o Brasil, foi aprovada pelo Plano Nacional de Educação de vigência 2011-2020 em 2014, sob manifestações de rua, pressões em audiências do congresso nacional, campanha pelas redes sociais etc.



Em suma, a participação em ações coletivas tem potencialidade para desenvolver a cultura política, a emancipação e a intensificação da democracia e, assim, criar um novo modo de existir à educação e à conquista de direitos. Para Demo (2002), a necessidade da participação é:

Para que a população compreenda, finalmente, que a exclusão política e econômica das maiorias é injusta, historicamente produzida e mantida, necessitamos de uma escola pública que lhe mostre isto criticamente e instrumente-a adequadamente para a luta histórica (Demo¹² apud Galvão; Pinto, 2006: 22).

Assim, este trabalho investiga os movimentos de resistência ao modelo instituído de educação escolar, pois, como frisou Gohn (2011), os movimentos sociais tem como premissas a criação de espaços de inovação e geração de saberes, ou seja, revela-se, no seu próprio interior, uma clareira de fomento à cultura política emancipatória. Segundo Peruzzo (2002), um processo educativo que esteja ligado com a cidadania, poderá contribuir para as alterações na cultura política, pela ampliação da participação, não só na esfera macro política nacional,

(...) mas incrementando-a a partir do micro, da participação em nível local, das organizações populares, e contribuindo para o processo de democratização e ampliação da conquista de direitos (Peruzzo, 2002: 5).

O recorte traçado trata dos movimentos pela educação que são “germens potenciais” (Barros e Passos, 2009) de resistência à insuficiência política instituída, mas que lutam no âmbito micropolítico em que atuam e, assim, estão criando condições para transformar o ambiente e emancipar político-culturalmente as pessoas que participam. Consideram-se os germens potenciais aqueles que lutam pela “educação menor” – conceito transposto de Deleuze para a educação –, sendo que a “educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor¹³ está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (Gallo, 2011: 78). A partir dos germens potenciais como representação de movimentos e ações coletivas que buscam ser instituintes de um novo modo de existir para a educação, surgiram inquietações, as quais norteiam esta pesquisa em andamento: Existem iniciativas/práticas de resistência ao modelo escolar instituído que estão invisíveis no município de Sorocaba? Como se apresentam? Baseiam-se em práticas participativas? São germens potenciais de cultura política emancipatória? O que no movimento vinga? O que é potente nesse movimento? O que ele pode trazer de novidade?

A partir da emergência das questões guias, objetivou-se, inicialmente, montar um cenário que trate da discussão teórica sobre movimentos sociais e educação, cultura política e emancipação. Em segundo momento, ocorreu a procura e a implicação do autor nos movimentos pela educação no município de Sorocaba - SP, revelando seus modos de atuação e a potencialidade construtiva de cultura política emancipatória nestes movimentos.

¹² Demo, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*, 4ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2002.

¹³ Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2011: 78).



Metodologia

A reflexão epistemológica de Boaventura expõe os problemas que impossibilitam o diálogo e a articulação entre a ciência e a prática: “para uma teoria crítica cega, a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria social é irrelevante” (Santos, 2007: 20). Por esta afirmação, o autor entende que não há condições de se pensar as teorias sociais vigentes – majoritariamente advindas de três ou quatro países do Hemisfério Norte – em questões e realidades locais que não seguem a mesma lógica, ou até que não se encaixam/ajustam na visão de mundo dessas teorias (Santos, 2007). Para Santos (2007), um pós-colonialista, critica-se a vigência da racionalidade que se manifesta de forma indolente ao incorporar o colonialismo como etapa do desenvolvimento do capitalismo para o progresso humano, a dicotomia ou a lógica binária de análise, o que desconsidera, por exemplo, outras formas de opressão como o sexismo, racismo etc, e a notoriedade exclusiva do saber e de validade universal.

A consolidação da ciência moderna enquanto modo hegemônico de racionalidade, a racionalidade cognitiva-instrumental, uma racionalidade que se afirma pela sua eficácia na transformação material da realidade. Depois da primeira revolução industrial, essa eficácia traduziu-se na conversão progressiva da ciência em força produtiva, um processo histórico que atinge hoje o paroxismo¹⁴ com a fusão praticamente total entre ciência e produção de bens e serviços. Nenhuma delas é pensável sem a outra (Santos, 1996: 19).

Segundo o autor, há uma monocultura do saber científico nas teorias críticas atuais que está baseada na razão indolente, preocupando-se na transformação do real sem antes compreendê-lo, ou seja, nesta ausência de compreensão, existem experiências alternativas ou contra-hegemônicas encaradas como inexistentes e, desta forma, esta lógica instaura um “epistemicídio” ou a “morte de conhecimentos alternativos” (Santos, 2007: 29). A ciência moderna, buscando formação de consensos – monocultura - através da consideração da parte pelo todo, da projeção de futuro objetiva e da contração do presente e expansão do futuro: desconsiderar outras possibilidades de existência que ficam invisíveis aos nossos olhos; elimina outras possibilidades de sermos e vivermos em nosso planeta (Santos, 2007).

A contra-hegemonia, propõe Santos (2007), pode ser feita com reinvenção do conhecimento-emancipação através de uma ecologia de saberes e não pela primazia de um só, o saber científico moderno, que hoje monopoliza a racionalidade ocidental¹⁵. Sabendo-se que muitos destes saberes estão invisíveis aos nossos meios de informação e articulação, mobilizações populares organizaram o Fórum Social Mundial. Consiste em um exercício da cidadania, um espaço em que os movimentos sociais, coletivos, ONGs, cidadãos e cidadãs se encontram para uma série de atividades em que a pauta é a ação social em prol de um mundo melhor, possibilitando o empoderamento e articulação entre os diversos

¹⁴ Paroxismo. Med A maior intensidade de um acesso, dor etc. P. vulcânico: aceleração violenta da atividade vulcânica (Consulta dicionário online Michaelis. www.michaelisuol.com.br).

¹⁵ No filme “Pequeno grão de areia”, produção estadunidense (2005), ainda que os professores estivesse engajados pela escola pública e a valorização de sua profissão, suas práticas pedagógicas ainda permaneciam capturadas pela lógica hegemônica. Alguns professores do movimento, numa autocrítica, entendem a necessidade dos saberes tradicionais para o desenvolvimento cultural e crítico da educação escolar para a vida em comunidade, em oposição à lógica imposta do conhecimento conteudista de formação para a competição do mercado de trabalho.



movimentos e iniciativas “escondidos”, alternativos, instituintes ou contra-hegemônicos, que podem ser fortalecidos em busca de garantir direitos e a justiça social.

Estas iniciativas, para Santos (2007), podem sair da indiferença através do procedimento de tradução. A tradução de uma experiência contra-hegemônica em curso – “traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, buscar inteligibilidade sem "canibalização", sem homogeneização” (Santos, 2007: 38) –, pretende dar visibilidade e revelação de sementes de culturas e formas políticas antes marginalizadas, para que se possam criar, no lugar de subjetividades conformistas, subjetividades rebeldes para um outro mundo possível, necessário e urgente (Santos, 2007).

Consoante com a reflexão pela renovação da teoria crítica na produção de conhecimento de Boaventura de Souza Santos, a escolha metodológica para fundamentar o caminho a ser percorrido para encontrar respostas para os problemas deste trabalho, é a pesquisa cartográfica ou pesquisa-intervenção. Suas premissas ampliam as possibilidades de intervenção e conhecimento, através de uma dinâmica própria, em que identifica os sentidos e os significados de existência, ressignificados no percurso da pesquisa. Trata-se de revelar a vivência dos indivíduos em que as suas marcas invisíveis de resistências às “paralisias sintomáticas” se transformam em práticas para a re-existência do movimento (Barros e Passos, 2009).

Pode-se dizer que as experiências contra-hegemônicas possuem a potencialidade de imprimir novas marcas. As marcas são, para Rolnik (2013: 2)

(...) exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir.

A cartografia apreende a mobilização gerada pelo jogo de forças – agonias, decepções, estímulos e superações – presente no dia-a-dia do pesquisador implicado, considerando as subjetividades do pesquisador na sua implicação afetiva com o objeto. O sentimento de abalo que afeta o corpo vibrátil ou, as virtudes e valores característicos da própria individualidade do pesquisador são sentidos que contaminam o sujeito e o objeto e, por isso, transformam-se durante o trajeto da pesquisa (Barros e Passos, 2009). Por isso, a pesquisa cartográfica assume a desconstrução da noção de neutralidade. Essa condição, na prática ou experiência no campo, assume a unidade entre pesquisador (sujeito) e pesquisado (objeto), ou seja, a indissociabilidade entre sujeito-objeto. O princípio metodológico cartográfico provoca a imersão na experiência do pesquisador no coletivo onde se conhece e faz, pesquisa e intervém. Assim, a experiência que advém desta implicação pode trazer à tona os meios ou os processos antes desconhecidos ou desconsiderados de um campo já escavado, procurando apontar uma possibilidade, uma pista, indícios ou potencialidades de uma “verdade”, mas não uma resposta final (Barros e Passos, 2009).

Trata-se de uma pesquisa onde coabitam experiências, que em contato, expõem-se nos territórios existências de Deleuze, situa-se no campo da experiência ancorada no real. Inverte o formato de método *metá-hodos* para *hodos-metá* pois o rigor cartográfico não admite hipóteses, um caminho prévio, trilhas conhecidas para um resultado certo. A pesquisa-intervenção no campo, segundo Lourau, conceitualiza-se pela desestabilização de seus domínios, onde a metaestabilidade (revisão do conceito de equilíbrio; conjunto de forças que afetam as relações) é apresentada como “uma dinâmica transdutiva, isto é, uma



dinâmica de devir que potencializa resistências atuais e atualiza existências potenciais" (Lourau apud Barros e Passos, 2009: 20). Portanto, a pesquisa cartográfica busca realizar, conforme a prescrição de produção de conhecimento de Santos (2007), a tradução de uma experiência contra-hegemônica em curso.

A análise dos movimentos sociais, conforme advertiu Sposito (1993: 130), ao cair na “valorização unilateral da prática das vanguardas e elites políticas” as quais priorizam a ação do Estado e os mecanismos tradicionais de representação pode, assim, “eliminar férteis e importantes áreas de investigação”. Cardoso (1987) também reconheceu que muitos estudos estiveram pautados no evolucionismo que prescreve etapas de desenvolvimento da maturidade do movimento, utilizando como fonte analítica preferencialmente o discurso e não as ações, assim como os fenômenos e não os processos dos movimentos sociais.

São pouco ou nada mencionados, nesses trabalhos, aspectos como o desenrolar do processo de negociação com as instâncias governamentais, os mecanismos internos de formação de opinião, os conflitos quanto às táticas de ação etc. O resultado é uma homogeneização de todas as manifestações da vontade popular, o que dificulta a análise das diferenças, das derrotas, das táticas vitoriosas e das distintas formas de mobilização (Cardoso, 1987: 33).

Por isto, para identificar e revelar movimentos pela educação em Sorocaba, bem como a aprendizagem emancipatória desta participação, foi necessário um período de desdobramento e imersão simultânea nas atividades dos grupos encontrados.

Movimentos Sociais pela Educação na cidade de Sorocaba-SP, Brasil

O trabalho de pesquisa, ainda em curso, encontrou quatro (4) movimentos pela educação e está buscando vivenciar um pouco do cotidiano das práticas, da organização e do funcionamento de cada. Os movimentos têm diferentes formas de atuação e frentes de luta pela educação, todos estão sendo gestados há pouco tempo, e ainda estão em processo de constituição, porém convergem tanto na crítica à educação bancária¹⁶, quanto na busca por uma educação de emancipação humana. Situados todos na cidade de Sorocaba, cujo lema governamental é “Cidade Saudável, Cidade Educadora”, as ações coletivas estão buscando, pela vida educacional – em contraposição às políticas instituídas –, a cidade educadora tal como enuncia Gadotti (2006: 96), “é a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos os espaços e a escola, como palco de espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências”.

1. Jardim do Livre Sonhar¹⁷

Iniciado em 2012, como um coletivo de pais e mães preocupados de antemão com a educação dos filhos e filhas, o grupo expande sua abrangência e passa a ser um coletivo de familiares, educadores e interessados que não aceitam o sistema educacional público ou privado, pois não valorizam a formação humana para a solidariedade, cooperação,

¹⁶ Educação bancária: "faz do processo educativo um ato permanente de depositar conteúdos. Ato no qual o depositante é o 'educador' e o depositário é o 'educando' (Freire, 2011).

¹⁷ <http://livresonhar.wordpress.com/>



autonomia, criação, etc. Como o próprio nome sugere, idealizou-se um espaço como um Jardim, que remete a ideia de flores e paz, onde o Sonhar seja Livre. O grupo começou a se articular para gestar um projeto de escola que convergisse as visões de mundo e de educação, de seus membros: libertária, democrática, educação ativa, waldorf, Freinet, crítica e histórico-crítica. Os objetivos iniciais de sua atuação eram a criação de um espaço educador próprio, mas também, em menor intensidade, interferir em políticas públicas, atuando nos instrumentos participativos, para transformar a escola pública. Para articular interessados a participar do coletivo e promover espaços de socialização não-formal, foram pensados e criados eventos em ambientes públicos, como a feira de troca de brinquedos e o *slow kids*.

Durante mais de um ano, foram realizados encontros para estudar as vertentes teóricas e conhecer experiências de educação contra-hegemônica, além de análises de viabilidade para iniciar o projeto. Porém, devido à necessidade de grande mobilização de recursos para concretizar a ideia de um espaço próprio, o coletivo teve uma nova guinada de atuação a partir das provocações do educador português José Pacheco¹⁸, que visitou o grupo para partilhar suas experiências. O grupo foi convencido de que, fortalecido um coletivo de familiares e educadores, comportando-se como uma rede de amparo, estudos e apoio teórico-jurídico-político – dado que a autonomia pedagógica e administrativa são preceitos assegurados pela lei e os projetos político-pedagógicos das escolas confirmam isso –, viabiliza-se o controle sobre o funcionamento de cada escola nas mãos daqueles que mais interessam que é a comunidade escolar: familiares, educadores e gestores. Esta nova proposição já havia sido problematizada por Paulo Freire.

Preocupado com as relações entre escola e família, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas (Freire, 1992: 20).

Deste modo, o grupo está se articulando para constituir uma rede de resistência às possíveis coerções político-administrativas do poder público e mobilização para a mudança da escola a partir dos seus próprios atores, tendo como inspiração a sabedoria popular indígena: “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

2. Café & Educação

O Café & Educação¹⁹ surgiu em meio às ondas de manifestações de junho de 2013 no Brasil. Algumas pessoas, na cidade de Sorocaba, em conversas acerca da situação pujante daquele momento, apontavam a educação como um processo que pode efetivar as transformações necessárias para atender as demandas sociais. Com este entendimento, começaram a se reunir e dialogar sobre temas ligados à educação escolar e o modelo pedagógico hegemônico, que não converge com a transformação social. Orientam-se, principalmente, por preceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire, alinhando-se à linha

¹⁸ Idealizador da Escola da Ponte, em Portugal, e atualmente residente no Brasil, Pacheco é uma referência para consolidar projetos de educação alternativa, já que acompanha mais de 100 projetos no país.

¹⁹ <https://www.facebook.com/cafeeduca>



marxista de pensamento. Defendem a educação pública, gratuita e de qualidade emancipadora humana, tal como Freire:

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber científico, mediados pelas experiências no mundo (Freire, 1995: 83).

Educadores, estudantes secundaristas e universitários, familiares e profissionais da educação passaram a integrar os diálogos. Já foram temas: Políticas Públicas para a Educação; Democracia na Escola; Conselho de Escola, Gestão Participativa e Pertencimento; Eleição para Diretor; Educação para além dos muros; 50 anos de Golpe Militar. Apesar dos encontros serem quinzenais, à medida em que amadurecem-se as pautas, o coletivo tem se articulado para ser mais incisivo e extrapolar o campo teórico das reflexões, buscando mais concreticidade em suas demandas. As proposições são: participar dos instrumentos políticos formais como conselhos e audiências públicas, além de apoiar e somar aos movimentos sociais engajados pela educação.

3. Cursinho Popular Pré-Vestibular Salvadora Lopes

De dentro da universidade surgiu um movimento social de cursinhos populares. Incentivados por um professor, alguns estudantes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *campus* Sorocaba-SP, iniciaram o cursinho popular Salvadora Lopes²⁰ (homenagem à primeira vereadora de Sorocaba-SP e militante operária comunista da década de 1960) da Rede Emancipa. Funcionando aos sábados, atende alunos e alunas de ensino médio de escolas públicas situadas em partes periféricas e marginalizadas da cidade – sendo que a maior parte deles divide sua rotina entre escola e trabalho. No cursinho, há autonomia pedagógica para haver experimentação de processo educativo que o educador desejar, além da relação horizontal com a coordenação, que delibera de modo coletivo. Além de oferecer conteúdos disciplinares referentes aos vestibulares, o cursinho busca a formação política dos alunos problematizando o vestibular e o acesso à universidade, em forte defesa pelo acesso irrestrito e em crítica ao funil que representa o vestibular numa sociedade organizada em classes e marcada por extremas desigualdades.

Aspectos políticos próprios do cotidiano são trazidos para o debate nos “círculos”, nos quais temas como privatização da educação, crise hídrica, eleições, mobilidade urbana, etc., são feitas com os alunos a fim de estimular o pensamento crítico, norteados pelas concepções da educação popular: autonomia, reflexão crítica, participação e diálogo (Freire, 2011). Outra frente de atuação do cursinho está em mobilizar-se e estar em articulação com outros movimentos sociais, pelas questões que o circundam, como reivindicações de tarifa zero de transporte público para estudantes, meia entrada em estabelecimentos comerciais, universidade para todos, entre outros, mas também pelas pautas que suscitam o direito à cidade e à democratização da organização social.

O cursinho está iniciando seu segundo ano de funcionamento e já colheu resultados significativos: muitos vestibulandos conquistaram vagas em universidades públicas, devido ao ótimo desempenho nos processos seletivos; há professores da rede estadual que, experimentando a liberdade pedagógica como, por exemplo, construir a própria ementa das aulas, puderam refletir sua atuação como educador e encontrar sentido a partir da vivência

²⁰ <http://redeemancipatorocaba.wordpress.com/>



no cursinho; dois alunos do cursinho manifestaram interesse em criar cursinhos populares na cidade onde iniciarão seus estudos no ensino superior; um aluno do cursinho, depois de participar dos círculos de debate e aproximar-se de questões políticas, reativou o grêmio estudantil de sua escola e articulou a fundação do Movimento Estudantil Social Sorocabano (MESS), que tem contado com grande participação de estudantes.

4. Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba-SP

O Fórum Regional de Educação Infantil da Região de Sorocaba²¹, inicialmente articulado pelo poder executivo de Sorocaba, a cada encontro, o Fórum está constituindo sua independência institucional e seu formato próprio de funcionamento, ressaltado pelo caráter suprapartidário e interinstitucional, colaborativo, horizontal, voluntário e sem necessidade de cargos e hierarquia. O movimento está se consolidando embasado, principalmente, no pensamento crítico sob o viés da sociologia da infância. A crítica do Fórum, aponta a colonização do cotidiano escolar e a coerção das políticas neoliberais como as causas de situações onde as escolas de educação infantil apresentam-se como “depósitos de crianças” pela falta de pessoal e estrutura, já que a demanda por escola cresce, mas não a oferta, o que compromete a formação e o bem-estar de todos que ali habitam.

O Fórum também já problematizou o caráter político da formação do pedagogo: que desvia-se da educação infantil; de pensar o cotidiano escolar: reproduzido a lógica colonizada através de práticas baseadas em senso comum, ideologias dominantes, fragmentação do conhecimento, naturalização da precarização, questões sexistas, apostilamento, que coloca os professores como simples reprodutores de seus conteúdos. Um entendimento comum ao grupo é que o rompimento dessas práticas de colonização são essenciais para que possamos fundar uma sociedade solidária onde haja o respeito às diferenças.

Dentro do Fórum, muitos ali não tinham experiências em mobilizações coletivas, porém o engajamento nas ações do Fórum está trazendo muitos aprendizados decorrentes da participação que estimula reflexões, capacidade argumentativa frente aos diálogos e conflitos presentes na iniciativa. Este aspecto, autoconsciente daqueles que estão mais implicados com a articulação, é significativo da potencialização de uma cultura política desenvolvida no seio de um movimento social, como retrata o depoimento de uma militante (2014):

Eu não tinha participado de nada desse tipo antes, fui provocada e contaminada pela minha colega de trabalho e acabei começando a me interessar, me mobilizar junto. Fui até num encontro em outra cidade. Antes eu não sabia como funcionava uma organização assim, na verdade ainda não sei, mas estamos aprendendo juntos.

²¹ <https://www.facebook.com/forumeducacaoinfantilsorocaba>



Conclusão parcial

Para avançar na luta por uma outra educação, dado que estamos todos inseridos num Estado Democrático de Direito, as demandas sociais perpassam o espaço das instituições políticas e, por isso, é necessário o tensionamento com a população e o poder público. Os coletivos aqui revelados, à medida em que se colocam no meio deste entrave, mostram-se cada vez mais capacitados crítica e politicamente, uma vez que, dentro do espaço coletivo, buscam vivenciar as ideias que idealizam. Também por isto, vários membros de cada um dos grupos estão começando a frequentar e participar tanto de outros grupos engajados pela educação, quanto outros movimentos como o Fórum Social Sorocaba²², criando assim uma rede articulada de ações coletivas.

Neste sentido, cabe ressaltar o papel e a relevância política das mobilizações e articulações dos movimentos e ações coletivas que geram espaços de participação a fim de exercer maior controle sobre o Estado (Gohn, 2011). Exercer maior controle sobre o Estado é o mote de engajamento pela transformação social para democratizar a democracia, ou seja, instaurar a democracia radical de alta intensidade (Santos, 2007), e isto se faz em um processo inerente com a consolidação da emancipação intelectual e social da humanidade.

Além disso, pôde-se observar que os processos propositivos e dialógicos pela existência de espaços de educação emancipatória – objetivo central das ações coletivas identificadas –, têm, inerentemente, fundamentado e contribuído para o desenvolvimento e aprimoramento da cultura política daqueles envolvidos, que estão participando das ações ativamente. Deste modo, inerente às reivindicações, o próprio caminho de embasamento teórico, espaços de discussão e o cotidiano das ações, compõem um processo educativo de autonomia, horizontalidade e pensamento crítico.

Assim, ainda que em âmbito micropolítico ou local, a existência de iniciativas indignadas com a realidade global necessitam ser registradas, para que as histórias de resistências produzidas pelo engajamento político não se percam pelo tempo e a memória de luta a favor da justiça social e a emancipação humana permaneça ativa e cada vez mais publicizada e inspiradora de reinvenção da vida e da sociedade.

Em tempos de acirramento das políticas que priorizam a lógica do lucro sobre a lógica humanitária e naturalização da injustiça, as experiências obtidas dentro de cada uma das quatro ações coletivas, carregam marcas de amizade, cooperação, solidariedade e união. O companheirismo advindo do encontro com o outro, recarrega as energias, enche as esperanças para seguir adiante na luta por um outro modo de existir em Sorocaba-SP, em São Paulo, no Brasil, na América Latina e no Planeta Terra.

²² Articulação em andamento que pretende reunir as ações coletivas existentes da cidade e na região para dialogar e encaminhar atividades sobre o Direito à Cidade e a Reforma Política.



Referencias

Bondia, Jorge Larrosa (abr/2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n.19. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>.

Bordenave, Juan E. Díaz (1994) *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense, 8ª ed..

Brasil. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

_____ (2010) Presidência da República. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2001-2010*. Brasília: Presidência da República/MEC.

_____. *Decreto nº 8.243*, DE 23 DE MAIO DE 2014. Institui a Política Nacional de Participação Social – PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social - SNPS, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

Candiotto, Cesar (jul/2012) Neoliberalismo e Democracia. *Princípios*, Natal, v. 9, n. 32, p.153-179.

Cardoso, Ruth (fev/1987) Movimentos sociais na América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 27-37.

Chauí, Marilena (2005) Intelectual engajado, figura em extinção? Palestra ministrada para o *Programa Cultura e Pensamento*. Disponível em: <www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual_engajado.pdf>.

_____ (2013) Uma nova classe trabalhadora: indagações. In: *Classes? Que Classes?* São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Figueiredo, José Wilson et al (2013). Educar na e com a cooperação. *Revista SALÃO DO CONHECIMENTO* (UNIJUI). Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/download/2875/2437>>.

Freire, Paulo (1992) *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1995) *A Educação na Cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2011) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gallo, Silvio (2008) *Deleuze e a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.



Galvão, Roberto. Carlos Simões e Pinto, Aparecida Marcianinha (2006) *Cidadania, participação Política e educação na história do Brasil*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/R/Robertocarlossimoestalvao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

Gohn, Maria da Glória (2008) *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 7. ed. São Paulo: Loyola.

_____ (2011) Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Anual da ANPEd*. Caxambu. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>.

Marques, Edmilson Ferreira (jul/2010) O ser humano da sociedade capitalista na concepção de Erich Fromm. *Revista Espaço Acadêmico* – nº110, p. 23-31.

Martorano, Luis Carlos (2007) Democracia burguesa e apatia política. Comunicação Feita no *Iv Colóquio do Cemarx/unicamp*, Campinas, p.37-50.

Mendes, Denise Cristina Vitale Ramos (jul/2007) Representação política e participação: reflexões sobre o déficit democrático. *Katal*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p.143-153.

Pagotto, Claudete (fev/2006) Movimentos e Práticas Sociais no Jogo das Transformações Político-econômicas. *Revista Espaço Acadêmico*. nº57.

Paro, Vitor Henrique (2000) *Gestão democrática da escola pública*. 3ª ed. São Paulo: Ática.

Passos, Eduardo e Barros, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Passos, Eduardo et al. (Orgs.) (2009) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 17-31.

Peroni, Vera Maria Vidal (mai/ago 2012) A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200003>.

_____ et al. (out/2009) Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>>.

Peruzzo, Cicilia Maria Krohling (1998) *Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania*. Petrópolis: Vozes.

Rolnik, Suely (set/fev 1993). Pensamento, corpo e devir - Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23/06/93. *Cadernos de Subjetividade*, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo.



Sader, Eder (1988) *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

Saes, Décio Azevedo Marques de (aug/2001) A questão da evolução da cidadania política no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28/ago 2014.

Santos, Boaventura de Sousa (2000) *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2007) *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.

_____ Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron da et al. (1996) (Orgs.) *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina.

Saviani, Dermeval (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Sposito, Marília Pontes (1993) *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec.



APRENDIENDO A SER COMUNIDAD. EL CASO DEL TUMIN EN ESPINAL, VERACRUZ

Oscar Espino Vázquez

Diseñamos nuestro propio sistema económico e imprimimos un dinero comunitario, el Tumin, iniciando un proyecto autónomo con nuestros propios recursos, desligado de la mano gubernamental y a contracorriente del sistema capitalista, como parte de una revolución silenciosa y pacífica que se viene dando en el mundo desde hace varias décadas.

(Libro aceptamos tumin: 2014)

El origen de un sueño; organizar otro modo de relación económica en el Espinal, Veracruz

En la siguiente ponencia se plantea la reflexión de la experiencia del Mercado Alternativo de economía solidaria TUMIN, la mayor parte de su contenido es recuperada de la sistematización de la experiencia de dicho proyecto, plasmada en el libro “Aceptamos Tumin” que los integrantes de la junta de Buen gobierno hemos decidido compartir para recuperar la memoria de este aprendizaje que nos enseña una manera distinta de ser comunidad.

A mediados del 2010, en el bicentenario de la Independencia de México, un grupo ciudadanos y ciudadanas de Espinal, pequeños productores o prestadores de servicios o de saberes decidimos fabricar y repartirnos nuestro propio dinero para intercambiar nuestros productos. Empezaba a tomar forma el “Mercado Alternativo, Economía Solidaria y Autogestión”, que pretende ser un proyecto social amplio en toda la región del Totonacapan –al norte de los estados de Veracruz y Puebla–, para incidir en la vida económica, política y cultural de la región, proponiendo modos de relación diferentes y alternativas de buen vivir.

El proyecto es una provocación organizativa, un detonante de conflicto intercultural y un gran escenario para desaprender y construir nuevos aprendizajes en torno a la economía solidaria.

En el proyecto participamos distintos actores sociales de la región, interesados en la sustentabilidad, los derechos humanos, la justicia y la democracia, apoyándose en otras experiencias de México y del mundo. Uno de estos actores es la Red Unidos por los Derechos Humanos, A. C. (RUDH), que trabaja desde 2001 en distintas áreas sociales relacionadas con los Derechos Humanos. Su sede se encuentra en Papanthla y su radio de acción abarca cinco estados del Totonacapan y la Huasteca: Veracruz, Puebla, Hidalgo, Tamaulipas y San Luis Potosí. También participa el Centro de Investigación Intercultural para el Desarrollo, A. C. (CIIDES), creado en 2010 por docentes y estudiantes egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en Espinal. Ambas organizaciones acordaron que este proyecto se mantendría autónomo, al margen del presupuesto gubernamental.



La convergencia de estos actores como aliados y cómplices de la población de Espinal, permitió la creación del Mercado Alternativo, cuyo primer eje articulador ha sido la moneda comunitaria llamada “Túmin” (T)¹, que en lengua totonaca significa dinero y que sería un instrumento de intercambio para facilitar el trueque en la cabecera municipal de Espinal y en comunidades aledañas, extendida después a otros municipios y estados.

Es un proyecto integral que va más allá de lo económico: además de buscar el mejoramiento de la economía local y familiar, requiere un trabajo organizativo fuerte y nuevos esquemas de pensamiento, renovando los valores y costumbres de nuestra cultura, nuevas relaciones y nuevos horizontes.

Ahora, a casi cinco años de vida del proyecto, se acordó en asamblea que tanto la RUDH como el CIIDES fueran dejando de representar a este proyecto en la medida que adquiere personalidad propia y se involucran muchas más organizaciones.

Desde la coordinación de este proyecto ciudadano, consideramos que un primer reto del aprendizaje en esta aventura de pensar la economía desde parámetros del pueblo, lo constituyó la capacidad de creer. Aún los promotores de este proyecto teníamos muchas dudas, ¿será que podemos impulsar un nuevo modo de relación económica? Los primeros participantes acudían a la asamblea más por la confianza en los promotores que por la sapiencia de la economía solidaria; ¿cómo vamos a aprender algo nuevo? Ya está muy llena nuestra cabeza, decían los participantes, cuando nos proponíamos aprender entre todos.

La gran mayoría acudían a las asambleas como tradicionalmente lo hacen para los programas de gobierno, como espectador y no como actor; y se desconcertaban cuando proponíamos que la asamblea se convirtiera en espacio de aprendizaje permanente. Ya estoy viejo para aprender, decía el panadero de Espinal, además no fui a la escuela, y no tengo mucha cosa para aportar en las asambleas; sin embargo, el aprendizaje está vinculado a la realidad y a la vivencia cotidiana de las relaciones vecinales y comunitarias.

El surgimiento de la idea

La idea de una moneda comunitaria se venía pensando y dialogando desde 2003, cuando se acudió al Tercer Encuentro Nacional de Economía Solidaria, en la ciudad de Aguascalientes. Durante tres días conocimos ahí diversas experiencias ciudadanas y autónomas y por primera vez vimos un proyecto de moneda comunitaria, el “Tlaloc”, presentado por Luis Lopezllera, uno de sus fundadores². Eran billetes con una denominación propia, válidos entre socios, usados para hacer multitrueques en tianguis³ o ferias que organizan los participantes en la ciudad de México.

Igualmente, en ese evento experimentamos una moneda electrónica representada por un plástico semejante a una tarjeta de teléfono, rotulado con nuestro nombre y un número de folio; se nos dijo: “Todos tenemos un saldo inicial de 200 pesos, gratuito”. ¿Gratis?

¹ La palabra Túmin no se acentúa en idioma español, pero sí en lengua totonaca. Aquí se empleará tanto en singular como en plural. Por su parte, la letra T es usada como un signo de denominación de valor. Por ejemplo, 10T significa diez Túmin.

² En México, la Red Tlaloc ha sido pionera en estas experiencias. Ver SANTANA ECHEAGARAY María Eugenia, “Reinventando el dinero (...)”. Tesis doctoral. CIESAS. Guadalajara, Jalisco. México. 2008. P. 85. <http://ciesasdocencia.mx/Tesis/PDF/146.pdf>

³ Tianguis viene del náhuatl “tiaquiztli”, que significa bazar o mercado, instalado periódicamente.



nos preguntamos algunos y la sola gratuidad nos ponía a pensar cómo funciona el dinero. Se trataba de hacer un tianguis al final del evento con productos que cada participante llevaba, para comprar entre nosotros con esa tarjeta. Cada vendedor anotaba cuánto vendía, así como el folio de los compradores; al final estos datos serían capturados en una computadora para sacar un primer balance de los saldos de cada participante: al vender aumenta el saldo, al comprar disminuye.

Eran los inicios de una “tarjeta de reciprocidad” o de intercambio, con entradas, salidas y saldos; no se usaban monedas o vales como billetes, sólo anotaciones. En esa ocasión muchos vendieron, pero otros no, o no tanto, porque vendían artesanías muy bonitas pero la gente buscaba productos de primera necesidad. Así que por lo menos tres enseñanzas nos dejó esa experiencia: primero, podemos comerciar sin uso de dinero oficial; segundo, el dinero comunitario es gratuito porque no es una mercancía sino un instrumento para facilitar los intercambios; y tercero, para vender tenemos que producir lo que nuestra gente necesita, pero curiosamente la producción y el comercio de esos productos básicos han sido acaparados por las empresas transnacionales.

Sin embargo, para que la moneda comunitaria se pusiera en práctica en Espinal se tuvo que romper con la idea de los tianguis que habíamos conocido, ya que no contábamos con recursos para movilizar nuestras mercancías a otros lugares ni con esa cultura de mercado rodante; además, eso requería un estudio previo y una consulta que rebasaba nuestras posibilidades. Hasta que nos preguntamos ¿y por qué tianguis? “Si lo hacemos sólo en Espinal, donde no hay más de 5 mil habitantes, no hay necesidad de moverse, todos estamos cerca”, somos la misma comunidad “podemos usar la moneda comunitaria todos los días en todo el pueblo, en nuestras casas o locales y no sólo de vez en cuando en un tianguis”.

“Estar cerca”, ese fue uno de los aprendizajes significativos

Pero antes de presentar el anteproyecto a los maestros de la Universidad Veracruzana Intercultural, empezamos a diseñar la idea de la moneda comunitaria desde marzo de 2010, aproximadamente en el seno de la llamada “Otra Campaña”, ese movimiento zapatista que propone construir autonomías, abandonando toda esperanza en el Estado para la solución de nuestros problemas. Tenía que ser diseñada así, con gente que creyera en la autonomía de los pueblos, desengañada del Estado benefactor y contraria al sistema capitalista que hemos identificado como el origen de todos los males.

Así que no era una idea cualquiera, ni una iniciativa para ver qué se nos ocurre. En principio tenía que ser autónoma y anticapitalista, ésa era la propuesta y no podía ser de otro modo: o era así o no sería; y por ello sólo podía ser diseñada desde un espacio antisistémico, con gente rebelde y en un contexto que proporcionaba la energía para hacerlo: el año 2010, centenario de la Revolución mexicana y bicentenario de la independencia de este país. Con todo, si bien la idea tenía el espíritu zapatista y se presentaba en una universidad intercultural que nació gracias a las demandas indígenas del conflicto zapatista de 1994, no podía ser un proyecto para la Otra Campaña pues ésta buscaba transformaciones más profundas a nivel nacional y no sólo locales o para los pueblos indígenas.



Pensar en la solidaridad económica no sólo requería de una práctica diferente, sino de un entendimiento diferente de lo que es la economía solidaria y proponer las condiciones para el ejercicio de modelos de relación económica con reglas asumidas desde la comunidad.

Las monedas comunitarias en su dimensión utópica se relacionan con la búsqueda de alternativas al sistema monetario actual y son parte de la Economía social y solidaria, cuyo nombre se deriva precisamente de la pretensión de reintegrar economía y sociedad. La Economía Solidaria, retomando los planteamientos de la antropología económica sustantivista, cuestiona las afirmaciones de los economistas clásicos (o formalistas), en el sentido de que sólo exista una conducta económica “racional” y que ésta sea la que optimiza el uso de recursos escasos y persigue la ganancia ante cualquier otro móvil. Asimismo rechaza que esta conducta sea inherente a la especie humana y defiende la existencia de diferentes lógicas económicas. En consecuencia, desenmascara la naturalización de la competencia y la lucha por supuestos recursos escasos (entre ellos, el dinero como el más escaso de los recursos). (Santana, 2008, p. 248)

Entonces, como docentes de la UVI enseñamos a los estudiantes diversas experiencias en el mundo donde se usa una moneda autónoma para ver si podían hacer algo parecido por la economía y el bienestar de la región –objetivo principal de esta universidad–, pero no se lograba pasar a los hechos pues al parecer los estudiantes no lo creían posible o no les llamaba la atención. Entonces había que poner el ejemplo para demostrar que sí se puede o que, en efecto, era una locura, pero al menos comprobada. La primer dificultad era que los impulsores de esta idea no éramos comerciantes o productores de bienes o servicios al público... Como maestros fue necesario hacernos productores o comerciantes y unirnos para que este proyecto tuviera fuerza y fuese posible.

Todos los maestros aceptaron personalmente la propuesta, algunos con más reservas pues estos procesos requieren un desgaste extra al margen de los horarios universitarios, en nuestras horas de descanso, y pues la rebeldía a las instituciones que se dejaba ver en este proyecto propicia un natural temor cuando nos tienen domesticados en la oficialidad⁴. De aquí surgiría el primer punto de conflicto: ¿será un proyecto ciudadano o institucional? Por fortuna, la universidad fue la primera en tomar distancia: “Este será un proyecto ciudadano, de ustedes, no institucional”.

Quienes diseñamos este proyecto dijimos: “De acuerdo, no queremos que las instituciones de gobierno metan mano en esto”. Y así se resolvió ese problema: sería un proyecto de maestros, ex alumnos, estudiantes en activo y pueblo en general que quisieran participar como ciudadanos; no sería un proyecto de la UVI. En consecuencia, es probable que este deslinde de la universidad propiciara la distancia de algunos docentes que entonces moderaron su participación al no ver el cobijo institucional.

Aprendizaje e investigación situada representaba un reto más allá de los requerimientos de la institución educativa, supone el ejercicio de una ciudadanía económica, y muchas preguntas a la práctica educativa. Suarez (2007, pag.9) afirma que “desde los ámbitos vinculados a las prácticas escolares, los docentes y sus organizaciones colectivas (profesionales, sindicales, pedagógicas, “movimientistas”) vienen planteando

⁴ Cuando el sistema educativo y laboral no están diseñados para educar sino para domesticar, las personas actúan bajo la lógica conductista del miedo al servicio de las instituciones y del poder, las cuales, en palabras de Ivan Illich, “ahogan el horizonte imaginativo” y enseñan a “reemplazar la esperanza por las expectativas”. Ver Iván ILLICH, “La sociedad desescolarizada”, 1985. Cap.3 Pp.19,25 (versión electrónica).



serios cuestionamientos sobre las formas que ha adoptado históricamente el diseño, el desarrollo y los productos de la investigación educativa, al menos en sus modalidades más convencionales y extendidas. Maestros y profesores no ven en ellas ni una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, ni un espacio de conversación e interpelación que estimule su imaginación pedagógica y, mucho menos, la solución a los múltiples problemas prácticos con los que se enfrentan día a día”.

Desaprender para aprender

Vaciar el pensamiento, para pensar diferente; en otras razones, en otras conciencias, en otros sueños, en otros caminos. Así pensamos que desaprendiendo se remueve a tierra para sembrar semillas de nuevo pensamiento. Para los promotores, docentes de la universidad, fue más complicado el desaprender.

Los parámetros de la investigación tradicional se contraponían con el nuevo modo de pensar la comunidad y el conocimiento, aprendiendo a Ser comunidad, y para eso los verdaderos maestros estaban en los ciudadanos (as) que nos enseñaban con paciencia los modos de relación comunitaria. La moneda social y el intercambio eran un buen pretexto para organizarnos en torno a las relaciones del compartir.

La moneda es un lazo social, nos ayuda a completarnos y reconstruirnos en el nosotros que somos, y eso no requería de grandes estudios científicos, requiere de la reflexión profunda y paciente de la realidad comunitaria desde los sujetos. Así recuperamos la memoria del trueque y del multitrueque, del *Magtayaní* (*ayuda mutua*), porque sólo juntos somos pueblo y sólo siendo pueblo, dicen los totonacas que podemos construir el Xatlanlatamat (el bien ser y bien estar de la vida buena). Este proyecto, sin pretenderlo de inicio, nos puso a dialogar en los saberes del pueblo totonaca, cuidados por la memoria de los pobladores del Espinal.

Los conocimientos tradicionales, por tanto, tienen un gran potencial para el desarrollo económico y social, e incluso podrían incorporarse a innovaciones comerciales, pero pueden contribuir al desarrollo social de muchas maneras no comerciales. Por esto, no sólo como parte de los derechos inherentes de los pueblos originarios, sino también por las formas en que la sociedad más amplia puede beneficiarse del aprovechamiento de esos conocimientos, siempre y cuando se respete debidamente los derechos y la propiedad intelectual de quienes generaron y han conservado tal conocimiento, es importante desarrollar mecanismos sociales para su preservación, promoción y adecuada explotación en beneficio principalmente de quienes lo han generado y conservado, pero también del resto de la sociedad.

Pese a que el proyecto surge en un medio académico, una de sus debilidades vista desde fuera ha sido nuestra falta de capacidad para hacer un estudio previo que lo justifique, esos números que muchos visitantes y críticos llegan al Espinal buscando las cuantificaciones, las estadísticas. Sin embargo, los que aquí vivimos y trabajamos sabíamos que no teníamos tiempo para ese esfuerzo y que no era necesario; el Túmin responde a una necesidad sentida que no necesita comprobarse: la pobreza. ¿Necesitamos justificarla, demostrarla?, ¿demostrarla a quién? Ni siquiera habría una UVI que condicionara sus apoyos a cambio de informes y proyectos estrictamente elaborados. “¡No saben cuántos habitantes hay en Espinal!”, era la expresión de algunos, ¿cuatro mil, cinco mil... qué importa eso para el



proyecto?, respondíamos. “¿Y el ingreso per cápita?” Tampoco sabemos, pero sí sabemos que a nadie le alcanza el dinero para satisfacer sus necesidades básicas. “¿Cómo está la planeación, qué presupuesto tienen?” Tenemos lo que se junte, todos cooperamos lo que se pueda; y lo que se puede, eso es lo que hacemos. “¿Qué tipo de gente participa, cuál es su perfil?” Los que quieran y necesiten. “¿Tienen algún estudio etnográfico del municipio, alguna monografía?” Los estudiantes de secundaria y bachillerato seguramente han hecho muchas, pensábamos. Y en efecto, los datos oficiales ahí están, pero nada de eso era necesario, nuestras preocupaciones eran otras: ¿cómo convencer y sensibilizar a la gente?, ¿cómo sobrevivir ante la probable embestida de un gobierno que sólo interviene para estorbar y destruir lo que es justo, lo que es autónomo, lo que afecte los intereses de las oligarquías?

No sólo se trata de sacar del lenguaje y la práctica academicista el proyecto del mercado alternativo de economía solidaria, supone además pensar en constructos desde el pluralismo epistémico como lo plantea Olivé (2009, p.2).

Frente al concepto economicista de “sociedad del conocimiento”, conviene oponer otro según el cual se considera que una sociedad del conocimiento (o mejor una “sociedad de conocimientos”) es una donde sus miembros (individuales y colectivos) (a) tienen la capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles y generados en cualquier parte, (b) pueden aprovechar de la mejor manera los conocimientos de valor universal producidos históricamente, incluyendo los científicos y tecnológicos, pero también los conocimientos tradicionales, que en todos los continentes constituyen una enorme riqueza, y (c) pueden generar, por ellos mismos, los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales, etc.), para proponer soluciones y para realizar acciones para resolverlos efectivamente.

El Túmin como escuela

El Mercado Alternativo ha sido como una escuela para los tumistas, donde se aprenden todo tipo de cosas. Incluso puede ser una escuela para cualquier ciudadano que conozca este proyecto. Lo primero que cualquiera se pregunta es, ¿qué es el dinero? Y uno empieza a hacer remembranza de lo que sabe. Casi todos damos un salto miles de años atrás, hasta los tiempos en que el cacao hacía las funciones de moneda.

Nuestra imaginación nos dice que algún homo sapiens podía hacerse millonario con una gran cosecha de esa planta, según nuestro actual pensamiento capitalista. O tal vez entonces no lo pensaban así. Y descubrimos que también se usaban otros objetos para intercambiar productos: semillas, hachas, cuchillos, entre otros, y descubrimos que actualmente en una comunidad del Estado de México todavía se utiliza la leña como medida de cambio. Asimismo, al parecer en el siglo VI a. C. se imprimieron las primeras monedas con aleación de metales, en lo que hoy es Turquía.

Se dice que en el siglo IX los chinos imprimieron por primera vez el papel moneda. Nos enteramos que el patrón oro se dejó en 1971 y que hoy el dinero se crea de la nada en las computadoras de los bancos comerciales, que además son extranjeros. Que el 95% del dinero que circula en el mundo es electrónico, creado como deuda, y sólo el 5% son billetes con los que hay que pagar esas deudas. Poco a poco vamos conociendo cómo se crea y manipula el dinero, quiénes son los dueños y cómo lo hacen. Nos vamos introduciendo en



las ciencias de la economía y de la historia. El dinero deja de ser un tema tabú o relacionado con especialistas.

Vemos cómo emergen por todo el mundo monedas comunitarias, alternativas, complementarias, autónomas, que buscan organizar un nuevo modelo económico en pequeña escala. Una de ellas es el Túmin. De repente, muchos tumistas nos fuimos dando cuenta de que otra economía es posible y que no somos los únicos locos al intentarlo. Un montón de organizaciones cooperativas y de economía solidaria fueron apareciendo ante nuestros ojos, y no sólo eso, empezamos a relacionarnos con ellas. Vemos una economía paralela tejiéndose al margen de la economía oficial.

La organización de este nuevo paradigma es un camino que también nos deja enseñanzas de otro tipo: El encuentro con los compañeros, los acuerdos, las tareas, las asambleas, la planeación, las evaluaciones, la diversidad de historias personales y puntos de vista; el reto de romper con el pensamiento capitalista y otros retos, los obstáculos, el acopio de recursos, las estrategias, las alianzas y tantas actividades que nos van enseñando lo que no sabíamos: organizarnos. El conocimiento de nuestros adversarios, el contexto político, la suma de fuerzas, el momento oportuno, las estructuras del sistema, las traiciones, los protagonismos, las amenazas, los miedos, todo aquello que va generando consciencia política en un ciudadano. Y aprendimos a ser productores, y productores en colectivo.

Desaprender en clave des-colonial es la premisa fundamental del aprendizaje de abajo, desaprender para mirarnos, con miradas y análisis desde abajo, tratando de dispersar el poder y construir una reflexión de la situación de dominación y colonialidad de nuestros pueblos, practicando otro modo de economía.

Por su concepción del poder, como relaciones de dominación explotación-conflicto, en los cinco ámbitos decisivos de la existencia social (trabajo, sexo, autoridad colectiva, “naturaleza” subjetividad), la Colonialidad del Poder nos invita a reflexionar sobre la complejidad del capitalismo hoy y de las diferentes arenas en las que de manera simultánea deberían enfrentarse tales relaciones de dominación-explotación-conflicto. De este enfoque se desprende la necesidad de pensar la economía solidaria considerando el poder —como relaciones de dominación-explotación-conflicto— dentro de un espacio social mayor, en el que además de la disputa por el control del trabajo, hay otros escenarios concomitantes en la misma situación. (Marañón, 2012, p44)

En efecto, el pensamiento colectivo, comunitario, es otra brecha de aprendizajes. La lucha con nosotros mismos para interesarnos en la suerte de los demás. Aprender a ser compañeros, a ser honestos, a no defraudar la confianza que se nos brinda, a vencer el individualismo y la competencia, a conocer y defender nuestros derechos humanos, a ser tolerantes, pacientes con el caminar de cada uno y del proyecto todo. Un compañero de la Red Tlaloc lo sintetizó alguna vez diciendo: en esto hay que tener “ciencia, consciencia y paciencia”.

Es que la carpeta del tumista no incluye aureola. Nadie se convierte en solidario, confiable o responsable solo por inscribirse al Mercado Alternativo, no, apenas vamos a aprender a serlo mediante el uso de un papelito que pone en juego lo que quizá más apreciamos, nuestro bolsillo. Porque todos traemos un capitalista adentro que nos han forjado, y cada quien va aprendiendo la vida solidaria a su modo y entender, de acuerdo a los conocimientos que tiene y va adquiriendo, según su reflexión, su historia, su corazón y estados de ánimo. A su propio ritmo, ni más rápido ni lento, va como debe ir. Ni de manera más sabia o tonta, sino con lo que tiene y puede, porque sólo respetando nuestras



individualidades podremos avanzar y aprender en colectivo.

También hemos aprendido que no estamos tan pobres, que la riqueza real ahí está. Pero está parada. Porque muchos tienen productos pero ¿quién tiene dinero para comprarlos?; y muchos saben hacer cosas pero nadie puede contratarlos. Así que ahí estamos viendo cómo los productos se echan a perder y los trabajadores también, en alguna cantina. Es absurdo que tengamos la riqueza y no la podamos usar por la falta de un papel, de un instrumento de intercambio. Entonces metemos a circular la moneda comunitaria y las mercancías también empiezan a circular.

...crear las condiciones requeridas para suplantarse progresivamente las relaciones de acumulación capitalista por relaciones de producción y consumo solidarias, que permitan compartir los excedentes producidos, generando nuevas oportunidades de trabajo, incrementando el consumo de los participantes y generar una gran diversidad de productos y servicios que garanticen la calidad de vida de todos los que practican el trabajo y el consumo Solidario (Mance, 2003, pág. 4)

Un nuevo aprendizaje con “otros” principios de convivencia y relación económica.

“Compartir y no competir” ya no somos clientes, somos compañeros que estamos en aprendizaje permanente de lo que llamamos la solidaridad económica. Nuestro modo de convivencia y relación para el intercambio lo hemos puesto en práctica apoyados en los siguientes principios:

Confianza

El primer y más importante principio de nuestra práctica en el Mercado alternativo es la Confianza. Las socias y socios del TÚMIN tenemos FE en el compañero. Sin la confianza el TUMIN no funciona. La confianza es contraria al miedo; si alguien no usa su TUMIN, es porque no confía que el compañero se lo recibirá y tiene miedo de ser rechazado y cuando alguien rechaza el TÚMIN aplasta el esfuerzo de todos, no confiar es como pisar una flor que nace en medio del pantano.

Solidaridad

Es construir el ejercicio de ser hermanos, de colaborar en un proyecto colectivo. Significa juntar las fuerzas de las socias y socios para hacernos un poco más fuertes entre todos, para apoyarse como compañeras(os). Nuestra tarea es recuperar el significado de la solidaridad, pues el gobierno lo pervierte con sus programas asistencialistas.

Intercambio y ayuda mutua

No somos una organización que busca la ganancia económica, sino la ayuda en el intercambio, recuperamos el sentido del trueque comunitario y del valor de la ayuda mutua que han permitido la resistencia de nuestros pueblos indígenas. Nos ayudamos mutuamente al compartir lo que somos, lo que sabemos y lo que hacemos, poniéndolo al servicio del compañero(a).



Unidad

El camino del mercado alternativo no se explica en lo individual, sino en lo colectivo. No sólo estamos todas y todos juntos(as), sino que construimos un camino alternativo, donde cabemos hombres y mujeres.

Equidad y justicia

El proyecto del Mercado Alternativo promueve y construye equidad y Justicia. Hemos acordado que se trata de que las socias y socios procuramos Bien-estar y acceso a la vida digna que todos(as) merecemos, sin privilegios.

Paciencia

Entre los socios y socias no hay nadie más adelantado que otro, aunque seguimos una misma finalidad, cada quien va a su propio ritmo. Nadie se convierte en solidario sólo por inscribirse al Túmin, apenas se empieza un camino de aprendizaje y formación de la conciencia a través de nuevas relaciones entre nosotros, **con ayuda de una moneda propia.**

Conclusión

Trabajamos para construir EcoSIimias, como les nombra Quijano (2012, pág. 193) “En consonancia con el carácter heterogéneo de nuestro contexto latinoamericano, se da cuenta de iniciativas, proyectos y prácticas que constituyen un horizonte económico plural, constituido, entre otras cosas, por economías solidarias, economía social y del trabajo, economías diversas y/o comunitarias, prácticas económicas comunitarias sustentadoras, economías andinas y de la reciprocidad, economías para la vida, economías propias, economías étnicas, economías del cuidado, economías populares, economías informales, economías feministas; expresiones inscritas en una plataforma teórico/práctica orientada a la conformación y desarrollo de otra(s) economía(s) en América Latina. Tal horizonte muestra la diversidad de comunidades y órdenes culturales que movilizan múltiples maneras de imaginar, edificar, movilizar, apropiar, significar/resignificar la economía y, con ella, la diversidad cognoscitiva con la cual se da cuenta de tal heterogeneidad y, en suma, de la diferencia económico/cultural”.

De algo estamos seguros, no estamos solos y solas, no construimos alternativas económicas, no somos un proyecto productivo institucional que pretende “empoderamiento económico”, queremos participar con conciencia creativa en la constitución y desarrollo de otras economías en México y en América latina, promoviendo, pensando y fortaleciendo la economía alternativa que construye el Xatlan latamat (el buen vivir).

Las reflexiones anteriores son la sistematización de una puesta en práctica soñada desde el pueblo de Espinal, Veracruz; hoy a casi 5 años de vida, el pensamiento rebelde del que nació la idea colectiva de otra economía y otras relaciones de convivencia se ha reproducido y somos aproximadamente 700 socias y socios en 10 Estados de México. El reto sigue siendo el mismo: construir desde otro pensamiento, un nuevo marco de relaciones más justas y equitativas desde la economía solidaria y permitir un desaprender



que “disperse el poder” hegemónico y colonial de la globalización y la colonialidad del poder.

Hemos aprendido juntos, cercanos, hermanos y hermanas, que como decimos en el TUMIN, “la solidaridad es la ternura de los pueblos”.

Referencias

- Junta de Buen Gobierno TUMIN (2014). *Aceptamos Tumin, Mercado Alternativo, economía solidaria y Autogestión*. Veracruz, México: CODICE/ taller editorial.
- Mance, Euclides André (coord.), (2003). *Cómo Organizar Redes Solidarias*. Río de Janeiro: Instituto de Filosofía da Libertação, DP&A editora.
- Marañón Pimentel Boris (coord.), (2012). *La colonialidad del poder y la economía solidaria. Apuntes para la reflexión teórico-metodológica del Grupo de Trabajo Economía Solidaria*, CLACSO, en “Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América” - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Olivé, León (2009). “Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica” en *Pluralismo Epistemológico*, Luis Tapia Mealla (coordinador), CLACSO, Bolivia: CIDES-Universidad Mayor de San Andrés.
- Quijano Valencia, Olver (2012). *EcoSimias, Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Santana Echeagaray, María Eugenia (2009). *Reinventando el dinero, Experiencias con monedas comunitarias*. Tesis Doctoral. Guadalajara, Jalisco: CIESAS.
- Suárez Daniel H. (2007). *Docentes Narrativas e Indagación Pedagógica del Mundo Escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*.



IMPLICACIONES DE LA EDUCACIÓN POPULAR: UNA EXPERIENCIA EN EL PUEBLO DE SAN PEDRO MÁRTIR, TLALPAN, D.F.

Alejandra Verenice González Pérez¹

La educación popular cobró gran importancia en la década de los 70's bajo el ambiente de movimientos revolucionarios Latinoamericanos, sin embargo, ese auge perdió fuerza en los 90's cuando la globalización influyó en la educación y otros aspectos sociales; actualmente, el enfoque por competencias permea el sistema educativo y hoy el contexto no es igual, pero existen problemáticas sociales considerables, como la pobreza, la injusticia, el analfabetismo, la manipulación, la miseria y la violencia para cuestionarnos sobre las alternativas educativas que promuevan habilidades de reflexión y crítica en el mundo actual; existen problemas concretos expresados de diferentes maneras en las comunidades donde las personas crecen estableciendo relaciones personales, aprendiendo valores y formas de convivencia; estas problemáticas impactan socialmente, por ejemplo, el analfabetismo es un indicador de desigualdad y falta de oportunidades e implica afrontar la vida en condiciones socioeconómicas basadas en la competencia, no haber tenido oportunidad de acceso a la educación debe formar una serie de complejidades en la cotidianidad difíciles de poder superar y lograr un progreso integral en las dimensiones del ser humano.

Dadas las problemáticas que empezamos a visibilizar, la educación popular asume un compromiso en la búsqueda por transformar esas condiciones de dominación en los sectores populares.

Por esta razón, hemos estudiado las siguientes implicaciones de la educación popular (en adelante "EP"):

- Lectura crítica de la realidad social
- Intencionalidad política de la educación
- Sujetos populares protagonistas del cambio social
- Actuar en la subjetividad
- Metodologías de la EP

Lectura crítica de la realidad social

La EP se caracteriza por hacer visibles los entramados que dan forma al modelo social actual capitalista y pone énfasis en el papel de la educación como parte del mismo sistema, aquí la implicación es realizar cuestionamientos profundos de aspecto político, económico, cultural, social y tecnológico del modelo capitalista haciendo hincapié en la educación de tipo "bancaria"; discutiendo desde las teorías críticas y visibilizando el apogeo de las protestas populares de los años setentas es como la EP, en principio, explica su opinión

¹ Estudiante de la licenciatura en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, Atizapán de Zaragoza; sus líneas de acción referentes a la pedagogía crítica y la educación popular son: Interculturalidad y Educación no formal. Actualmente participa en el PIAPE (Programa de Investigación y Análisis de Políticas Educativas) en la UPN Atizapán, ha asistido como ponente y asistente a diversos congresos sobre Educación.



hacia la estructura social, sin embargo, los cambios contextuales desafían nuevos retos como la participación de las mujeres en las luchas sociales, la educación ambiental, la formación en derechos humanos, la participación social y economía solidaria, etc.

Estos cambios, marcados por el modelo neoliberal, desafían las prácticas de EP, (Torres, 2011) en su estudio de artículos realizados por la Secretaría General del CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) y del Seminario Latinoamericano de Educación Popular, encontró con su análisis la importancia de: Reivindicar el concepto de sociedad civil como fuente de energías para la democratización (Secretaría General del CEAAL, 2000); cambiar los modos de relación con el Estado (Quintanilla, 2002, p.76); “tensionar la contradicción entre democracia política y modelo económico neoliberal” (Goldar, 2002); reconocer nuevas formas de exclusión y asumir corresponsabilidad de las nuevas dinámicas democráticas (memoria del taller de la región andina del CEAAL, 2002); así como prestar atención a lo local y gobiernos locales (Torres, 2011, p.77).

Desde el punto de vista de la EP, el análisis de la realidad como cuestionamiento del orden social implica generar las líneas de acción para la transformación.

Intencionalidad política de la educación

La EP es una práctica educativa en la medida en que reflexiona sobre las cuestiones fundamentales del saber educar: por qué educar, para qué educar, cuándo educar, cómo educar, a quién educar; y se diferencia por su intencionalidad política emancipadora y su elección por el campo popular, llevando a cabo prácticas para la construcción de una transformación social liberadora de los sectores populares. La educación, para Freire, es política-progresista en la medida que desentraña la realidad concreta, mostrando el por qué de los problemas.

Pensar la educación independientemente del poder que la constituye y desgarrarla de la realidad concreta en que se forja nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado, reducirla a un mundo de valores e ideas abstractos que la o el pedagogo construyen en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionamientos que les hacen pensar así y, por el otro, convertirla en un repertorio de técnicas y de comportamiento (Freire, 2011, p.87-88).

Por esta razón, distinguimos entre prácticas educativas autoritarias y las prácticas democráticas-progresistas, éstas últimas exigen de la o el educador claridad política para esforzarse por una transformación social, donde él o ella actué para construir prácticas educativas populares, lo que implica unir dialécticamente la teoría y la práctica, una praxis dialéctica, acción y reflexión de los hombres y mujeres en el mundo y con el mundo para transformarlo.

Sujetos/as populares: protagonistas del cambio social

Los grupos populares son el campo de acción de la EP, sin embargo, la opción popular es el reconocimiento de un universo de sujetos y sujetas populares mostrando condiciones de explotación e injusticia, las comunidades populares están conformadas por sectores



diferentes de la sociedad como lo son obreros/as, campesinos/as y “*diferentes actores colectivos: indígenas, mujeres, jóvenes, defensores de derechos humanos y ambientalistas*” (Torres, 2001, p.44).

Los cambios de contexto mencionados anteriormente generaron la organización de estas unidades colectivas, así como exteriorizaron otros ámbitos y espacios donde se produce la explotación. La EP está llamada a construir procesos que animen a los y las sujetas populares como sujetos históricos, si bien la tarea es fortalecer sectores populares protagonistas del cambio social, a su vez, la idea de redefinición popular planteada por García Canclini construye una idea general sobre la configuración de lo popular cuando hace una diferencia entre popularidad como una lógica del mercado medible y en busca de vender a escalas masivas, mientras lo popular es el resultado de tradiciones y personalidad colectiva; expone la singularidad de los sectores populares desde un ejemplo de Alberto Romero “*los grupos subalternos “no son, en realidad, sino que están siendo” afirma Luis Alberto Romero; por eso, no son un sujeto histórico, pero sí un área de la sociedad donde se constituyen sujetos*” (García, 2013, p. 260-261). Las prácticas educativas populares reivindican la cultura popular para el cambio social.

Actuar en la subjetividad popular

La EP busca repercutir tanto en la subjetividad como en otras prácticas educativas, los procesos de aprendizaje, cognitivos, emocionales y didácticos nos llevan a comprender las dimensiones subjetivas y construir sujetos/as sociales, puesto que implica un bagaje de creencias, lenguajes, criterios, valores, etc.

Reconocer la subjetividad es distinguir una dimensión cultural donde interactúan interpretaciones, símbolos y apreciaciones; en este sentido, la EP trabaja por deconstruir imaginarios que niegan la percepción crítica de la realidad. En términos generales, actuar en la subjetividad es intervenir en los pensamientos y emociones de las personas.

Metodologías de la EP

La búsqueda de metodologías congruentes con los objetivos de la EP marca visiblemente la crítica a las prácticas de educación tradicional, así, los criterios para dar cumplimiento a los propósitos de las prácticas educativas populares parten del reconocimiento de la realidad, la vinculación entre teoría y práctica (“praxis”) y la participación.

Torres Carrillo (2011, p.50) describe la metodología participativa como buscar trascender en el plano de las técnicas para referirse a la gestión permanente de los procesos educativos y sociales. La participación de acuerdo con los nuevos paradigmas políticos también se asume como búsqueda de concesos y de negociación de propuestas.

Las metodologías activas, participativas y dialógicas buscan cumplir el objetivo pedagógico popular que hemos descrito en cada uno de los puntos anteriores, para ello Jara (S/A) plantea una explicación de la concepción metodológica de cómo realizar procedimientos en EP, su concepción metodológica mira la realidad como proceso histórico y articulación entre práctica y teoría. Dentro de la generalidad de la concepción metodológica, los



métodos y las técnicas se basan en un papel activo con el sentido de constituir sujetos/as críticos/as.

De la misma forma, desarrolla pautas para orientar proyectos participativos:

- a) Trabajar con una perspectiva estratégica
- b) Trabajar con una perspectiva integral
- c) Formular definiciones fundamentales: objetivos y temas
- d) Precisar el punto de partida
- e) Desarrollar un proceso de profundización de la temática
- f) Los puntos de llegada
- g) El rol de quien coordina
- h) Seguimiento, evaluación y sistematización

Además de estas pautas, la selección de técnicas participativas se guía por criterios como son los temas, objetivos y procedimiento. Bajo este contexto competitivo y complejo, algunas comunidades han optado por enseñar a partir de las prácticas populares sus tradiciones, costumbres e historia como una posibilidad de cambio ante los modelos económicos y políticos actuales, este es el caso del Movimiento Popular de Pueblos y Colonias del Sur (MPPCS), localizado en el pueblo de San Pedro Mártir al sur de la ciudad de México en la delegación Tlalpan, D.F. El movimiento lleva cuarenta años de vida lo cual ha implicado organización, resistencia, lucha y un profundo sentido de lo comunitario.

Una de las primeras experiencias de organización fue “Campesinos Unidos” ellos y ellas defendieron la tierra porque fueron los y las principales afectadas de las expropiaciones; de su lucha obtuvieron servicios públicos, doble pago de las tierras expropiadas, reacomodo en el mismo pueblo a los y las afectadas y, además, tomaron conciencia de la fuerza en unidad.

Por 1976 se inicia “Lucha Popular”, esta fue una nueva etapa en el movimiento por la defensa del agua, descubrieron manantiales acanalados a los lugares más exclusivos de la zona y las conquistas de esta lucha fueron:

- La clausura de algunas tomas clandestinas.
- Suspensión del agua a hoteles “de paso”.

Así, con la organización popular, se fue consolidando el “Movimiento Popular de Pueblos y Colonias del Sur” (MPPCS) un movimiento que si bien no tiene adherencia a ningún partido político, sí considera que los partidos políticos deben estar al servicio del pueblo; quienes forman este colectivo en su mayoría son mujeres porque viven las carencias de servicios públicos como drenaje, vivienda, transporte y agua, lo cual afecta sus quehaceres diarios dentro del hogar; sin embargo, con el paso del tiempo, han mirado otro tipo de necesidades y construido en la colectividad proyectos ambientales, económicos y culturales; los hombres que participan en las actividades en su mayoría son familiares de ellas, lo cual resulta un apoyo importantísimo y abre un tema bajo la perspectiva de género, es curioso observar el papel destacado de las mujeres en esta organización porque, además de ser mayoría, son quienes muchas veces proponen, organizan, actúan y además tienen un posicionamiento político; en la actualidad se han integrado algunos y algunas jóvenes, participando en talleres de cultivo, danza, música y teatro, así como otras actividades que animen a la comunidad a tomar conciencia de la situación y formar parte del movimiento;



por esto cada integrante es importante y desempeña un papel que contribuye a la organización.

“El movimiento popular de pueblos y colonias del sur, actualmente integrado por los pueblos de San Pedro Mártir, San Andrés Totoltepec y Chimalcoyotl, y por las colonias Plan de Ayala, Los Volcanes y Pedregal de San Andrés” (Manrique, 2007, p. 123) tiene como propósito caminar por justicia y vida digna para todas y todos y hacia mejores formas de organización, orientadas a proyectos dirigidos para las comunidades populares empobrecidas. Algunos de los espacios logrados a través de esta lucha de 40 años son:

- El Centro Social “Sergio Méndez Arceo”, que brinda servicio de salud y talleres de cultivo.
- La “Casa de la Cultura”, un lugar cuyo terreno se consiguió en la lucha de “Campesinos Unidos” en ese momento no se construyó pero obtuvieron el terreno, hoy día es un foro donde se realiza el taller de danza y otras actividades artísticas.

Un rasgo que caracteriza a San Pedro Mártir es su religiosidad popular como una forma de organización; sin embargo, esto no quiere decir que todos y todas en el pueblo tengan la misma idea, en este sentido, la parroquia del pueblo abre sus puertas al diálogo y a las diferentes formas de expresión popular que busquen transformar aquello que denigre y lacere la dignidad de las personas, el MPPCS está ligado a la parroquia porque su visión religiosa reconoce y actúa en los problemas sociales. Una estrategia para difundir acciones concretas de solidaridad y promover la sensibilización con las causas populares es la convocatoria en misa porque resulta un espacio donde la gente se encuentra.

La posición política del MPPCS es por el o la pobre, para que sea él mismo o ella misma quien se organice, luche y así vaya surgiendo un proceso liberador, por esto, la solidaridad con otras organizaciones y pueblos como Nicaragua, El Salvador, Guatemala y el EZLN ha sido importante para aprender de otras luchas y construir procesos de transformación social; el apoyo consiste en brigadas, acopios, difusión y recibimiento en la comunidad. Todo esto ha permitido una experiencia educativa popular, como lo son el proyecto de una instancia infantil, círculos de cultura y un curso de alfabetización de parte del INEA, conviene apuntar que estos proyectos surgieron de las necesidades y de la organización de la gente del pueblo.

Personalmente, la experiencia obtenida en el movimiento me lleva a poder hablar de espacios donde he participado identificando procesos de EP y a reconocer que hubo trabajo de base para poder seguir llevando a cabo la asamblea permanente del MPPCS un día a la semana, desde hace treinta años.

Esta asamblea es importante porque aquí se van formando para participar en la realidad, mirando las necesidades del pueblo y fuera de él; anteriormente, las reuniones eran en las casas y actualmente se llevan a cabo en el Centro Social Sergio Méndez Arceo. La asamblea es un espacio para seguirse encontrando, para participar, tomar decisiones, organizarse, dialogar y tener una posición política emancipadora; lo específicamente educativo de esta práctica de EP está en la unión de lo político y lo pedagógico, si bien estas dos dimensiones a veces parecieran dicotomizadas por el hecho de considerar más importante lo político que lo pedagógico, parafraseando a Torres Carrillo, se debe tratar de caminar a la par reconociendo la necesidad de una politización de la educación y una pedagogización de lo político.



La manera en cómo realizan su asamblea y, en general, sus reuniones para entablar diálogo es primero hacer una orden del día, preguntando a todos y todas qué puntos se van a tratar, se nombra a alguien que coordine y un/a secretario/a, pero estas funciones se van intercambiando entre los y las participantes para que todos y todas aprendan; utilizan recursos como lecturas de notas periodísticas, canciones para sensibilizarse sobre un tema, vídeos con contenidos informativos, proyector y pizarrón y, para estudiar algún tema, utilizan el método Ver-Pensar-Actuar. Este enfoque de la teoría-práctica está fuertemente influido por la teología de la liberación, en el caso del MPPCS y de la comunidad parroquial, tienen una estrecha relación con las CEB (Comunidades Eclesiales de Base) de donde han aprendido el método y compartido sus experiencia con otros grupos.

Los ejemplos que se muestran a continuación se escogieron porque hay una preocupación por recuperar la historia del lugar, cabe resaltar el rol dinámico del MPPCS para realizar prácticas sociales de concientización. Unas de las últimas acciones de trabajo colectivo con el objetivo de construir espacios para aprender fue un mitin informativo con la presencia de familiares de los estudiantes normalistas desaparecidos en Ayotzinapa.

Por todo lo desarrollado anteriormente creemos que desde el saber pedagógico se deben responder interrogantes relacionadas con lo político de la EP, tenemos confianza en el trabajo desde la base con la gente y creemos, como Freire, que nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los seres humanos se educan entre sí mediatizados por el mundo.

Ejemplos de las actividades que se realizan en el pueblo de San Pedro Mártir desde el MPPCS

Se llevó a cabo en el centro del pueblo San Pedro Mártir la tercera jornada de actividades en celebración de más de 40 años de lucha del Movimiento Popular de Pueblos y Colonias del Sur (MPPCS), con una serie de proyecciones tituladas “El derecho de la vida” y “La cuesta de la felicidad” del programa “Aquí nos tocó vivir” de Cristina Pacheco, la actividad se realizó en el kiosco de San Pedro el día 07 de marzo a las 18:30 horas, la gente del movimiento popular cooperó en la organización, colocaron sillas e improvisaron con lonas a manera de fondo para poder proyectar las películas.

La función transcurrió con alegría y sin ningún problema a pesar de la amenaza de lluvia, cuando terminaron las proyecciones algunas mujeres tomaron el micrófono para decir algunas palabras y la señora Elvira dijo “nosotros luchamos por vivir con dignidad desde hace 40 años” y dio un pequeño recuento de las cosas que han hecho en ese tiempo y lo que han logrado; también habló una de sus compañeras y ella reclamó a los gobiernos de traicionar a los pueblos originarios y de querer quitarles su memoria histórica pero demostrando que allí estaban para contarle al pueblo lo que hicieron.

Después agradeció a las personas por su asistencia y se dieron un aplauso. Al lugar asistieron alrededor de cuarenta personas, más curiosos y curiosas que merodeaban la zona porque fue al aire libre, había de todas las edades, mujeres y hombres de la tercera edad, niños y niñas, pero pocas personas jóvenes.

7 de Marzo del 2014



El día 21 y 22 de marzo se llevaron a cabo actividades en el pueblo de San Pedro Mártir, el viernes hubo otra proyección en el kiosco del pueblo que empezó a las 18:30 horas pero la organización comenzó antes, el audio llegó en una camioneta que traía un joven que, según me dijeron, él no les cobró nada por llevar el audio porque es un apoyo solidario, también se requirió de sillas para que la gente se sentara y se utilizaron sesenta, luego se conectó todo el material y la gente comenzó a acercarse; la proyección era una entrevista de Cristina Pacheco a la señora Gregoria (Goyita) y contó las experiencias en una parte de la entrevista cuando le preguntan “¿Cuál es la memoria que le dejaron sus antepasados?” y responde que la tierra, además utiliza la palabra pueblo para referirse a San Pedro Mártir; termina la proyección y se presenta el folleto “la lucha de las mujeres, un despertar popular”, un pequeño grupo de académicos intervino en la revisión del material y dos de las que participaron mencionaron que el folleto “es una memoria de la organización de las mujeres, es memoria que se dirige a los jóvenes para decir que los logros y los servicios que hay en el pueblo están ahí por la lucha de las mujeres del pueblo y promueve la memoria de una localidad”.

Después se da la palabra a quienes quieran decir su opinión y se acercan algunos señores y dicen lo mucho que ha significado estar con las mujeres en la organización y las reconocen y valoran. Al último, Enri, una compañera, propone a los y las jóvenes que lean la historia, “transmítanle la historia, transmítanle el origen”.

21 y 22 de Marzo del 2014

Referencias

- Torres, A. C. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Venezuela: UBV.
- Jara, O. H. (S.A.). *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. San José Costa Rica: CEP ALFORJA.
- Mora, T. V. (2007). *Los pueblos originarios del valle de México. Atlas etnográfico*. México: INAH.
- Gutiérrez, E. (2004). *Revista rebeldía*, año 2, número 17



BACHILLERATOS POPULARES: PEDAGOGÍA DE LA REBELDÍA¹

Compañeros y compañeras de los Bachilleratos Populares del Movimiento
Popular la Dignidad.²

Introducción

La intención del presente texto es darles a conocer nuestra experiencia como organización social y política, en la construcción de Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos/as, desde la perspectiva de la educación popular. Se trata de una experiencia de 8 años que se encuentra atravesada por un gran dinamismo, producto de tener en nuestras propias manos nuestra educación y de asumir la responsabilidad que ello implica. Es una experiencia en movimiento, signada por un constante repensar y transformar la práctica, para que cada vez nos acerque más a un horizonte de emancipación.

Sabemos lo que no queremos: reproducir en nuestros espacios formas de opresión. Sabemos qué deseamos: empezar a construir hoy la educación que anhelamos, aquella que nos permita mirar de manera conjunta nuestra realidad para así poder transformarla. Y si bien no hay recetas escritas que nos indiquen a ciencia cierta cómo hacerlo, contamos por un lado con las múltiples experiencias transmitidas de quienes pasaron o pasan por un camino similar, a partir de las cuales reinventamos y creamos; y contamos también con una vocación crítica que nos permite ir pensándonos, repensándonos y transformándonos a cada paso.

El propósito de este documento es profundizar en la identidad de los Bachilleratos Populares, conocer su historia, su actualidad, con nuestros aprendizajes y desafíos. Escribirnos es también un ejercicio de reflexión.

Contexto de surgimiento de los Bachilleratos Populares de jóvenes y adultos/as en Argentina. Antecedentes: la década neoliberal.

Los Bachilleratos Populares son experiencias de educación autónoma, popular y emancipatoria que surgen, en parte, para resistir el vaciamiento educativo producto de las políticas neoliberales de los años '90. Durante aquellos años, en Argentina se privatizan las empresas y servicios públicos del Estado; se profundizan la desindustrialización, financiarización y apertura económica que habían comenzado con la última dictadura cívico militar; y se aceleran las medidas de flexibilización laboral que dejan como saldo millones de personas desempleadas y un avance catastrófico de la pobreza estructural en

¹ Este texto retoma y amplía ideas publicadas en el texto “Bachilleratos Populares: Pedagogía de la Osadía”, En: *Diatriba. Revista de Pedagogía Militante*. N° 3, Santiago de Chile, Editorial Quimantú, Agosto 2013.

² Este trabajo es una construcción colectiva, producto de la experiencia vivida y sistematizada por quienes en estos 8 años venimos vivenciando y pensando los Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad. Por eso no figura el nombre de un autor o autora individual, puesto que es producto de una creación colectiva. En esta creación, cada quien fue aportando a su manera, ya sea transitando día a día la experiencia, ya sea pensándonos en nuestro hacer, sistematizando o escribiendo.



todo el país.

La educación no estará exenta de este conjunto de medidas mercantilizadoras y excluyentes. En paralelo, una nueva definición de la educación pública que, por primera vez, incluiría a la educación privada como parte de esta categoría -en tanto escuelas públicas de gestión privada-, implicará el velado avance de una política tendiente al desvío de recursos hacia dicho sector, en detrimento de las escuelas gestionadas por el Estado, cada vez más desfinanciadas por los diversos gobiernos provinciales. De esta forma, la educación va dejando de ser un derecho universal para convertirse en un servicio que puede venderse y comprarse.

La brutalidad y sistematicidad de las políticas neoliberales pro-mercado que fueron implementadas en todos los ámbitos de la vida sumergieron a la sociedad argentina en una crisis sin precedentes. Como respuesta a la desestructuración económica, la descomposición social y la pérdida de legitimidad de las instituciones políticas, hacia 1996, comienza a gestarse una oleada de cortes de ruta y puebladas masivas en las zonas más postergadas del país que, inmediatamente, irradiarían a todo el territorio nacional. A partir de estas experiencias de rebeldía y organización, un semillero de movimientos sociales y políticos empieza a cobrar fuerza y visibilidad pública: asambleas barriales, fábricas recuperadas y movimientos de trabajadoras y trabajadores desocupados. De conjunto van a reivindicar el derecho al trabajo digno como principal demanda, pero también el derecho a la educación, la cultura, la vivienda y la salud universal y gratuita. Frente a la respuesta represiva y asistencialista del Estado, algunos van a tomar en sus propias manos la construcción de alternativas populares en los barrios, a fin de responder a las necesidades urgentes de los sectores sociales abandonados por los sucesivos gobiernos.

Durante las multitudinarias jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001 en oposición al gobierno y su política financiera, miles de personas recuperaron el espacio público marchando al ritmo de “piquete y cacerola, la lucha es una sola” y exigiendo “¡Que se vayan todos!”. En ese marco de sucesivas y masivas movilizaciones, fueron derribados cinco presidentes en menos de tres semanas. A la par que el orden neoconservador era cuestionado, se multiplicaban las experiencias de organización no convencionales - autogestivas, autónomas, horizontales- en todo el territorio argentino. Así, luego de una década regida por la disciplina de las políticas neoliberales, novedosas formas de pensar-hacer política se hicieron visibles, que recuperaron formatos e ideales de experiencias contrahegemónicas del pasado y se posicionaron en el desafío de la construcción de nuevas.

Junto a cooperativas de trabajo, comedores populares, salas de salud y centros comunitarios que se fueron multiplicando en algunos rincones del país donde hubiera una necesidad insatisfecha, surgieron los primeros Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Luego de su nacimiento en el año 2003, estos espacios educativos no dejarán de crecer.

Es en ese contexto que nuestra organización, el entonces Movimiento Teresa Rodríguez La Dignidad, y hoy Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), crea tres bachilleratos populares: “La Dignidad” (2007), “Barracas Sur” (2008) y “Villa Crespo” (2009), como parte de un proyecto de organización y lucha que busca transformar nuestra realidad.

Hoy existen alrededor de 70 Bachilleratos Populares en todo el país, la mayoría tiene sede en la ciudad y provincia de Buenos Aires, pero el crecimiento del proyecto lleva a abrir nuevos bachilleratos en otras provincias como Córdoba, Jujuy, Mendoza y Santa Fe.



El Movimiento Popular La Dignidad (MPLD)

Tal como mencionábamos anteriormente, el Movimiento Popular La Dignidad nace como parte de los movimientos piqueteros surgidos durante la segunda mitad de los años '90 en contra de las políticas neoliberales. Esta lucha estaba caracterizada principalmente por la acción directa mediante bloqueos de calle y cortes de ruta. "Pan, trabajo, dignidad y cambio social" era la consigna que nos aglutinaba en aquella coyuntura.

A partir de la influencia de las rebeliones y cortes de ruta contra los ajustes privatistas y la desocupación, lo que hoy es el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD) comienza a organizarse con el nombre de Movimiento Casa del Pueblo en el año 1998 en el barrio de Villa Crespo. Ya en 1999, empiezan a sentirse de manera aguda las consecuencias de la crisis social y política. En este marco, cada vez eran más las y los compañeros desocupados que buscaban un espacio de participación y de organización, por lo cual realizamos una asamblea junto a vecinos y vecinas de Villa Crespo. En ella se planteó la necesidad de luchar por necesidades básicas: trabajo, alimentación, vivienda y elementos cotidianos indispensables. Con un petitorio marchamos a nuestra primera movilización a Jefatura de Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, ganando gran parte de lo que fuimos a buscar. Es así como se comienza a instalar la lucha y la acción directa como única metodología para obtener lo que nos corresponde.

Luego fuimos entablando relación con otras organizaciones de lucha. Participamos de la Asamblea Piquetera Nacional y en ese marco comenzamos a relacionarnos con el Movimiento Teresa Rodríguez³ (MTR). Nos unía la tradición de lucha y combatividad, y la caracterización del momento histórico que estábamos viviendo, a lo que se sumaba el compartir (hasta entonces) los mismos criterios de organización, que hacían foco en la democracia de base y en la dinámica asamblearia en nuestros barrios como columna vertebral del movimiento. A través de una asamblea decidimos pasar a formar parte del MTR Capital, cambiando también nuestro nombre. Participamos activamente de las jornadas de lucha del 19 y 20 de diciembre de 2001 y en numerosos planes de lucha impulsados por las y los trabajadores desocupados. Durante ese proceso comenzamos a vivenciar diferencias en la forma de construcción y eso nos llevó a separarnos del MTR, y constituirnos como "MTR La Dignidad", con trabajo territorial en la ciudad de Buenos Aires.

En todo este recorrido, fuimos asumiendo que para transformar la sociedad resulta necesario dar la lucha desde todas las esferas de la vida, y poder construir políticas desde y junto con todos los sectores del campo popular. Así nace la idea de ampliar el horizonte de disputa política, de manera tal que nuestro movimiento sea parte de distintos frentes y territorios de lucha, buscando una perspectiva de integralidad que amalgame los frentes de lucha contra las diversas formas de opresión o explotación que padecemos como pueblo. Con este espíritu, con esta historia, y a partir de la confluencia y hermanamiento de numerosos compañeros y compañeras, nace el Movimiento Popular La Dignidad (MPLD),

³ Teresa Rodríguez era una humilde mujer que durante las primeras puebladas y piquetes fue asesinada por la represión en la localidad patagónica de Cutral-Có (Neuquén). Su nombre sería una referencia para los movimientos que surgimos al calor de las resistencias contra el neoliberalismo



con una fuerte presencia en villas de la ciudad de Buenos Aires, y con militancia territorial tanto en localidades del conurbano bonaerense, en la costa atlántica, así como en otras provincias de la Argentina.

Es así que como movimiento político y social nos organizamos para luchar por la superación del capitalismo, el patriarcado, el imperialismo y el colonialismo. Entendiendo que esa lucha debe librarse en todos los niveles en que este sistema opera y se reproduce. Esto significa crear organización popular en todos los ámbitos de la sociedad: cultura, educación, trabajo, salud, vivienda, etc. Por esto, como organización creamos diversos frentes para dar esta batalla: a través de medios de comunicación alternativos (FM La Caterva, En Movimiento TV); a través de la construcción comunitaria de espacios de salud (Centros Comunitarios de Salud, Puentes Centro de Día para consumos problemáticos, Formación de Promotoras/es de Salud en los barrios, Laboratorio Popular); haciendo del arte una herramienta transformadora (Tumbarrati Colectivo de Arte Popular); organizándonos como mujeres contra el patriarcado (Mujeres En Lucha); construyendo espacios de educación contrahegemónicos (Bachilleratos Populares, Jardines Comunitarios Populares, Espacios de juego, Primarias Populares de Adultos/as); generando asambleas comunitarias en nuestros barrios (Cabildos); prefigurando otras formas de organización del trabajo (Cooperativas de Trabajo); apostando a la organización de las y los trabajadores (Ni Calco ni Copia Agrupación de Educadores); como estudiantes (La Dignidad por Asalto); organizándonos en las villas (Corriente Villera Independiente); pensando nuestra ciudad como un bien común (Buenos Aires Desde Abajo).

Apostamos a construir conjuntamente con quienes se encuentran en la senda de las luchas del pueblo. Por eso formamos parte del Frente Nacional Pueblo Unido. Buscamos nutrirnos de las diversas tradiciones expresadas en el campo popular forjando así una herramienta organizativa que potencie las luchas que nacen de los pueblos.

Nos organizamos porque creemos que esa es la única manera de terminar con todos los tipos de opresión y explotación. Pensamos que nuestro aporte como organización social es: **allí donde hay una necesidad, crear organización**, resistencia, lucha y acción. Pensamos que para que esa construcción se consolide es necesario crear instrumentos de participación y acción como las asambleas, los encuentros barriales y sobre todo desinstitucionalizar las instituciones para convertirlas en herramientas del pueblo y no en instrumentos funcionales al poder de turno.

Los aparatos estructurales de dominación del sistema capitalista: la familia, la propiedad privada, el Estado, la Iglesia y todo lo que de ellos se desprende operan como verdaderos “uniformadores” de las conductas y de las prácticas sociales. El papel de las instituciones es, entre otros, adormecer todo intento de rebelión y determinar el comportamiento y las relaciones sociales, creando fragmentación, división, individualismo, imposibilidad de elección y por supuesto anulando toda posibilidad de pensamiento crítico que pueda ser transformadora. Pero entonces ¿qué sentido tendría crear nuevas instituciones? El sentido fundamental radica en que debemos hacer todo lo que aquellas no hacen: crear las condiciones para la participación activa que invite a la reflexión y elección; unificar problemáticas, uniendo bajo un mismo objetivo las aspiraciones y necesidades del pueblo; construir los lazos humanos indispensables para una vida digna, solidaridad, compañerismo, entendimiento del otro, unidad, capacidad de lucha; para **que no queden dudas de que es posible transformar las condiciones de existencia** y para crear las bases de los organismos de poder popular necesarios para dicha transformación.

En este sentido es que entendemos la construcción territorial, combinando en ella



las necesidades, aspiraciones y capacidad organizativa de nuestro pueblo, con el objetivo de transformar la sociedad en la que vivimos y comprendiendo que las bases para dicha transformación hay que construirlas desde ahora y en cada lugar.

Es en el marco de este proyecto político de transformación que desde el Movimiento Popular La Dignidad asumimos el desafío de crear espacios educativos. Nuestros Bachilleratos Populares son espacios en los que con organización, lucha y alegría vamos prefigurando, en nuestro presente, la educación que queremos.

Proyecto político- pedagógico de los Bachilleratos Populares del MPLD

Autonomía y autogestión

El bachi es un ejemplo de que la transformación es posible. Hace 7 años nos hubieran dicho que estábamos locx⁴s si pensábamos que el Estado iba a darnos los títulos mientras hacíamos una educación diferente (Bachillerato Popular Villa Crespo, Autogestión y Organización Popular, “Quiénes somos”, año 2013)

Quienes pensamos, armamos y participamos de los Bachilleratos Populares apostamos a la creación de espacios educativos en tanto espacios autónomos para la construcción de nuevas concepciones político-educativas. Asumimos la perspectiva de la educación popular, puesto que entendemos la práctica educativa como acción política y concebimos al conocimiento como herramienta para la lucha y para la construcción de una nueva sociedad.

Como proyectos pedagógico-políticos, consideramos a nuestros bachilleratos populares como:

...una praxis pedagógica prefigurativa, que permita ir anticipando ya desde ahora y a nivel cotidiano, tanto las formas innovadoras de producción conjunta de conocimiento, como las relaciones de enseñanza-aprendizaje propias de la sociedad futura, vale decir, las prácticas educativas de “nuevo tipo”, los vínculos que contemplen creación colectiva y socialización de saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora (Ouviaña, 2013: 303)

Así, concebimos a los Bachilleratos Populares como una construcción contra-hegemónica de organismos de poder popular que tienen como eje transversal a lo educativo, apostando de este modo a contribuir a una paulatina modificación de la correlación de fuerzas sociales, que aporten a la organización y lucha de nuestro pueblo.

Dado que entendemos a los Bachilleratos Populares como espacios donde sea posible organizarse, actuar y luchar por un cambio social, estamos convencidos/as de que tanto la autonomía como la autogestión son puntos claves dentro de nuestro funcionamiento. En palabras de Mabel Thwaites Rey:

Ganar autonomía, por ende, es ganar en la lucha por un sistema social distinto. Es no someterse pasivamente a las reglas de juego impuestas por los que dominan para su propio beneficio. Es pensar y

⁴ La “x” se utiliza como forma de romper con la dicotomía de género en el lenguaje, porque creemos que también a través del lenguaje se reproducen las formas de opresión que queremos destruir.



actuar con criterio propio, es elegir estrategias autoreferenciadas, que partan de los propios intereses y valoraciones. Es preciso volver consciente la explotación, comprenderla, para imaginar un horizonte autónomo, que contemple los intereses mayoritarios y no los de quienes nos someten. (Thwaites Rey, 2004: 18-19)

Entendemos entonces a la autonomía respecto del Estado en tanto aparato ideológico como una necesidad para el desarrollo de nuestras prácticas emancipatorias, pero también tenemos en claro que ese camino está lleno de avances y retrocesos. Asimismo nos parece importante señalar que no pensamos la autonomía desligada del poder, sino que apostamos a ir desarrollando una autonomía que construya contra el poder hegemónico y que aporte a modificar las relaciones de fuerza que se expresan en distintos niveles de la sociedad.

Con nuestros proyectos educativos autónomos también ponemos en cuestión la idea de la identidad entre “lo público” y “lo estatal”. Entendemos que como Bachilleratos Populares, como organización social y política, llevamos a cabo políticas públicas, desde abajo y con una vocación crítica y emancipadora.

Por otra parte, nuestro funcionamiento cotidiano conlleva una serie de elementos imprescindibles que muestran distintos niveles en los que se desarrolla y expresa la autonomía. Las asambleas como instancias colectivas para la toma de las decisiones sobre lo que sucede en nuestro Bachillerato, la formulación de los planes de estudio en función de las necesidades del territorio, la autogestión económica, la elección de los educadores y educadoras en función no de puntajes sino de su voluntad de sumarse a un proyecto basado en la educación popular, son algunos de los aspectos de la autonomía que vivenciamos día a día en nuestros espacios educativos.

En relación a la autogestión económica de nuestros espacios, queremos compartir el relato de una estudiante del Bachillerato Popular Barracas Sur:

Nuestra forma de autogestión también fue cambiando a lo largo de estos años, desde la venta de pollos, hasta productivos que se vendían en el barrio, ferias de ropa, bingo, kermeses para los chicos, rifas, y fiestas populares. (...). El momento de autogestión e intercambio de trabajo y alegría sostiene gran parte del proyecto, no sólo la necesidad de la moneda, sino que nos encuentra a todas y todos laburando en conjunto, nos encuentra compartiendo el esfuerzo en la sonrisa.” (Red de Bachilleratos Populares Comunitarios: 27)

Asamblea

Cuando vi q se autogestionaban en su totalidad tomando las decisiones entre todos en asamblea, haciendo festivales para pagar un alquiler, me pareció muy bueno, algo que aprender aparte de las materias. El bachi es un lugar donde tu voz se escucha, se siente, se respeta y vale al igual que la de los demás (Bachillerato Popular Villa Crespo, Autogestión y Organización Popular, “Quiénes somos”, año 2013).

Mediante las asambleas se convoca a todos/as para resolver los temas, como pueden ser: limpieza, horarios, faltas, participación, etc. Se debate y se decide. Esta parte me gusta mucho, porque uno se siente parte del bachi y de lo que se decide entre todos/as con igualdad, autonomía y libertad (Ana, egresada del Bachillerato Popular Villa Crespo).



Como apostamos a la construcción de embriones de poder popular que puedan ir prefigurando en el hoy la sociedad del mañana por la que luchamos, nuestros bachilleratos no contemplan estructuras jerárquicas ni prácticas autoritarias: no tenemos director, secretarios ni preceptores. Esa estructura vertical de la escuela estatal es contraria a nuestros recorridos que buscan construir formas de participación y de toma de decisiones colectivas y horizontales. Funcionamos en las aulas a partir de parejas pedagógicas y tanto los contenidos como las dinámicas cotidianas dentro y fuera de las aulas son elaboradas y consensuadas de manera conjunta, con el protagonismo no sólo de las educadoras y educadores sino también de las y los propios estudiantes. Una de las instancias más importantes en este sentido son las asambleas, que constituyen un espacio de enseñanza-aprendizaje integral, así como de elaboración y socialización de conocimientos y propuestas. Creemos que:

...una asamblea es una instancia de organización popular en la que nos encontramos para debatir, decidir, pensar, hacer colectivamente (...) Una asamblea es también un espacio (...) de organización y de lucha. Porque es desde allí desde donde inventamos una nueva manera de tomar decisiones, de asumir responsabilidades, de entender la política y los mecanismos de elección. Todo eso es cuestionar el ejercicio de poder hegemónico. Es el lugar en el que el poder está en nosotrxs, en ese pueblo allí reunido y no afuera, lejos, en otro lado, en otras manos. (MPLD: 17)

Es en asambleas, integradas por todos y todas quienes participamos de cada Bachillerato Popular (educadores, educadoras, estudiantes), que llegamos a acuerdos de organización y convivencia que ninguna autoridad externa impone, sino que reflejan el consenso de quienes participamos en cada encuentro.

Con la especificidad y originalidad de cada uno de nuestros Bachilleratos Populares generamos espacios colectivos con el fin de pensar propuestas para llegar a cada asamblea. Consideramos a ésta como un espacio muy importante de nuestra práctica que debe ser pensado así como preparamos nuestras clases diarias. En el Bachillerato Popular La Dignidad, por ejemplo, durante un año funcionó una comisión que tenía como tarea pensar propuestas, dinámicas de trabajo, para generar las condiciones para que las asambleas pudieran ser efectivamente momentos de debate, decisión, y organización.

Si bien la asamblea es la forma organizativa que nuestros Bachilleratos Populares convidan desde el inicio a quienes nos sumamos, ello no significa que la apropiación de la dinámica asamblearia, la valoración de esa forma organizativa y la asunción de las responsabilidades que ella implica estén dadas de forma natural e inmediata. No estamos acostumbrados/as a tomar en nuestras propias manos la organización de nuestra educación. Nuestra infancia y adolescencia fue construida pasando por instituciones que nos hicieron creer que no éramos capaces de organizarnos, de decidir, de pensar qué queremos estudiar. Crecimos creyendo que si no hay un director que tome decisiones la escuela no funciona, que si somos estudiantes no podemos opinar porque no sabemos y que política y educación eran dos palabras que había que tener bien separadas. La consciente práctica asamblearia va horadando, de a poco y no sin resistencias, esas creencias. Por eso decimos que la praxis asamblearia se va construyendo de a poco, animándonos a poner en juego nuestras voces y nuestros cuerpos.



Territorio

Concebimos a los Bachilleratos Populares como proyectos político-pedagógicos dinámicos, que cobran vida y sentido en un contexto barrial, territorial, comunitario. En este proceso, las organizaciones transforman la educación popular, la reconstruyen de manera particular respondiendo a sus contextos. A su vez, la educación popular cambia las dinámicas de las organizaciones sociales en la medida que éstas descubren que ella no consiste en un simple conjunto de técnicas.

Cada Bachillerato Popular se va moldeando y redefiniendo en función del territorio específico en el que se enmarca, y a su vez va contribuyendo a una nueva territorialidad, ligada a la transformación de la vida cotidiana. Apostamos a que nuestra práctica educativa se encuentre íntimamente ligada a las características particulares del territorio en el que se desarrolla. Por lo tanto, además de aprender y enseñar dentro de las aulas, nos proponemos salpicar nuestra experiencia en el barrio, reflexionando acerca de las diversas problemáticas vecinales y sociales que nos rodean, acompañando las múltiples luchas populares que nos involucran e interviniendo activamente para transformar la sociedad en su conjunto.

A lo largo de estos ocho años de experiencia, a medida que la coyuntura y el desarrollo de nuestras prácticas fueron cambiando, también fueron transformándose nuestras preguntas, prioridades, necesidades y apuestas. En este sentido, creemos que el trabajo territorial es un aspecto de nuestro hacer en el que tenemos que seguir preguntándonos, puesto que es un verdadero desafío de los espacios educativos el mantener presente y punzante la necesidad de escuchar al barrio y sus necesidades. Así, nos preocupamos y ocupamos de hacer de nuestros Bachilleratos unos espacios con puertas y techos abiertos, donde la configuración de cada territorio, de las poblaciones que lo transitamos y de las problemáticas que nos involucran atraviesen nuestras prácticas y reflexiones.

Educación popular

La educación popular es un proceso de aprendizaje distinto. Es una experiencia inigualable de compromiso y responsabilidad. Es apostar a que si nos unimos podemos lograr el cambio, generando conciencia, mostrando diferentes puntos de vista y tener el poder de elegir lo que queremos (Bachillerato Popular Villa Crespo, Autogestión y Organización Popular, “Quiénes somos”, año 2013)

¿Qué es la educación popular? Para nosotros y nosotras esta pregunta está sumamente ligada a otras, como por ejemplo: ¿Cuál es el contenido válido para enseñar y para aprender? ¿Qué queremos conocer? ¿Cómo se construye el conocimiento? ¿Qué relación tiene con la sociedad en la que vivimos y la que queremos? ¿Qué es la política? ¿Cuál es el protagonismo popular en los procesos de cambio? ¿Qué es el poder popular y cómo se construye? ¿Qué vínculos sostenemos? ¿Cómo nos relacionamos para el aprendizaje? La educación popular desde nuestra perspectiva se inscribe en el enorme proyecto de una sociedad sin explotadores ni explotados. Por eso pensamos la educación popular como una:

...construcción colectiva basada en descubrir y compartir los saberes en un proceso conjunto de enseñanza, superando los intereses individuales. Es una práctica contrahegemónica de la clase



trabajadora para romper con las estructuras de opresión y construir saber popular. A partir de instancias de organización por la lucha, y para la lucha, en tanto verdaderos espacios educativos (Definición de “educación popular” construida colectivamente. Jornada de formación de Bachilleratos Populares del MPLD, 2012)

Creemos que la educación popular no es una técnica, es una praxis, que tiene un propósito emancipatorio. Se caracteriza por ser: dialógica, horizontal, no dogmática, democrática, participativa, no discriminatoria. Es un proceso permanente y necesariamente colectivo, que implica juntarnos, organizarnos para ver el mundo y transformarlo. Es conocer la realidad, su historia, sus características, actores y procesos y analizarla y criticarla. Es darle pie a la investigación y a que la construcción del conocimiento sea colectiva y creciente, a través de procesos grupales e individuales de aprendizaje. En este camino nos transformamos todos y todas. Este intercambio y construcción colectiva de saberes nuevos nos permite ir construyendo y prefigurando en un proceso constante la sociedad que pretendemos forjar.

Al tomar la educación popular como eje transversal, apostamos a la potencia contrahegemónica de los Bachilleratos Populares porque creemos que son una oportunidad de construir algo lo más parecido a lo que quisiéramos que fuera la educación en el mundo que soñamos. El aprendizaje no puede dissociarse de la solidaridad, la organización y la participación. Por eso, apostamos a la creación de lazos afectivos y comunitarios entre los y las integrantes del Bachillerato, donde cada persona importa, donde los problemas y logros de uno son también los de todos y todas.

En nuestro transcurrir cotidiano nos sucede que no todos/as quienes nos acercamos a los *bachis* llegamos con experiencia previa en educación popular. La mayoría nos hemos ido formando en esta misma práctica, con la compañía de quienes sí ya habían pasado por algunas instancias de educación popular y con la determinación y el deseo de ir aprendiendo continuamente. Nuestro proceso de formación en educación popular es permanente.

Educadores y educadoras populares. Los equipos pedagógicos.

El educador y la educadora popular se van construyendo, con tiempo. Es un proceso, que no se termina nunca. Se construye con creatividad, constancia, esfuerzo, debate, discusión, lucha, aprendizaje, respeto, dignidad, pensamiento crítico, compromiso, siendo activxs. Nos construimos con libertad (Definición construida colectivamente en la materia Autogestión y Organización Popular. Bachillerato Popular Villa Crespo, año 2013).

En nuestros Bachilleratos Populares nos basamos en la idea de que todos y todas tenemos saberes y conocimientos. En ese sentido, estamos convencidxs de que todos y todas tenemos muchas cosas para enseñar y muchas cosas para aprender. Y, por eso, rompemos con el paradigma de la educación “bancaria” y tradicional que propone al docente como único sujeto de saber y al estudiante como un objeto vacío al que hay que llenar de conocimiento. Por el contrario, consideramos que si bien lxs educadorxs –quienes trabajan en parejas pedagógicas en cada materia- tienen un rol coordinador en las clases, el conocimiento se construye de forma dialógica, colectiva y con el aporte de quienes



conformamos la comunidad educativa. Es decir,

...valoramos el trabajo en pareja pedagógica porque entendemos que de esta forma se construye una mirada hacia la tarea y una práctica cotidiana que se enriquece en la pluralidad, el intercambio y la reflexión permanente. Creemos que los educadores no son simples técnicos que llevan adelante la planificación de un diseño establecido de manera externa, sino por el contrario son desarrolladores de una práctica creativa y potencialmente transformadora. Por esta razón consideramos la tarea pedagógica en una relación dialéctica entre la planificación, la reflexión y la acción. (Jardines comunitarios populares. Movimiento Popular la Dignidad: 12)

El trabajo en pareja o equipos pedagógicos implica por un lado pensar y coordinar el espacio aula de cada materia con otra persona, con lo cual ya desde el inicio la posición del docente como único sujeto del saber queda puesta en cuestión. Por otra parte, el trabajo en conjunto permite el registro, momento importante de la práctica ya que eso nos brinda un material a partir del cual podemos repensarnos y transmitir nuestro hacer. La mirada del compañero que puede utilizar esa función de registro devuelve, desde abajo y desde adentro, la posibilidad de ir autoevaluándonos a cada paso, no en función de normas externas, homogeneizantes, sino al ritmo de nuestro propio paso en el camino de la invención de una práctica en el marco de la educación popular. Así, a diferencia de un sistema educativo que sostiene el trabajo en soledad del maestro, que planifica la clase, la evalúa, la repiensa y desarrolla su práctica de manera (generalmente) solitaria, nosotros/as apostamos al trabajo conjunto de creatividad y reflexión en compañía y en concordancia con el proyecto colectivo que edificamos.

Desde las distintas materias, espacios-aula, se promueve el preguntar, el criticar, el crear; posibilitando la reflexión, la relación dialéctica entre la experiencia y su conceptualización.

Los espacios aula (materias)

*Es la educación en libertad, son profesores enseñando y aprendiendo a la vez
(Bachillerato Popular Villa Crespo, Autogestión y Organización Popular, "Quiénes
somos", año 2013)*

El sistema educativo formal impone desde arriba planes de estudio, programas y modos de organización institucional que reproducen relaciones de poder hegemónicas y perpetúan vínculos jerárquicos al interior de los establecimientos educativos. Creemos que la educación no debe servir para normalizar y disciplinar. Es por eso que intentamos que los contenidos de las materias aporten a una mirada liberadora, mediante una búsqueda grupal que promueva la reflexión autónoma, la desnaturalización del sentido común y la interrogación permanente a los discursos dominantes que se nos presentan como incuestionables.

La elección de las materias de nuestros bachilleratos es dinámica y las elecciones que hacemos se construyen a partir del análisis que vamos realizando año a año teniendo en cuenta el territorio específico en el que nos encontramos y las propuestas de las y los estudiantes. Por eso no son idénticos los espacios de nuestros bachis.



Algunas de las materias que abordamos son Matemática, Prácticas del lenguaje, Medios y Cultura, Historia, Derechos Humanos, Educación Popular. A modo de ejemplo, destacamos que a partir del relevamiento de una necesidad precisa, en el Bachillerato Popular Villa Crespo se organizaron talleres de escritura para fortalecer los procesos de alfabetización. En Barracas Sur, por otro lado, se armaron espacios aula basados en la formación en oficios, rescatando una demanda puntual de lxs estudiantes respecto de aprehender más herramientas para posibles salidas laborales. A su vez, la materia “Organización Popular” incluye estudiantes de los tres años donde la modalidad quebraba la idea del pasaje de año a año como una escalera de menor a mayor conocimiento. En el Bachillerato de Soldati se organizaron talleres optativos de inglés, encuadernación, entre otros. Se llevó adelante la materia Filosofía desde donde se abordaban situaciones para profundizar en su desnaturalización.

La otra evaluación.

El primer día (...) entré y vi mucha gente. Estudiantes con mucha vergüenza, muy tímidos, inconexos...llamativo. Luego de no encontrar el por qué, durante meses llegué a la conclusión de que buena parte de los estudiantes estaba encarando la difícil tarea, hercúlea, de recuperar años de deudas pendientes, de no haberse compenetrado con el conocimiento, de no sentirse enamorados de él.(...) (Francisco, Bachillerato Popular La Dignidad, año 2012)

No creemos en las evaluaciones numéricas y estandarizadas, sino que entendemos la evaluación como un proceso cualitativo –que incorpora la autoevaluación como un componente esencial- que no busca generar comparaciones ni sanciones, sino una instancia de balance personal y colectiva sobre lo aprendido, que sirve para repensar objetivos, sistematizar saberes, reconocer problemas y buscar soluciones de cara al futuro. En este sentido, los criterios de qué se evalúa, quién evalúa y cómo se evalúa son construidos colectivamente. En algunos casos en asamblea y en otros casos en el marco de cada materia.

Acuerdos construidos en asamblea. Bachillerato Popular La Dignidad. 2012.

- Nuestros **criterios de evaluación tienen que ser coherentes con nuestra concepción de educación**. En tanto nuestra educación no es la tradicional, bancaria, nuestros criterios de evaluación tienen también que ser diferentes de los de la educación bancaria.
- La evaluación a veces sirve para separar a "los que saben" y "los que no". En nuestro bachi no hacemos eso. El saber lo tenemos todxs porque todxs podemos enseñar algo y construir colectivamente. La horizontalidad genera cosas nuevas. Todxs venimos a aprender, profes y estudiantes.
- La evaluación **la decidimos entre todxs** para que no sea arbitraria, como estamos acostumbrados.
- La **nota numérica para nosotros no es importante**. Nos interesa la nota conceptual, que tenga en cuenta el aprendizaje, la participación, la asistencia, el compañerismo.
- Hay muchas generaciones en el bachi, **cada unx tiene su proceso**, y hay que respetar



esos procesos de aprendizaje. No hay buenos y malos alumnos.

- Los **profes también tienen que ser parte** de la evaluación. También su rol tiene que ser evaluado.
- **Autoevaluación.** Lugar para una autoevaluación (no sólo estudiantes!)
- Tener en cuenta **lo individual y lo grupal**

El proceso de evaluación en nuestros espacios educativos es intenso y complejo. Tanto a educadores y educadoras como a estudiantes nos cuesta romper con el formato de evaluación que nos legó la educación bancaria. Lo tenemos internalizado, naturalizado y es necesario un proceso consciente y colectivo de desnaturalización para poder construir formas nuevas. En este marco, nos parece interesante compartir con ustedes el proceso de transformación que fueron teniendo a lo largo de estos años nuestros “boletines”.

Nuestros primeros boletines tenían impresos los nombres de las materias y contaban con espacios para una nota numérica, firma y comentario del docente y la firma de un familiar. Manteniendo sin quererlo una similitud con los boletines de la escuela estatal que sólo se diferenciaban por tener los nuestros el espacio para una muy pequeña devolución escrita y una selección de frases sobre educación popular que enmarcaban política e ideológicamente ese momento del proceso educativo.

Algunos años después, la reflexión sobre nuestra propia práctica nos llevó a modificar ese primer boletín por otro que ya no tenía impresos los nombres de las materias, ya que éstas podían variar; la certificación (vía la firma del docente y del familiar) perdía su lugar y en cambio se sumaba el espacio, fundamental, para el “comentario estudiante”. Tanto educadores como estudiantes formamos parte del proceso de construcción del conocimiento, entonces, ¿por qué sólo se evalúa el proceso del estudiante?. Claro está que el espacio en un papel no garantiza la acción evaluativa, pero era un inicio que marcaba un cuestionamiento a uno de los pilares de la educación bancaria: sólo el docente sabe. Sólo el docente evalúa. Durante décadas nos enseñaron que quienes están en el rol docente no tienen que ser evaluados y es tanta la pregnancia de esa idea que aún cuando generamos las instancias para que eso sí suceda, el fantasma de la relación de poder aparece repentinamente generando que las devoluciones de los y las estudiantes sean tímidas, sin animarse a decir lo que realmente quieren decir.

Este segundo boletín se transformó en el cuadernillo de la “Evaluación integral”, ganando espacio el lugar para las palabras, tanto de estudiantes como docentes. Este cuadernillo también expresa de forma pequeña pero potente la discusión por la opresión de género y la forma en la que ésta también se expresa en el uso del lenguaje. Discusión que estaba atravesando la totalidad del MPLD.

Un cuarto cuadernillo de “evaluación integral” incluyó un cambio sutil pero importante, para identificar de quién es ese cuadernillo. Ya no dice “nombre” ni “estudiante” sino... “compañero/a”. Este cuarto cuadernillo llegó con una idea nueva: que los y las educadoras también tuvieran su cuadernillo de Evaluación Integral en el cual cada estudiante pudiera hacerles una devolución. Nueva apuesta, nueva forma de seguir probando, inventando, generando, las mejores condiciones posibles para llevar adelante un proceso educativo desde la educación popular.



Autonomía en solidaridad. Red de Bachilleratos Populares Comunitarios

Hemos aprendido que en soledad la realidad no se transforma (Bachillerato Popular Villa Crespo, Autogestión y Organización Popular, "Quiénes somos", año 2013)

En los inicios de estas experiencias se fue construyendo una importante articulación entre los distintos Bachilleratos Populares existentes y las organizaciones que los desarrollaban en la lucha por conseguir la validez oficial y la legitimidad social. Así, surgieron las primeras articulaciones, con matices y discusiones, pero atentos a la unión para el objetivo de su promoción e instalación.

A la luz del devenir de las experiencias, debates, cambios de coyuntura y posicionamientos políticos, en la actualidad podemos encontrar 3 espacios de articulación política de los Bachilleratos Populares: la *Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha*, la *Red de Bachilleratos Populares Comunitarios* y la *Coordinadora por la Batalla Educativa*.

Los Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad formamos parte de la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios, instancia de articulación que concebimos como producto de un proceso basado en la escucha colectiva y el diálogo, sobre la base de una práctica militante y como un espacio de articulación para la lucha.

Cuando surgen los primeros Bachilleratos Populares, las consecuencias sociales, económicas e ideológicas del neoliberalismo estaban allí presentes. Hoy la coyuntura no es la misma: nos encontramos en un momento en el que el Estado quiere normativizar nuestra experiencia, incluirla en su lógica y sus criterios.

A lo largo de estos años de lucha por el reconocimiento de los Bachilleratos, se fueron definiendo y redefiniendo diferentes normativas legales para encuadrar estas experiencias. El problema no es en sí mismo entablar un vínculo con el Estado, en tanto exigimos la garantía estatal en el otorgamiento de títulos oficiales de manera innegociable, sino que ese vínculo implique enmarcarnos en una estructura burocrática que no contemple la especificidad de nuestro proyectos, licuando así la vocación emancipatoria que encarnan los Bachilleratos Populares en nuestro país. Como organizaciones sociales, territoriales y políticas, estamos alertas frente a las formas concretas de ese vínculo y sus consecuencias en términos de nuestra autonomía (Red de Bachilleratos Populares Comunitarios: 4).

En la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios creemos que para pensar un proyecto político-pedagógico transformador y crítico no se puede partir de las reglas que el mismo sistema pretende imponer. La autonomía que nos hemos conseguido es, ante todo, fruto de la lucha y la organización. La autonomía no se regala sino que se gana. En este sentido, fue un momento muy significativo para la construcción de nuestra identidad la lucha por la obtención de nuestros títulos oficiales, que son los que cada estudiante se lleva al finalizar su proceso educativo. Esta fue una victoria que logramos peleando codo a codo, día a día, marcha a marcha, en nuestras calles. Sin embargo, esta victoria no es definitiva ya que a lo largo de nuestro país existen Bachilleratos Populares que aún pelean por ser reconocidos.



A modo de conclusión

Lleno mi corazón con cada propuesta de mis compañerxs y levanto esta bandera de lucha y constancia. Este proceso lo vale y le pongo la oreja de mi corazón, para que se sienta también que latimos fuerte (Bachillerato Popular Villa Crespo, Autogestión y Organización Popular, “Quiénes somos”, año 2013.)

Los Bachilleratos Populares, lejos de constituir experiencias idílicas, están atravesados por múltiples contradicciones. No obstante, las diversas tensiones que caracterizan nuestra práctica cotidiana, lejos de atemorizarnos, nos impulsan a reflexionar y ensayar nuevas formas de resolverlas colectivamente, en un proceso siempre abierto, dinámico y creativo. Y a pesar de las dificultades, nos atrevemos a ensayar otra educación. Porque queremos mostrar que no sólo es posible, sino también que es necesaria y urgente. Porque no podemos esperar a que las condiciones estén dadas. Porque nos desespera ver a nuestrxs jóvenes, nuestras compañeras y compañeros de los barrios constantemente vilipendiados, excluidos, relegados. Por eso nos juntamos, nos organizamos, y con descaro, faltándole el respeto a todo lo dicho y a todo lo hecho, inventamos día a día formas nuevas, conocimientos distintos, palabras que (de una vez por todas) nombren al mundo, lo signifiquen, y, por qué no, lo transformen. No somos expertas, ni técnicos, ni académicos que saben cómo hay que hacer. Planteamos la rebeldía porque el mundo es un aprendizaje constante, que nos da la posibilidad de construir ese mundo donde quepan otros mundos y de extender la enseñanza y el aprendizaje por fuera de las fronteras de las aulas. Somos osados y osadas que nos animamos a hacer de los Bachilleratos Populares experiencias de prefiguración de la educación, que sean laboratorios y se multipliquen para cambiar la forma en que nos relacionamos, en que nos pensamos, en que decodificamos al mundo y en que lo habitamos. Para que, dentro de nuestros territorios y hermanándonos con otras luchas, con otros pueblos y otras cosmovisiones, seamos un puño y una voz que grita. Por eso construimos nuestra pedagogía de la rebeldía.

Referencias

- Composto, Claudia, “Los Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad en Argentina: de la subalternidad a la autonomía construyendo una pedagogía de la osadía”, en : Modonesi, Massimo (Coordinador) Movimientos socio-políticos en el cruce entre subalternidad, antagonismo y autonomía, FCPyS-UNAM, México, en imprenta
- JRA (2011) “Introducción”, en VVAA: *Pensar las autonomías*, México DF: Bajo Tierra Ediciones/Editorial Sísifo/BUAP.
- Movimiento Popular La Dignidad, (2013) “Poder popular, prefiguración y militancia integral en los territorios urbanos” en *Contrapunto. Territorios urbanos en disputa*. Número 3, noviembre 2013, Uruguay, Centro de Formación Popular del Oeste de Montevideo, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.



Universidad de la República, pp.153-168

- Ouviña, Hernán (2011) “Especificidades y desafíos de la autonomía urbana desde una perspectiva prefigurativa”, en V.V.A.A. *Pensar las autonomías: alternativas de emancipación al capital y el Estado*, México D.F, Bajo Tierra Ediciones.
- (2013) “*Praxis* educativa y transformación social en la “obra” de Antonio Gramsci” en Modonessi, M. (coordinador) *Horizontes gramscianos. Estudios en torno al pensamiento de Antonio Gramsci*, 2013 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM pág 303
- Sverdlick Ingrid y Costas Paula (2008) "Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires-Argentina", en Ingrid Sverdlick y Pablo Gentili (comps.) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*, Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Thwaites Rey, Mabel (2004) *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Documentos y producciones

- Bachilleratos Populares del MPLD (s/f) “Dibujando el futuro. Bachilleratos Populares del Movimiento Popular La Dignidad”. Disponible en: <http://www.youblisher.com/p/591349-cuadernillo-bachis-Dibujando-el-Futuro/>
- Bachilleratos Populares del MPLD (2013) “Bachilleratos Populares: pedagogía de la osadía”, mimeo, Buenos Aires. Disponible en: http://issuu.com/gabynete/docs/pedagog_a_de_la_osad_a
- Bachillerato Popular Villa Crespo (2012) “Bachillerato Popular Villa Crespo. Una experiencia educativa horizontal, solidaria y colectiva”, Buenos Aires. Disponible en: http://issuu.com/gabynete/docs/dise_o_docu_bachi
- Bachillerato Popular Villa Crespo (2013) “Quiénes somos”.
- Jardines comunitarios populares. Movimiento Popular la Dignidad, (s/f) *Prefigurando un proyecto político popular, comunitario y transformador de las relaciones sociales*. Disponible en www.mpld.com.ar
- MPLD (s/f), Espacio de de formación política del Movimiento Popular La Dignidad, n°10, Disponible en www.mpld.com.ar
- Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (s/f), *Construyendo espacios autónomos y comunitarios*. Disponible en: http://issuu.com/gabynete/docs/cuadernillo_red
- Red de Bachilleratos Populares en Lucha (2011) “Autonomía y territorio”, en *Indymedia*, Buenos Aires. Disponible en: <http://argentina.indymedia.org/news/2011/05/780156.php>

Páginas web de referencia

- Movimiento Popular La Dignidad. www.mpld.com.ar
- Bachillerato Popular Villa Crespo. www.bachicrespo.com.ar
- El Bachi cuenta. <http://elbachicuenta.blogspot.com.ar/>



LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR POPULAR PARA EL FORTALECIMIENTO DE UN PROGRAMA DEMOCRÁTICO DE EDUCACIÓN Y CULTURA PARA MICHOACÁN

Lev Moujahid Velázquez Barriga¹

Las políticas educativas de los últimos años en todo el orbe, y desde luego en México, han puesto especial énfasis en la formación de profesores, a quienes se ha tachado como los principales responsables de la crisis de prácticamente de todos los sistemas educativos del mundo; sin embargo, pensadores críticos como Sergio Quiroz Miranda han señalado la trampa de lo que esto significa para deslizarle responsabilidades al sistema mundo:

“Cuando se habla de crisis de la educación en nuestras naciones, se busca de inmediato localizar responsables al interior de los sistemas educativos y más aún al interior de las instituciones educativas, particularmente en los ambientes áulicos y en las metodologías usadas para el proceso de enseñanza aprendizaje; se hacen análisis parciales buscando casi siempre las responsabilidades de profesores, estudiantes y padres de familia, pareciera que se olvida o se desconoce que la educación es una superestructura y que como tal corresponden sus fines a los objetivos de la clase dominante”. (Miranda, 2012)

Para Quiroz, en realidad la crisis educativa es resultado de nuestra situación de dependencia y sometimiento a los intereses imperiales, mismos que se han encargado del desmantelamiento de la educación pública, de la pobreza y las carencias que ésta genera en la calidad de vida en nuestros pueblos latinoamericanos (Miranda, 2012), es decir, la educación que tenemos es el reflejo de un sistema mundial llamado capitalismo que asiste al declive de sus principios, inviables para la mayoría de la humanidad, pero que niega su propio fracaso, responsabilizando a otros, particularmente al magisterio.

No obstante la tesis antes señalada respecto de la crisis de la educación, los organismos multinacionales impostan, sobre países como el nuestro, políticas educativas cuyo eje vertebral es la formación de profesores para el fortalecimiento de los mismos principios empresariales postulados por la oligarquía financiera, que han demostrado su fracaso en la creación de sociedades democráticas, en el desarrollo de seres en plenitud, en las mejoras de la calidad de vida, y hasta en el acceso a oportunidades de trabajo de las mayorías.

Los profesores y profesoras mexicanos están siendo formados para reproducir el sistema de explotación, ellos ratifican en la escuela y en el aula el funcionamiento macrosistémico de un orden basado en la dominación, desde ahí también garantizan la formación del sujeto oprimido y sus condiciones subjetivas para aceptarse como engranaje de la gran maquinaria que es el capitalismo.

Desde una posición crítica, pensar en el camino hacia la sociedad libre requiere de la conformación de otro modelo educativo como piedra angular en la formación del hombre nuevo y desde luego también en la edificación de otra sociedad más democrática en el marco del poscapitalismo; para ello, son pertinentes educadores y educadoras de libre pensamiento, que sean motores de la Educación Popular (EP) y de la construcción de la realidad emancipada, y no reproductores del status quo.

¹ Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa. Sección XVIII, CNTE.



Un proyecto de EP crítico no puede confiar al Estado y sus instituciones formadoras de docentes, mucho menos a la iniciativa privada o empresarial, la formación de los educadores populares, porque sencillamente los proyectos civilizatorios y de nación son tan opuestos como los intereses de clase que representan, al respecto y citando a Antonio Gramsci, Daniel Campione dice lo siguiente: “Cada clase social fundamental tiende a crearse su propio grupo de intelectuales, que le da homogeneidad y conciencia, en el terreno económico, pero también en el político y el cultural.” (Campione, 2014), es por ello que se precisa de abrir espacios de formación de profesores y profesoras coherentes a las aspiraciones de los grupos subalternos.

Por estas razones se desprende que para impulsar un proyecto alternativo de educación para Michoacán, es pertinente diseñar estratégicamente la formación de los nuevos educadores, que correlaten con los objetivos y principios que se proclaman en el paradigma de la EP y la Pedagogía Crítica (PC), o se correrá el riesgo de abrir las disparidades entre uno y otro proceso, cuando ambos (educación y docencia) son necesariamente cauces de un solo río que lleva hacia el mismo horizonte.

Todo movimiento pedagógico o experiencia educativa alternativa que se olvida de la formación de sus educadores está condenada al envejecimiento, no por la acumulación añeja de saberes y conocimientos, pero sí por el desgaste de sus dinamismos e innovaciones creativas de métodos, enfoques, teorías y prácticas, que siendo inmutables no corresponderían a los cambios y demandas de contextos que sugieren acciones transformadoras adecuadas a su tiempo histórico.

La necesidad de formar educadores populares, atiende el llamado de Marco Raúl Mejía cuando dice “No hay protesta sin propuesta” (Mejía, 2014), la educación popular adquiere sentido en tanto se materializa, es decir, cuando se llevan a cabo las prácticas de empoderamiento de los subalternos, en este caso hablamos de los educadores que alienadamente transitan sobre caminos que han sido construidos para que otros logren sus intereses particulares y hegemónicos.

Los educadores han sido pieza clave cuando se trata de erigir sujetos para las relaciones más democráticas, pensemos en los maestros rurales mexicanos y su gran labor cultural posterior a la revolución o los alfabetizadores cubanos que educaron en la lectura crítica de la realidad una vez depuesta la dictadura de Batista. Apostamos a la formación de los profesores y profesoras como sujetos de nodal importancia para reconstruir el tejido social en México, devolver la soberanía y la capacidad de la autodeterminación a sus habitantes.

Estamos obligados a recurrir a las premisas de la EP y de la PC, porque ahí es donde vemos posibilidades reales de rompimiento con la educación oficial, con la cultura pedagógica de los profesores y con el orden sistémico dominante; más allá de una respuesta contestataria, es urgente replantear lo educativo en todos sus componentes, sobre todo hoy que resulta insoslayable la posibilidad de sentar las bases para una sociedad que trascienda el letargo de cinco siglos de inhumanidad y colonialismo. No pretendemos de ningún modo agotar aquí la discusión acerca de estos dos grandes paradigmas, simplemente reconocer algunos elementos orientadores.



La pedagogía crítica y la educación popular como fundamentos para la formación de los educadores populares

La crisis del capitalismo que padecemos en la actualidad no es tan sólo un asunto económico o político, la condición crítica se vive en todos los modos de ser en este sistema que se desarrolló como forma de “civilización” a lo largo de sus cinco siglos de existencia, tomando cuerpo y mente en torno al proceso de la modernidad.

Los tiempos de la crisis sistémica son también de la sociedad cuyas formas y principios creados por el capitalismo se diluyen, es decir “que esta modernidad se vuelve líquida en el transcurso de una modernización obsesiva y compulsiva que se propulsa e intensifica a sí misma, como resultado de la cual, a la manera del líquido, ninguna de las etapas consecutivas de la vida pueden mantener su forma durante un tiempo prolongado”. (Bauman, 2011)

La institución educativa, particularmente la educación pública, es producto de la modernidad, creada por la burguesía ilustrada del siglo XVIII, concentró el espacio formal para impostar la nueva cultura dominante y asumir la dirección de la formación social, antes estrechamente vinculada a la aristocracia conservadora y en manos de la iglesia.

La educación se enfrenta actualmente a una nueva morfología del capitalismo que simplifica sus potencialidades a la función meramente economicista. La formación social, histórica, humanista, ética, estética, fue desterrada al limbo; la posibilidad de educar a un ser humano pleno se derrama y se pierde líquidamente sobre la producción estandarizada de mano de obra y la generación de consumidores potenciales.

Esta misma racionalidad educativa y la de los “paradigmas clásicos que orientaron hasta ahora la producción y la reproducción de la existencia en el planeta, pusieron en riesgo no solamente la vida del ser humano, sino todas las formas de vida existentes en la Tierra.” (Gadotti, 2001)

La modernidad líquida, posmodernidad o hipermodernidad que azota a la condición educativa de nuestro tiempo, efectivamente, no implica un cambio de paradigma según los críticos posmodernos, sino la instauración de una era posparadigmática (Bauman, 2011), sin posibilidad de resolver los problemas de nuestro tiempo; sin embargo, no basta con enunciar la crisis y postrarse ante el desahucio de la civilización.

Una propuesta educativa alternativa en el contexto del capitalismo neoliberal en su fase destructiva, debe sustentarse sobre las bases de un nuevo paradigma que posibilite la existencia humana en el mundo y con el mundo y que reconstruya los pilares de una nueva civilización que centralice los principios de su evolución en la relación armónica entre los seres vivos y el planeta que habitamos.

El puente hacia este constructo imaginado se encuentra en el paradigma de la EP y la PC, no son una simple opción de métodos y alternativas didácticas para la enseñanza-aprendizaje. “Esta preocupación por aportar en la construcción de nuevos paradigmas no parte de cero. La EP como corriente pedagógica crítica, no sólo ha construido a lo largo de su trayectoria histórica un sistema de ideas y valores críticos compartidos, sino también un conjunto de creencias, saberes, representaciones, imaginarios y referentes simbólicos comunes” (Carrillo, Alfonso Torres, 2014), que trazan las líneas directrices para reedificar la realidad de un mundo emancipado.

Si nuestra definición teórica se arraiga en la EP y la PC como herramientas constitutivas de conocimientos críticos y creadoras de realidades alternativas, conviene definir, y no sólo de un modo enunciativo, sino en la caracterización de sus componentes e intencionalidades ¿qué son? y ¿cómo las concebimos?, para dar sentido al despliegue del



proyecto de formación docente para el fortalecimiento de la propuesta educativa que promueven en Michoacán los trabajadores de la educación.

Un acercamiento a la educación popular

Se vincula a un proyecto de nación. Para Francisco Gutiérrez, un proyecto alternativo de educación implica dialécticamente el cambio del pensamiento, pero también de las estructuras sociales, ambas cosas deben constituirse a la par, ni una primero ni otra después, sino conjuntamente: “El proyecto educativo debe ser también político, de alguna manera debe impulsar la concreción del proyecto histórico nacional” (Gutiérrez, 2005). La EP no será congruente ni suficiente si se limita a objetivos endógenos, particulares o individuales, cada proceso que se desarrolle tendrá que ser un paso más hacia el horizonte socialmente anhelado.

Toda sociedad históricamente existente ha tenido un tipo de educación que corresponde con los intereses hegemónicos de quien o quienes la dominan. La corporatocracia del capitalismo neoliberal define las rutas de la educación empresarial para garantizar la solvencia del mercado y el patrón de acumulación de riqueza erigido sobre la explotación del hombre y la naturaleza.

El horizonte de la EP se distancia del modelo de sociedad del capitalismo y se apropia de la lucha histórica de los trabajadores por edificar una nueva sociedad más justa. Son ellos, es decir, los trabajadores, pero también los excluidos y excluidas, condenados y condenadas de la tierra, los que social y colectivamente definen el Modelo de Sociedad que quieren construir como aspiración de “clase” en lucha constante por su liberación.

Aquí, la EP se concibe como la herramienta para formar a los nuevos sujetos de esa sociedad históricamente aspirada por los oprimidos, pero a su vez constituye en sí misma el modelo educativo que se corresponde con la sociedad emancipada.

Empodera a los sujetos de la opresión. Parafraseando a José Luís Rebellato, (Rebellato, 2011) se trata de romper con la heteronomía, es decir, la manera en que exteriormente al sujeto y la comunidad, se impone la autoridad de los otros sobre nosotros. Construir lo opuesto es la autonomía, o sea recuperar la capacidad de ejercer por sí mismos la libre decisión sobre los destinos colectivamente definidos.

La heteronomía es la base de la dominación, la sujeción de la voluntad en favor de los intereses ajenos, la alienación del poder, el verticalismo y el autoritarismo, la imposición sectarista y de grupo; mientras que en la EP se educa en la autonomía como el ejercicio pleno de la libertad, la colectividad y la horizontalidad en la toma de decisiones son imperantes principios de las relaciones de poder.

Las prácticas de la autonomía parten de la concepción de que la comunidad es el principal actor en la determinación de sus proyectos, es un camino más complejo y largo del que supone la dirección vertical, pero es el más correcto y certero para alcanzar la emancipación social y la formación de sujetos para su propia liberación (Korol, Pedagogía de la resistencia y las emancipaciones., 2013).

Busca la transformación social del mundo. Para la EP el mundo que vivimos, en las condiciones en que se encuentra, es una realidad inaceptable que no debe ser prolongada, sino modificada en lo inmediato. Pensando desde los excluidos, no se trata de adaptarse o de ver positivamente las oportunidades de incursión con una vida exitosa dentro del sistema, más bien de cambiar su lógica, porque ahí está la raíz del problema y la solución.



Las experiencias latinoamericanas muestran formas de resignificar la vida en el curso del proceso emancipatorio y no hasta el final, si bien hay un proyecto estratégico de sociedad, incluso utópicamente pensada como horizonte alcanzable, éste se construye en la medida en que se camina hacia él.

Al respecto, Esther Pérez dice lo siguiente: “se trata de cambios que no pueden posponerse para etapas posteriores, sino que tienen que simultanearse con las tareas urgentes de la construcción económica, la defensa, la transformación de las instituciones” (Pérez, 2014), con lo cual pone de relieve que la EP no pierde su perspectiva de largo plazo, pero los cambios son en el presente, que también debe ser de las clases populares.

“Estas pretensiones de transformaciones de la sociedad adquieren manifestación específica y propia en el campo de la educación y la pedagogía, bajo dispositivos y formas particulares en el campo de las metodologías” (Mejía, 2014) que deben estar encaminadas a crear contrahegemonías y resistencias, en el terreno educativo en todas sus formas y el amplio espectro de lo social.

Se vincula al movimiento social. Si bien la transformación de la realidad ha sido tarea histórica de la sociedad organizada, no pretendemos estrechar la EP a los límites de los movimientos sociales, desde luego que se puede desplegar, incluso partiendo de las instituciones, sin embargo tampoco podemos negar la nodal importancia que ha tenido en ellos, sobre todo en América Latina.

No es una característica que cuadre a todo proyecto educativo, pero sí un eje articulador común y en el caso del proyecto que presentamos y proponemos se vincula muy cercanamente al movimiento magisterial, de modo que compartimos lo que los Sin Tierra dicen, citados por Roseli Saleté: “la Pedagogía del Movimiento no cabe en la escuela. Pero la escuela cabe en ella, no como un modelo pedagógico cerrado o un método o una estructura; sino como un estilo, un modo de ser escuela, una postura ante la tarea de educar, un proceso pedagógico, un ambiente educativo. Cuando una escuela de los sin tierra se cristaliza en un modelo, una forma rígida, el Movimiento ya no es el sujeto educativo, porque Movimiento es proceso, acción y reflexión permanentes, es producción de nuevas síntesis en cada momento de su historia, y de su tiempo acelerado”. (Caldart, 2000)

Organiza el saber como poder y la descolonización del pensamiento. La comprensión del capitalismo está siendo redimensionada con nuevas interpretaciones que emergen desde la mirada latinoamericana, el pensamiento decolonialista ha demostrado que junto a la imposición política y económica, incluso cultural, la invasión europea arraigó sobre la población de Aby Ayala la dominación de una epistemología occidentalizada. Veamos qué dice de esto Edgardo Lander: “Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario.” (Lander, 2000)

La EP, sabedora crítica de lo que implicó la complejidad colonialista, no puede menos que recuperar y significar los saberes construidos en la historia milenaria de pueblos que se niegan a morir y prevalecen viva la memoria de visiones, saberes y cosmovisiones en manifestaciones diversas de su aferración a la existencia.

El saber empodera a los acallados por la ciencia eurocentrada, desde luego hablamos de los pueblos originarios, pero también de la cultura popular que arraiga saberes y conocimientos que deben expresarse de manera rigurosa a través de métodos epistemológicos alternativos, facilitando al pueblo hacer conocimiento para mejorar sus condiciones de existencia; ahí es donde la sistematización de las experiencias de educación popular toma relevancia, porque



permite recuperar lo vivido, reflexionarlo, organizarlo en nuevo saber y conocimiento válido para ser difundido.

Busca la inmanencia y la trascendencia. El paradigma impuesto por la modernidad centró el desarrollo del “ser” en los aspectos físicos y materiales, hasta los marxistas ortodoxos se vieron despreocupados de la sensibilidad humana frente a la existencia del “ser” en el sentido de su trascendencia espiritual. La búsqueda de lo intangible ha sido supeditada a los alcances de las mejoras objetivas; la felicidad, sin embargo, no necesariamente se relaciona con lo físico y material.

La teología de la liberación ha puesto especial énfasis en alcanzar la libertad física y espiritual del ser humano, así como en la búsqueda de la felicidad, mientras que en los pueblos indoamericanos ha prevalecido la idea de mantener la conexión vital con el cosmos y la madre tierra como ente vivo, en tanto que en las antiguas culturas orientales se busca la trascendencia en el desarrollo de la conciencia y el encuentro con la paz interior. No hablamos de metafísica, sino de formas de conocer y ser que fueron condenadas por la racionalidad instrumental y matemática, así como el positivismo negó que el arte fuera también una manera sensible de interpretar, conocer y recrear la realidad.

En la misma idea, el sentido lúdico, creativo y estético de la educación popular se opone al racionalismo mecánico. El cuerpo en movimiento aprende y expresa lo que se sabe a través del baile, el juego, la danza, la dramatización y la motricidad. “Hay un estado creativo, un ser lúdico, una búsqueda de cimentar la política desde allí, como acto creador y colectivo. La subjetivación que produce el jugar colabora con esta construcción. Jugarse implica siempre esa búsqueda, entre utópica y realista, que nos motoriza a hacer, a militar, a luchar.” (Mariano Algava, 2006)

Un acercamiento a la pedagogía crítica

Devela críticamente la realidad. Toda forma de dominación crea dispositivos homeostáticos para sostener su hegemonía, develarlos ha sido la tarea central de la Teoría Crítica, su herramienta principal es precisamente la “razón crítica”, desde la cual enfoca el análisis de las relaciones sociales para visibilizar la esencia detrás de la apariencia.

La Escuela de Frankfurt puso particular interés en hacer visible la racionalidad instrumental del sistema capitalista, misma que opera formas de control y dominación desde todos espacios de las relaciones humanas manipulados por los grupos de poder; la razón ya no sirve entonces para propiciar el pensamiento, sino que es una herramienta para la explotación. Por otro lado, evidenciaron también el carácter parcial de la ciencia: “Se trata de desenmascarar el carácter ideológico de lo que en la modernidad ha llegado a llamarse ciencia positiva” (Galafassi, 2002), que siendo instrumento del poder responde a un momento histórico del capitalismo, la supuesta objetividad es el despojo de la crítica y por cuanto de la capacidad de cuestionar la ética científica, su fines y propósitos.

Los frankfurtianos pudieron trazar líneas transversales desde el marxismo y la psicología para explicar desde lo macro y lo micro las maneras en que somos sometidos; la pedagogía en las escuelas no escapa a esta realidad. Desde la PC se han hecho visibles las relaciones de poder, control y dominación en el ámbito microsocioal de la escuela y el aula; sexismo, racismo, machismo, y otras reproducciones macrosociales se perciben desde la



cotidianidad escolar y en las prácticas docentes; la invitación, en todo caso, es a reconocer estas prácticas desde la razón crítica para reorientarlas en favor de los oprimidos.

Cuestiona el carácter inocuo de la pedagogía y la escuela. Para Peter McLaren (McLaren, 1984) la pedagogía, la ideología, la cultura y el discurso, son elementos fundamentales en la conformación del consenso que la clase dominante crea para auto reproducirse como clase explotadora, ahí no existe la pretendida imparcialidad de la visión tecnocrática promovida por el neoliberalismo hasta nuestros tiempos. Estamos hablando de la intención sistemática de un modelo de dominación mundial, cuyos componentes deben ser puestos al descubierto por la PC, comprendidos y analizados por los actores centrales de la escuela para no condenarse a la sujeción, sino preparar la condición para la liberación social.

La PC ha permitido someter a juicio reflexivo los planes y programas de los sistemas educativos, enfoques y didácticas, políticas y marcos jurídicos reproductores de la razón instrumental, este es un paso fundamental para la elaboración de propuestas alternativas, pero, sobre todo, liberadoras de las cadenas subjetivas y objetivas del ser.

Desestructura la objetividad del currículo. Es de nuevo McLaren (McLaren, 1984) quien revela que el conocimiento es una construcción social inmersa en un mundo de relaciones de desigualdad. La selección de contenidos del currículo y lo que se decide excluir, los propósitos, la jerarquización del conocimiento, etc., tiene una función dominante, reafirmadora del mundo existente, selectiva para pocos y excluyente para la mayoría. Cuando los docentes se percatan de lo anterior, se abren las posibilidades para la construcción curricular desde la insurgencia, desde la rebeldía y la autonomía.

Según Peter (McLaren, 1984) el currículo tiene también un carácter oculto, donde las prácticas se explicitan, se hacen visibles de manera concreta, es decir, se materializan las formas que cultural, discursiva y formalmente habitan en lo abstracto, ellas son las más de las veces son interiorizadas inconscientemente por los educadores, por lo cual la PC pone a flote en la conciencia del profesorado aquellas prácticas que rutinariamente lo convierten en un instrumento del sistema, para que puedan ser modificadas en otras que hagan explícita la construcción de relaciones democráticas.

Propone conflicto contra el determinismo. Henry Giroux hace un análisis muy completo de las teorías de la reproducción, las cuales resultan válidas pero insuficientes para comprender las relaciones culturales, económicas y políticas; su carencia reside en que se vuelven deterministas y no permiten el conflicto para destrabar los dispositivos de dominación.

Para este autor, nunca las formas de imposición son enteramente acatadas y reproducidas por las clases subalternas, siempre hay un margen para oponerse y crear las condiciones necesarias para la resistencia, la contradicción con el orden establecido se muestra de diversos modos de inaceptación y desacato a lo dado (Giroux, 1985).

La reproducción nunca es mecánica, los espacios de relación entre los sujetos dominados y dominantes, son de disputa entre los intereses de cada uno, se contraponen conflictivamente por la disparidad que existe en sus proyectos, “en otras palabras, el campo de la cultura, de toda la cultura (la manera en que trabajamos, nos relacionamos, lo que consumimos en el tiempo de ocio, lo que pensamos, deseamos y sentimos) es un campo de disputa, de combate, de guerra, que complementa y condiciona nuestras reacciones...” (Pérez, 2014).



Es en el conflicto que la PC reconoce las posibilidades para no quedar en la inercia de la educación neoliberal, sólo ahí se tiene la opción para cambiar, transformar las condiciones desfavorables de los desposeídos, mejorar su vida y construir otra educación y mundo posibles, la sola visión de que existe la reproducción inmoviliza la acción transformadora de los sujetos.

Da sentido y significatividad a las resistencias. Giroux recurre al concepto de “resistencia” para reinterpretar las conductas juveniles, habitualmente identificadas como anómalas por la pedagogía tradicional, pero que para él habrá que resignificarlas en la lógica de entenderlas como canales por donde los estudiantes transitan sus inquietudes con respecto de la cultura escolar hegemónica: “proporciona un nuevo medio para entender los modos complejos en que los grupos subordinados experimentan el fracaso educacional y señala nuevos modos de concebir y de reestructurar una pedagogía crítica” (Giroux, 1985).

La PC aleja a los docentes de su actitud reaccionaria y represiva, el concepto de “resistencia” le permite comprender las manifestaciones juveniles y contrahegemónicas desde una óptica sin prejuicios morales ni éticos o como adultos, ni como parte de la cultura dominante, sino desde la capacidad de advertir los mensajes de oposición que deben ser atendidos por la PC; por otro lado, la sublimación de las conductas disruptivas proporciona los elementos para canalizar la violencia negativa en acciones positivas desde el arte y la construcción de normas y espacios de participación colectiva, organizada y democráticamente rebeldes con sentido crítico de los objetivos de la indignación.

Es antipatriarcal. La pedagogía feminista gana cada vez más espacios en las discusiones y prácticas de la PC y la EP, la consigna “sin feminismo, no hay socialismo” se vuelve una demanda recurrente en los propios movimientos donde se protagoniza la lucha por la transformación social, mientras que en la agenda política el tema se hace por demás necesario.

Colectivos de educadores y educadoras populares como “Pañuelos en Rebeldía” en el sur de América, han propiciado todo un movimiento de talleres y disertaciones para fundamentar la pedagogía feminista. La principal crítica de esta corriente se ciñe en la idea de que la liberación del hombre, no es necesariamente la de la mujer, “había quienes sostenían que la sociedad de hombres libres, incluía ya la de las mujeres libres (innecesarias de nombrar por economía del lenguaje)”- sin embargo- “Las experiencias que se nombraban como socialistas, o los procesos de liberación nacional, no habían planteado en su complejidad la batalla cultural contra el patriarcado” (Korol, La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles., 2007).

La PC visibiliza la opresión de la mujer en el capitalismo, que no sólo se cierne sobre un sistema político y económico, sino que además es misógino, homófobo y patriarcal. La visibilización de la mujer se hace presente cuando se rescata de la historia y del lenguaje androcéntrico, ahí se reconocen sujetas de su destino y forjadoras de su devenir.

La pedagogía feminista es enteramente política y no se separa de los demás esfuerzos emancipadores, por el contrario, se identifica como parte de un mismo proceso con diferentes matices, pero con objetivos comunes.

Intenta también devolver los anhelos y deseos reprimidos a la mujer, que en aras de “ser” para el otro o los otros, no “es” para sí misma, para el alcance de sus sueños, placeres, propósitos y plenitudes “la cultura del patriarcado se encarga de justificar el descuido para lograr el cuidado, es decir, el uso del tiempo principal de las mujeres, de sus mejores energías vitales, sean eróticas, afectivas, creativas, intelectuales, etc., y sus recursos, son



siempre destinados a los otros.” (Forneri, 2007). Por ello es pertinente forjar a la mujer como autónoma de sus decisiones y libertades, capaz de hacerse a sí misma en el máximo sentido de la realización humana, no más para los otros, sino con los otros.

Educa en la inclusividad. La inclusividad no tiene nada que ver con lo que han hecho desde las posturas oficiales de la educación, cuando procuran la desaparición y el abandono de las personas con discapacidades, bien de los sistemas educativos para la atención de los grupos vulnerables como indígenas o migrantes, en esa concepción se atenta contra el derecho vital de todos a recibir educación.

En el contexto de la globalización, estandarización e innovaciones tecnológicas, la tendencia de la educación es negar las diferencias entre los sujetos, grupos o comunidades y homogenizar las diferentes culturas en una sola que se adecue a los requerimientos mercantiles del neoliberalismo. Esto se contrapone al reconocimiento de la diversidad cultural y niega la heterogeneidad de la población que atiende la escuela.

La escuela, por su parte, como institución excluyente y selectiva, cumple un papel hegemónico, esta idea es compartida entre varios pensadores, eso es lo que refleja la siguiente conclusión de Pere Pujolàs: “la homogeneidad es un objetivo generalmente positivo que, si no se puede alcanzar, al menos hay que orientarse hacia él. Estos autores se refieren a la búsqueda de una agrupación del alumnado basada en las similitudes, en la estratificación basada en las diferencias y en la realización de composiciones uniformes”. (Pujolàs, 2010)

La convivencia con las realidades plurales, con diferentes culturas humanas exige una educación intercultural, asumiendo la diversidad para convivir al encuentro del diálogo de los conflictos entre personas y culturas diferentes. El gran reto de este tiempo, caracterizado en gran medida por los conflictos sociales, es alcanzar la convivencia en el respeto de la diversidad. El reconocimiento del derecho a la diferencia, como enriquecimiento educativo y social, constituye el cuerpo de una propuesta de educación para la diversidad, ésta debe de ser entendida como la aceptación de realidades plurales. (Santos, 2003)

Una pedagogía para la diversidad no es un asunto sólo abstracto o del currículo, sino que requiere de la transformación efectiva de las personas, o sea, de sus prácticas cotidianas y concretas, lo cual se puede lograr a través de relaciones democráticas para que hombres y mujeres se tornen iguales desde el punto de vista de la condición común de ciudadano, aunque diferentes entre sí por muchos otros aspectos.

Propone el multiculturalismo crítico frente a la globalización y la posmodernidad. El proceso de globalización del capital hasta alcanzar su fase neoliberal ha diversificado las formas de explotación y de exclusión, ha constituido un complejo poder de relaciones que no se limitan a los aspectos políticos y económicos, o bien, a la explotación fabril de los obreros, sino que extiende sus redes al espacio ecológico y de control de conocimientos, así como al uso de nanotecnologías para la producción de plusvalía y el sometimiento de la humanidad.

Mclaren explica que no sólo el poder se complejiza y diversifica, también lo hacen los grupos que emergen en la coyuntura de nuevas relaciones de control y explotación, empero, eso no quiere decir que automáticamente se sitúen en la pelea por la desarticulación de la raíz del sistema mundo, infelizmente, las posturas posmodernas atomizan las demandas por una mejor sociedad en los escenarios que no tocan los fundamentos del capitalismo. El multiculturalismo de la PC y de Mclaren, busca la comprensión multidimensional de la realidad, ubicar el origen de cada lucha



contrasistémica en la raíz del capital como sistema mundial, y la articulación de los esfuerzos que la posturas posmodernas que se deconfiguran en expresiones particulares y aisladas. (Mclaren, La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una Pedagogía Crítica., 2006)

La PC educa en la lucha por la recuperación del nuevo sujeto histórico, para la creación de una sola identidad planetaria de toda la humanidad en la orientación de sus múltiples y emergentes esfuerzos por emanciparse; hablamos de las mujeres sometidas, indígenas neocolonizados, desocupados, minorías sexuales excluidas, trabajadores sin tierra, ecologistas y cibernautas que deberán ser parte de una posición unificada contra el capitalismo, reconociendo siempre sus especificidades, pero un problema común: el neoliberalismo.

La necesaria formación del nuevo educador popular

En Michoacán las escuelas formadoras de docentes han asumido el proyecto neoliberal como propio, aún cuando la reforma curricular de 2011 generó descontentos y resistencias entre la comunidad estudiantil, no sucedió lo mismo con los profesores y profesoras que desempeñan ahí su labor docente. El proceso de crear una contrarreforma desde el pensamiento crítico lo vivimos muy de cerca quienes aquí presentamos este proyecto de educación popular para la formación de los profesores, y vimos que las normales dejan márgenes muy estrechos para la generación de propuestas alternativas de formación porque estamos frente a políticas de corte federal y transnacional.

Los sistemas meritocráticos, como el reciente Servicio Profesional Docente, pese a que centran su atención en los profesores y profesoras como eje nodal para alcanzar la “calidad” educativa, no contemplan sino la desprofesionalización magisterial, que tiene mucho que ver con mecanismos de productividad laboral-empresarial (Ruíz, 2014) y casi nada con la formación didáctica, ética, pedagógica y epistemológica del magisterio

Una vez que la visión economicista de organizaciones ajenas a la educación prevalece por encima de los proyectos pedagógicos, las instituciones responsables de la actualización del magisterio han mutado de la formación pedagógica a la capacitación técnica e instrumental para la aplicación de las reformas curriculares, administrativas y laborales el sector educativo.

Observamos con descrédito que la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio (UNEDEPROM), a través de sus centros regionales, opera la capacitación de los maestros y maestras michoacanas desde una perspectiva instrumental, técnica y mecanicista, en cuya convocatoria 2014 para “Trayectos formativos, diplomados y cursos de actualización etapa XXIII” (UNEDEPROM, 2014) en uso de la tecnología de la información y la comunicación, competencias para la lectura, escritura, las matemáticas y el inglés, pero también en la administración y la gestión escolar, función que se vuelve central en las escuelas de corte empresarial, desplazando así la formación pedagógica.

Con esta tendencia instrumental de la formación docente, en realidad ya no se están formando educadores, sino técnicos carentes de sensibilidad frente a los problemas sociales y las necesidades humanas y sin compromiso político en la construcción de nuevas y mejores realidades. Esta es la realidad que queremos cambiar, realidad que tiene que ver con una cuestión académica, pero sobre todo, con una posición ética y política ante la



degradación de la figura histórica de los maestros y maestras mexicanos, quienes han sido torales en el desarrollo nacional, y que hoy en día se ven amenazados por la lógica mercantilista de los grandes empresarios y su proyecto de ocupación transnacional.

En este vacío y desvío de la formación de los educadores, advertimos la urgencia de crear espacios formativos organizados por los mismos docentes en resistencia en cada una de las regiones, con vistas a hacerlos valer, primero en la práctica transformadora de la escuela y luego en las instancias validadoras de la actualización y preparación profesional. En los Centros para el Desarrollo Profesional del Magisterio (CEDEPROM) de cada región hemos encontrado, en otros momentos, disposición para coordinar trayectos formativos críticos diseñados desde el Movimiento Pedagógico “José María Morelos y Pavón” a través de la relación institucional con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, Sección XVIII en Michoacán; sin embargo, tales iniciativas requieren una fundamentación más estricta en el terreno de la PC y la EP para llegar a tener un impacto de mayores dimensiones

Los nuevos educadores populares no se hacen en la espontaneidad, “no existe una conciencia “espontánea”, derivada linealmente de la posición en el proceso de producción y adquirida de modo automático en la experiencia social, ni tampoco su contrario, una conciencia “preconstituída”, que se pueda transmitir y aprender como un “evangelio”, impulsado desde ‘fuera’ de la clase.” (Campione, 2014).

Los educadores tendrán que formarse en la conciencia crítica, en el conocimiento de las pedagogías liberadoras y en los principios de la educación popular; pero de manera sistemática, práctica, teórica, académica, rigurosa, estratégica y consciente, por eso es que pretendemos emprender esta gran tarea formativa que salde los vacíos y compromisos de la educación neoliberal con el pueblo, que prepare educadores para que éstos sean constructores de sueños, de sociedades libres, de hombres y mujeres críticos.

Referencias

- Amalia Ayala y Antonio Luzón. (2013). La formación del profesorado en el siglo XXI. Una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caldart, R. S. (2000). Pedagogía del Movimiento Sin Tierra. *Vozes*.
- Campione, D. (Agosto de 2014). *Reblión*. Recuperado el 26 de Agosto de 2014, de <http://www.rebellion.org/docs/13842.pdf>
- Carrillo, Alfonso Torres. (2014). Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. En *Antología. XI Taller Estatal del Educador Popular 2014*. (págs. 93-101). Morelia: CSIE.
- Fornieri, L. (2007). Taller de géneros y educación popular "nuestros placeres". En *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. (págs. 27-33). Buenos Aires: El colectivo.
- Gadotti, M. (2001). *Reblión*. Recuperado el 20 de Agosto de 2014, de <http://www.rebellion.org/hemeroteca/ecologia/pedagogia251001.htm>
- Galafassi, G. P. (Enero-Junio de 2002). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la razón de la modernidad. *Contribuciones desde Contepec*(2).



- Galeano, E. (19 de Marzo de 2013). *Libertad*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014, de <http://somentehiatos.blogspot.mx/2013/03/el-derecho-al-delirio-por-eduardo.html>
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*.
- Gutiérrez, F. (2005). *La educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El colectivo.
- Korol, C. (2013). Pedagogía de la resistencia y las emancipaciones. En *Antología. X Taller del Educador Popular 2013*. (págs. 112-129). Morelia: CSIIE.
- Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocentrismo. En *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Luengo, D. A. (2014). Recuperado el 28 de Agosto de 2014, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/165741/ponencia28.pdf>
- Mariano Algava. (2006). *Jugar y jugarse*. Buenos Aires: América Libre.
- Mejía, M. R. (2014). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur. Cartografías de la Educación Popular*. México: CEEAL-Instituto McLaren de Pedagogía Crítica.
- Miranda, S. Q. (2012). La Formación de docentes en América Latina debe sustentarse en la Pedagogía Crítica. *Aula Crítica*.
- Pérez, E. (2014). La Educación. Un arma para la lucha. En *Antología. XI Taller Estatal del Educador Popular 2014* (págs. 99-103). Morelia: CSIIE.
- Pujolás, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Rebellato, J. L. (2011). Globalización neoliberal, construcción de alternativas populares y ética de la liberación. En *Antología, VIII curso-taller. Educador Popular*. (págs. 55-67). Morelia: Sección XVIII.
- Santos, M. S. (2003). *Pedagogía de la Diversidad*. Ciudad de México: Pelicanus.



MESA 4
EDUCACIÓN
PÚBLICA Y
EDUCACIÓN
ALTERNATIVA:
ALCANCES Y
LÍMITES



PEDAGOGIANDO MÁS ALLÁ DE LA OTREDAD

Revista Jícara¹

“Nacerá entonces otra jícara en la cual se beba y el día en que se desate su rostro amarga será su jícara, amarga será su bebida cuando venga el hombre a las esteras y beba el jaguar de otra agua”.

Chilan Balam

Dentro del ciclo de innovación en investigación que se propone en el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, se abre el espacio para la conformación de diferentes grupos de investigación que tienen como objetivo desarrollar trabajos de grado enfocados a diferentes temáticas planteadas por los docentes que inscriben sus proyectos. Es en estos donde los estudiantes que llegan a octavo semestre de la Licenciatura a partir de sus intereses académicos, proyecciones profesionales y personales participación en los mismos. Aquí el profesor Víctor Ávila propone una temática y los estudiantes interesados se escriben, así se da inicio al proceso de conformación del grupo. Es en este marco donde surge el trabajo que aquí se expone.

Una vez conformado el grupo de trabajo, durante el primer semestre se enfocó en la realización de diferentes lecturas que servirían como base para el acercamiento a los estudios poscoloniales. Esto en un segundo momento permitió aproximarse a textos que remiten a la construcción de diferentes conceptos que serían abordados por los grupos de investigación conformados al interior del “Extraño encanto de las economías fundacionales” (nombre inicial del Semillero. A partir de los diferentes intereses se ubicarían autores que hablarían desde diversos locus de enunciación tanto en Oriente, Medio Oriente, África y América Latina.

Uno de los primeros ejercicios fue el acercamiento a los textos de Frantz Fanon (*Los Condenados de la Tierra y Piel Negra Mascaras Blancas*). Esto con la finalidad de generar una visión diferente de la modernidad a la que se presenta en el transcurso de la carrera. Especialmente porque en ella no se abordaba a la misma desde otras formas y porque en el discurso de la academia se percibe bajo la posición de sentar las bases para la generación de

¹ Este escrito hace parte de la memoria de los diferentes compañeros que han hecho parte de la revista desde hace más de 10 años.



una ruptura epistemológica; bajo un enfoque posmoderno limitándose espacialmente a occidente. Ejemplo de esto es desde el proceso de colonialidad que se juega en la modernidad.

Retomando la modernidad desde otras perspectivas se comenzó a estudiar diferentes autores los cuales remitían a la problemáticas de la representación, el eurocentrismo, la hermenéutica, la interculturalidad, el diálogo, la negación del otro, investigación-acción, etc. De este modo se dio lugar a debatir, desarrollar y construir marcos conceptuales que posteriormente enriqueciera los trabajos de investigación. Parte de esos debates e inquietudes serían el resultado de los primeros artículos de la revista *Jícara*.

Teniendo en cuenta la propuesta del docente antes mencionado, se comenzó a elaborar diferentes proyectos con miras a la realización del trabajo de grado. Paralelamente surgieron otros proyectos: la creación de una revista que compila y da a conocer tanto a la comunidad universitaria como a la comunidad en general, los avances de las investigaciones del grupo, entrevistas, aportes y productos de otros estudiantes, así como otros elementos.

De este modo, la revista *Jícara* surge como necesidad de los estudiantes, quienes deben tener espacios en donde se puedan generar debates y acceder al intercambio de ideas como también a la integración estudiantil. Estos debates deben abrirse e intercambiarse con otras universidades para poder hablar de una verdadera socialización del pensamiento. Se presenta como una necesidad entonces que haya por parte de los estudiantes iniciativas para dar muestra de los trabajos investigativos y académicos que se vienen realizando; como también una socialización de estos no solo a nivel interno de la Universidad Distrital sino con proyecciones de carácter interuniversitario e internacional. Los trabajos que se vienen realizando en la academia y en otros lugares deben circular para generar debates, críticas y nuevas construcciones que den sentido al camino que hemos escogido los estudiantes como forma de vida. La *Jícara* es un instrumento, más conocida como la totuma, el recipiente tradicional donde tomamos la bebida del maíz, la chicha. Retomamos la idea de *Jícara* como recipiente que lleva un conocimiento; ese recipiente sería la sociedad misma, quien transmite ese saber que lleva dentro.

Otro de los proyectos elaborados para dar a conocer las diferentes temáticas trabajadas en el grupo, fue la propuesta de un encuentro académico en el cual la comunidad universitaria se hiciera partícipe del proceso que se venía construyendo. Para consolidar las anteriores propuestas y fortalecer las investigaciones era necesario integrar y conocer diferentes procesos en otros espacios; un primer momento fue la visita de uno de los integrantes del grupo a la ciudad de Quito con el fin de realizar una entrevista a la profesora Catherine Walsh teniendo como objetivo que dicha entrevista hiciera parte del primer número de la revista *Jícara*; entre los procesos a los que se comenzó a acercarse se abordó la experiencia de la Universidad Andina Simón Bolívar y el grupo de investigación modernidad/colonialidad del cual hace parte la profesora Catherine Walsh, asimismo aproximarse al proceso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, de parte del profesor Fernando Sarango. Lo anterior permitió la asistencia al Encuentro Binacional: Procesos Etnoeducativos e Interculturalidad, realizado en la Universidad Andina Simón Bolívar de la ciudad de Quito. Posteriormente asistiríamos al Encuentro sobre Políticas Públicas en Educación Superior Indígena realizado en la ciudad de Medellín, Antioquia donde se establecerían relaciones con el grupo Diverser de la Universidad de Antioquia dirigido por la profesora Zaida Sierra, quienes nos darían a conocer el proceso que vienen desarrollando no solo en el departamento de Antioquia sino en otras regiones del país.



A partir de ello se inicia un proceso en el cual afirmamos nuestra pertenencia al centro de investigaciones de la Universidad Distrital por medio de la asistencia a los Encuentros Nacionales de Semilleros de Investigación en Pasto, Pereira, Bucaramanga, Montería y recientemente Tunja donde se mostraría la experiencia del grupo y los proyectos de investigación de algunos compañeros. Contamos además con la participación en otros espacios académicos dentro y fuera del país como el Foro Social Mundial Venezuela 2006. Así mismo hemos realizado proyectos bajo el apoyo del IPAZUD (Instituto para la Paz y la Pedagogía de la Universidad Distrital) uno enmarcado dentro de la propuesta de resolución de conflictos entre los jóvenes en la ciudad de Bogotá; así como el apoyo del centro de investigaciones para otro proyecto frente a la reconstrucción de Historia Oral de la comunidad Sikuani.

Dentro de la Universidad Distrital se realizara más adelante por la que será la segunda y tercera generación de la Jícara un evento de conmemoración de mayo del 68 el cual convoco a gran número de estudiantes y docentes, además de talleres de edición, corrección de estilo, diagramación, género y representaciones; entre otros. Todo ello nos ha potenciado para contar hoy con la asistencia a eventos, seminarios, entrevistas y procesos en Ecuador, Argentina y recientemente Bolivia y México con motivo del Encuentro de Experiencias en Pedagogía Crítica de la Universidad Autónoma de México al cual fuimos invitados.

La revista y el semillero Runa hoy se conforma por aproximadamente 10 personas quienes reciben del apoyo de los diferentes egresados de este proceso, gracias al trabajo de todos se ha construido una red becaria que consiste en la preparación y construcción de nuestra hoja de vida académica desde nuestro activismo en Jícara, en ese sentido nuestros compañeros se han ganado aproximadamente 15 becas de cooperación internacional, en FLACSO, en la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador, en la UNAM, con la ONU en Brasil y de las más destacadas: la beca en el País Vasco en cooperación internacional con la Fundación Carolina. Con ello hemos realizado talleres de procesos becarios dentro de la Universidad Distrital y diseñado así mismo materiales que orienten al estudiante en su proceso becarío.

En que esta la Jícara y Runa hoy

A la fecha la Jícara se encuentra realizando varios proyectos tales como la organización del lanzamiento de su número 9 titulado *el surgimiento social de los pueblos en el mundo* el cual se tiene programado para el mes de abril del presente año. Así mismo nos encontramos en la preparación de su edición número 10 y propósito de ella del gran evento académico que se pretende realizar en el marco de los 10 años de la revista.

Así mismo partiendo de la importancia del reconocimiento al pensamiento crítico de nuestra América, la Jícara saca a circular un periódico denominado Yachay el cual tiene una circulación mensual. En su primera edición retoma a Bolívar Echeverría autor ecuatoriano y para su segundo número ahora mismo en circulación René Zavaleta pensador boliviano, y de allí se tiene proyectados realizar 7 periódicos más durante el resto del 2015.

Junto con esto la revista ha construido redes y alianzas con diversas organizaciones y movimientos sociales en América latina y en el mundo, es por esto que hoy hace parte de la alianza Sembrando la Palabra de la cual son integrantes la Universidad Tadeo, la Asociación Nacional de Abogados Litigantes, el grupo Merawi de la Universidad Pedagógica, la Asociación Mundo Berriak, Julia Suarez de la Universidad de Dinamarca,



entre otros, quienes nos convocamos para la realización de las *primeras jornadas de interculturalidad, memoria e identidad* realizadas en septiembre del año pasado en varios locaciones entre ellas la Universidad Distrital. La alianza y la Jícara como parte de ella se encuentran en la construcción de las segundas jornadas y en la preparación de su evento. Contamos finalmente con una galería itinerante denominada *Imágenes en Movimiento retratos Itinerantes de una lucha* lanzada en la Universidad Distrital el año pasado la cual cuenta las diferentes formas de movilización en América Latina y en particular en Colombia durante el paro campesino sucedido recientemente.

Así nos hemos construido durante estos años como un grupo académico político con su propia mística que hacemos y que nos guía, nuestro arte de tierra, nuestros eventos, la chakana o cruz de sur, la música, las imágenes, y Runa, nos invitan permanentemente a beber todas y todos de la Jícara.

Estructura interna de la Jícara

La revista en su interior cuenta con las siguientes secciones todo ello acompañado de unas artes interiores como fotografías y pinturas que también recibimos en la convocatoria que abrimos para artículos y escritos:

- Diálogos: en la cual se realiza una entrevista a un autor o activista internacional
- Umbral investigativo: allí se publican investigaciones desde diferentes locaciones según la temática fijada para el número a publicar
- Miradas estudiantiles: se presentan nuestras investigaciones como semillero y las de otros estudiantes
- Cuentos y poemas
- Palabreando sentires: aquí se ubican escritos que no están en los márgenes de un ensayo, cuento o poema.
- Doble lectura: allí se rompe con la lectura lineal y el lector se encuentra con una canción, un cuento, un frase o cualquier otra estructura posible, esta secciones aparece aleatoriamente en algunas páginas de la revista

Con esto, la Jícara se produce de la siguiente manera:

- Definición por parte del grupo de la temática para el siguiente número
- Convocatoria
- Recepción y selección de artículos según la pertinencia con la temática y el aporte
- Selección de las imágenes
- Diagramación
- Impresión primer machote
- Corrección de estilo
- Corrección artículos
- Portada y contraportada
- Entrega a publicaciones del machote corregido y cd con la diagramación
- Seguimiento del proceso y correcciones finales
- Impresión, encuadernación, entrega
- Lanzamiento



Un poco de lo que es Runa Emergente como semillero de investigación

El principal motivo de nuestro semillero es promover la investigación a nivel estudiantil y académico, comunicando los trabajos que adelantan los diversos estudiantes a través de publicaciones, generando con esto intercambios para consolidar espacios de interrelación académica, política y cultural bajo los postulados de la interculturalidad. Así mismo pensamos en la vinculación de otros proyectos curriculares con el semillero, intercambiando con otros centros de investigación; todo esto para consolidar una red becaria, que nos permita posteriormente consolidar un grupo de investigación *Universidad otra*, logrando para potenciar esto un espacio físico que nos permita reunirnos y retroalimentarnos.

Realización de Encuentros nacionales e internacionales para generar un debate interno en la universidad sobre nuevas metodologías dentro de las Ciencias Sociales, construyendo así de una manera colectiva una propuesta curricular que potencie el actual Proyecto Curricular de Ciencias Sociales.

Algunos datos sobre Runa Emergente

Objetivo general

Promover la investigación de los estudiantes en el pregrado, como valiosa y viable.

Objetivos específicos

- Plasmar o visibilizar las creaciones o producciones de los estudiantes, desde el arte y la escritura.
- Construir nuevas metodologías desde los estudios emergentes, que sirvan para reinterpretar la realidad Latinoamérica.
- Integrar y comunicar a nivel interinstitucional e internacional los ejercicios investigativos internos de los integrantes del semillero.

Estrategias del Semillero

Durante nuestra formación realizamos encuentros de discusión una vez a la semana, mediante mesas de diálogo. De igual forma desarrollamos talleres de investigación, ensayo, de diagramación, fotografía, de redacción, de espacio y tiempo, de cine latinoamericano, de género, de música e interculturalidad, entre otros. Asistencia a conferencias y paneles así como la organización de Encuentros, y fortalecimiento en algunos espacios donde participamos como ponentes. Las estrategia del semillero siempre ha sido la formación autónoma, para esto se planean reuniones semanales en las cuales se discute sobre metodología y eventualmente se dan a conocer y retroalimentan los proyectos individuales o colectivos.



Líneas de Investigación

- a) Geopolítica del Conocimiento y del Poder
 - Estado – Nación
 - Historia Local
 - Globalización
 - Violencia y Política
- b) Educación e Interculturalidad
 - Historia Local
 - Interdisciplinariedad
 - Interculturalidad
 - Género
- c) Comunicación Otra
 - Cine
 - Literatura
 - Narración Oral
 - Medios Impresos

El coordinador del semillero es el profesor Víctor Manuel Ávila, las funciones que cumple dentro del grupo es orientar los procesos que se desarrollan al interior tanto en proyectos de investigación como en la realización de encuentros y la publicación de la revista Jícara, además de ser mediador o vocero del semillero con instancias de la universidad como el Consejo Académico del Proyecto Curricular y la Facultad de Educación.

¿Cuál es la estructura organizacional de Semillero?

- Relaciones de horizontalidad, para generar una construcción de compañerismo.
- Toma de decisiones colectivas mediante un debate abierto, basados en una ética solidaria; donde se realizan trabajos conjuntos.
- El Semillero depende del Centro de Investigaciones de la Universidad Distrital así como de la Facultad de Ciencias y Educación y el Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. El apoyo que brindan estas instancias se remite más a la parte institucional y representativa frente al desarrollo y/o asistencia a encuentros en los que participa el semillero.
- No existe requisito en particular a parte del interés y el compromiso para hacer parte de las experiencias de formación investigativa y las diferentes actividades que realiza el semillero dentro y fuera de la Universidad.
- Se realiza convocatoria al inicio de cada semestre para dar a conocer el semillero, las actividades que lo integran y generar interés por parte de los diferentes estudiantes para que se integren al mismo.
- El desempeño o continuidad de los integrantes se deriva de la constancia y participación de las actividades que desarrolla el semillero, como la asistencia a los talleres, la organización y asistencia a los encuentros organizados por éste y la participación en los encuentros fuera de la universidad así como el aporte teórico, metodológico y los contactos alcanzados para el crecimiento y consolidación del semillero.



- La capacitación se realiza a partir de los diferentes talleres que son la parte inicial del proceso de integración al semillero, como base para la realización posterior de los diferentes proyectos de investigación.

Memorias de vida





*Por eso Latinoamericanos de otras latitudes esta Jícara también
tiene su nombre*



PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA LUCHA DE LAS Y LOS DESHARRAPADOS CONTRA LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA, Y A FAVOR DE LA VIDA

Olivia Martínez y Mauro Pérez Soza¹

Contenido

- 1.- Colectivo Universitario: Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN
- 2.- Desarrollo y Sistematización de Pedagogía Crítica
- 3.- Acompañamiento Pedagógico Crítico
- 4.- Desharrapados estudiantes de secundaria
- 5.- Examen de Admisión "Los juegos del hambre" y lucha contra la exclusión de la Educación Media Superior y Superior.
- 6.- La defensa de su vida

1. Colectivo Universitario: Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN

Hace cuatro años un grupo de estudiantes y profesores de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, asumiendo nuestro compromiso social de "Educar para Transformar" como profesionales de la educación, y motivados por la vida y obra de Paulo Freire, decidimos constituirnos como un colectivo universitario, denominado: Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN. Un primer paso, de nuestro colectivo, fue diseñar un proyecto de investigación, que registramos en el Área Académica Cinco: Teoría Pedagógica y Formación Docente, así como un programa de realización de prácticas profesionales y de prestación de servicio social, que forma parte de los programas internos de la UPN, que oferta el Centro de Atención a Estudiantes (CAE). Desde entonces, hace cuatro años, hemos venido diseñando, realizando y sistematizando proyectos de intervención educativo-liberadores en planteles de educación básica en el nivel de secundaria, cercanos a la unidad Ajusco de la UPN.

Hoy en día, se ha consolidado la formación de facilitadores y de talleristas, por parte de la Cátedra Libre Red Paulo Freire, incluso, podemos afirmar, que nuestro colectivo, cuenta con una Escuela de Formación de Facilitadores y de Talleristas, quienes de acuerdo con el principio Freiriano que establece que: "Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión, con mediación del Mundo" nos hemos apropiado y empoderado de dicho principio, para transformarlo en lo siguiente: "Nadie forma a nadie, nadie se forma solo, las y los facilitadores y las y los talleristas, se forman en comunión con mediación del mundo".

Actualmente hemos insertado la Cátedra Libre Red Paulo Freire a manera de un dispositivo pedagógico, dentro de tres planteles de educación secundaria, dos ubicados en

¹ Ambos pertenecientes a Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN



la delegación política de Tlalpan, y uno más en la demarcación de La Magdalena Contreras, Distrito Federal. En dichos planteles educativos las y los facilitadores, una vez capacitados, se dan a la tarea de realizar un curso sabatino, de preparación para el "concurso de selección" al nivel medio superior, con una duración de enero a junio de cada año, este año de 2015 se realiza la cuarta versión de dicho curso. De manera paralela las y los talleristas, formados en la Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN, se dan a la tarea de irrumpir pedagógicamente en los grupos de primero, segundo y/o terceros años de secundaria, de lunes a viernes, para realizar un Taller de Jóvenes en el horario de la asignatura de Orientación y Tutoría.

2. Desarrollo y Sistematización de Pedagogía Crítica

A la fecha, nuestro colectivo universitario (dispositivo pedagógico) ha consolidado a la relatoria, como el instrumento por excelencia para el acopio de información, que permite hacer trabajo de campo (etnografía escolar) de los proyectos, propuestas y procesos de intervención pedagógico-liberadores, la relatoría es un dispositivo etnográfico, que tanto las y los facilitadores, como las y los talleristas llevan a cabo, poniendo a la relatoría por encima de otros instrumentos como son las guías de observación, las entrevistas y los cuestionarios, son las y los propios sujetos quienes levantan la relatoría, sin la intermediación de una tercera persona, que observe, entreviste o encueste, por ello podemos afirmar que La Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN es un dispositivo pedagógico, que ha logrado hacer un auto seguimiento de su quehacer pedagógico liberador, por medio de las relatorias, que a manera de drones, utilizados registran información de campo.

Una evidencia de lo anterior es la realización, en nuestros cuatro años de vida, de dos investigaciones para tesis de licenciatura, presentadas por egresados de la Licenciatura en Pedagogía, quienes después de ser parte de la Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN, en calidad de facilitadores y coordinadores de equipos de trabajo, se dieron a la tarea de recuperar tanto su experiencia personal, como el desarrollo y sistematización de pedagogía crítica.

Además de lo anterior, están en proceso, otras cuatro investigaciones que darán cuenta de la generación y desarrollo de pedagogía crítica.

Ahora, podemos observar que el desarrollo y la sistematización de pedagogía crítica, que se genera en la Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN, está presente desde la formación de las y los facilitadores y de las y los talleristas, quienes como ya lo mencionamos se apropian y empoderan del principio pedagógico Freiriano, que establece, que: "Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres y las mujeres se educan en comunión, con mediación del Mundo" lo anterior marca el rumbo tanto de la realización del Curso de preparación para el concurso de selección al nivel medio superior, así como del Taller de Jóvenes, lo que se complementa con la posibilidad de realizar la sistematización de la generación y desarrollo de pedagogía crítica a través de investigaciones para tesis de licenciatura, maestría o doctorado, así como en la realización de ponencias, como la que ahora compartimos.

La pedagogía crítica que se genera en nuestro colectivo, tiene características cien por ciento Freirianas y por lo tanto antibancarias, como demostraremos a continuación, por medio de la presentación del acompañamiento pedagógico crítico:



3. Acompañamiento Pedagógico Crítico

El acompañamiento pedagógico crítico que realizan las y los facilitadores, y las y los talleristas de la Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN, esta mediado por dos instrumentos pedagógicos desarrollados en nuestro colectivo universitario, para el caso del acompañamiento del curso de preparación para el examen de admisión al nivel medio superior se ponen en marcha los cinco pasos siguientes:

1. Integración de clanes (equipos de trabajo de tres miembros)
2. Elección o sorteo de temas
3. Trabajo en clanes
4. trabajo en tribu (plenaria)
5. Elaboración de la relatoría

Lo anterior permite tomar distancia con la educación bancaria, y acercarnos a una educación dialogal y liberadora, con un sentido pedagógico crítico.

En el caso de la intervención pedagógico-crítica que realizan las y los talleristas en el Taller de Jóvenes, aparte de poner en práctica los cinco pasos antes mencionados, proponen a las y los adolescentes las siguientes cinco metas:

1. Aprendizaje del amor
2. Rompimiento psicológico con los padres y familia
3. Consolidación de la propia identidad
4. Elección de una profesión
5. Acompañamiento en el duelo de transitar de la educación básica a la educación media superior.

Las cinco metas antes mencionadas tienen como objetivo el que las y los adolescentes desharrapados de educación secundaria den sentido a su vida.

4. Desharrapados estudiantes de secundaria

Hablar de estudiantes desharrapados de secundaria, es hablar de jóvenes adolescentes oprimidos por partida doble, pues aparte de pertenecer a familias pobres, en la mayoría de los casos monoparentales, para evitar hablar de familias disfuncionales, son también estudiantes pobres a los que la escuela secundaria hace invisibles, tomando distancia con sus metas, necesidades y anhelos de las y los adolescentes.

Así, nos enfrentamos a un panorama desastroso donde las y los jóvenes desharrapados son doblemente excluidos y marginados, tanto en la familia, como en la escuela, hacerlos visibles ante ellas y ellos mismos, es una de las principales tareas de las y los talleristas.



5. Examen de Admisión: "Los juegos del hambre" y la lucha contra la exclusión de la Educación Media Superior y Superior

El panorama de la exclusión de la educación media superior, está enmarcado por el montaje anual de un "concurso de selección" donde ponen a competir por una primera opción a las y los miles de estudiantes, dentro de los cuales se han de enfrentar los pobres contra los ricos, en una supuesta competencia equitativa, que es injusta y racista, donde quienes puedan pagar miles de pesos por un curso de preparación, tomaran ventaja, contra quienes no puedan hacerlo.

Tenemos así, un escenario propicio para llevar a cabo año tras año: "los juegos del hambre" donde las y los desharrapados pelean de manera inequitativa y desigual en una lucha a muerte contra las y los ricos, que se llevaran no solo el triunfo, sino las primeras opciones, que les aseguran, no solo su acceso a la educación media superior, sino incluso su pase automático a la educación superior, dejando las demás "opciones" a quienes no solo tengan un menor número de aciertos en el concurso de selección, sino un menor ingreso económico, dando por resultado la existencia de escuelas de primera para quien puedan pagarlas y escuelas de segunda para las y los pobres.

La incertidumbre escolar, pone en riesgo la posibilidad de construir un proyecto de vida, es la herencia que el estado deja a quienes pretenden seguir estudiando, con la ilusión de llegar a ser profesionistas, e insertarse a un mercado laboral, también plagado de incertidumbre y exclusión, por lo que finalmente será la lucha por la defensa de la vida, donde la pedagogía crítica haga su aporte más importante, como a continuación compartiremos.

6. La defensa de su vida

La defensa de la vida de las y los adolescentes desharrapados está condicionada por lo que en la mesa cuatro, se denomina: Alcances y límites de la educación pública y la educación alternativa.

Con base a nuestra experiencia de pedagogía crítica, como colectivo universitario, podemos afirmar: "Donde se marcan los límites de la educación pública, comienzan los alcances de la educación alternativa" llegar a descubrir esta frontera, y las posibilidades para hacer pedagogía crítica y luchar contra la educación bancaria que Paulo Freire denunciara nos ha permitido, afirmar lo siguiente:

"Nadie defiende la vida de nadie, y nadie defiende su vida solo, las y los jóvenes adolescentes desharrapados, defienden su vida en comunión, con mediación del Mudo".



6.1. La realidad que viven las y los jóvenes desaharrapados estudiantes de secundaria: adolescentes pobres

Retomando unas líneas de la convocatoria, que marcan el espíritu del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de pedagogía crítica en América Latina, que dicen: "En un capitalismo voraz que subsume todas las dimensiones de la vida humana a sus necesidades de acumulación, la mercantilización de la educación despierta reacciones encendidas que han llevado a las y los estudiantes y trabajadores de la educación...a reaccionar ante las adaptaciones que ejecuta el capital", podemos interpretar que una reacción ante el embate capitalista es nuestro colectivo universitario o dispositivo pedagógico crítico, denominado: Cátedra Libre Red Paulo Freire UPN.

Sólo asumiendo, que nuestro colectivo universitario es una reacción anticapitalista y anti sistémica, que se ubica en los límites de la educación pública, para adentrarse en la educación alternativa, es que se puede ver el rostro de las y los jóvenes desaharrapados y hacerlos visibles, a través de sus tiernas y encantadoras miradas, de sus silencios, que lo dicen todo, de sus palabras que pronuncian, de sus gestos y risas.

Lo anterior a pesar de que las estadísticas las y los ubiquen dentro de los rangos de la pobreza extrema donde los ingresos económicos de sus familias, están lejos de cubrir los estándares marcados para satisfacer la "canasta básica" y alcanzar una calidad de vida, resultando una vida de mala calidad o de plano una mala vida. Donde el plato del buen comer, sigue siendo solo una estrategia demagógica más. Condenados a ser parte de la escuela pobre para pobres.

6.2. Víctimas de la exclusión educativa y social

Si no fuera por Paulo Freire, quien denunció la existencia de la educación bancaria en su obra por excelencia como es su libro: La pedagogía del oprimido, seguramente no existiría mayor difusión de la pedagogía crítica en nuestro continente latinoamericano. Las y los oprimidos desaharrapados a quien Freire dedica su libro de la Pedagogía del Oprimido, nos permite asumirnos como aquellas y aquellos que sufren y luchan con las y los desaharrapados. Asumiéndonos, también, como parte de ellas y de ellos, para sufrir y luchar con ellas y ellos, contra su exclusión educativa y social. Por lo que será la concientización de su condición de víctimas y de oprimidos, lo que les permita tomar conciencia de ello, e identificar a quienes las y los victimiza: El Estado, que lejos de asumir la solución de la problemática, se vuelve contra ellas y ellos, coludiéndose y haciéndose cómplice del gran capital, que ve en la mayoría de las y los jóvenes adolescentes desaharrapados un ejército de reserva, para cubrir las necesidades de mano de obra barata, y dócil, logrando que pierdan el sentido de sus jóvenes vidas adolescentes.



6.3. El sufrimiento de la pérdida del sentido de sus jóvenes vidas adolescentes

¿Identidad propia, Elección de una profesión, Aprendizaje del Amor, Rompimiento Psicológico con padres y Familia...? Bien sabemos que es una utopía alcanzar estas metas en su pobre adolescencia, pero también sabemos que es la Esperanza de lograr estas utopías y la alegría de dar un sentido a sus vidas lo que puede hacer que la vida valga la pena. Arrancarlos de las garras del capitalismo, y lograr que ellas y ellos defiendan su vida, es el objetivo de sufrir y luchar con ellas y ellos.

6.4. Lanzados a la incertidumbre educativa y social

Las certezas educativas y sociales seguirán siendo cuentos de hadas, mientras las y los jóvenes adolescentes desharrapados, sigan siendo víctimas del capitalismo, que las y los excluye de la educación y de la cultura, ubicándolos deliberadamente en un laberinto, donde la salida falsa está señalada por la sociedad de consumo y la incertidumbre educativa y social. Pedagogía crítica dentro de los alcances de una educación alternativa, es lo que hemos y seguiremos experimentando con las y los desharrapados adolescentes, como

Cátedra Libre Red Paulo Freire.



PROCESOS EDUCATIVOS EN ESPACIOS COMUNITARIOS. RESIGNIFICANDO LAS PRÁCTICAS CONVENCIONALES DE LA ESCUELA OFICIAL

Reynoso/Cioltzilil y Santos/Julieta.¹²⁶

Introducción

El objetivo de esta ponencia es narrar cómo El Grupo Multidisciplinario de Investigación y Cooperación Comunitaria (GRUMUICO) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), establece una relación de vinculación y cooperación comunitaria en una comunidad cercana al plantel San Lorenzo Tezonco en la delegación Iztapalapa. En este trabajo se configuraron procesos educativos en el que resignificamos algunas prácticas convencionales de la escuela tradicional, todo éste proceso se vio reflejado en dos niveles:

1. En el proceso formativo de profesores y estudiantes (aprendizaje en la práctica).
2. En el proceso formativo de la comunidad; en este caso, se trabajó con niños. Resignificación de las prácticas de la escuela oficial.

El Grupo Multidisciplinario de Investigación y Cooperación Comunitaria trabaja a partir de la necesidad de romper la frontera del aula y empezar a vincular la formación académica con la investigación y la vinculación comunitaria. Los objetivos son:

- La transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza aprendizaje.
- La vinculación comunitaria, desde el reconocimiento y cooperación como recuperación de saberes de las comunidades.
- La idea de vinculación comunitaria que debe basarse en el diálogo, en una educación dialógica que recupera no sólo a la persona sino la relación de ésta con su comunidad. (informe general no. 1, 2012)

El Grupo está conformado por estudiantes y profesores de la UACM, éste se constituye por el interés compartido de establecer un vínculo con la comunidad externa (cooperativa Acapatzingo). El objetivo del grupo de trabajo es relacionar los aprendizajes

¹²⁶ Reynoso Arriaga Cioltzilil Elideth, pasante de la Licenciatura de Ciencias Sociales, trabajo investigación sobre temas en educación popular y género, en proyectos culturales como son: campaña contra el acoso y es hostigamiento sexual en la UACM, investigadora y coordinadora del proyecto Grupo Multidisciplinario de Investigación y Cooperación Comunitaria UACM -cooperativa Acapatzingo, México, D.F. La última participación en un seminario fue en la UACM, san Lorenzo Tezonco, titulado Trabajo comunitario Servicio de y para la Comunidad del 6 de Agosto al 3 de diciembre de 2014 con un total de 20 horas. Santos García Julieta, estudiante de la Licenciatura de Ciencias Sociales, Actualmente me encuentro cursando el séptimo semestre de la licenciatura en Ciencias Sociales con la especialidad en Sociología y Antropología Social. Mi área de estudio es el ámbito educativo, Iniciando con mi proceso de titulación, el título tentativo de mi tesis: La Participación de los Estudiantes de la UACM en Proyectos de Vinculación Comunitaria: prácticas de aprendizaje y proceso formativo más allá del aula Integrante del Grupo Multidisciplinario de Investigación y Cooperación Comunitaria GRUMUICO La última participación en un seminario fue en la UACM, san Lorenzo Tezonco, titulado Trabajo comunitario Servicio de y para la Comunidad del 6 de Agosto al 3 de diciembre de 2014 con un total de 20 horas.



del aula con los saberes de la comunidad y plantearnos problemáticas de investigación desde estos espacios, que son lugares que también se transforman. Los integrantes del equipo tienen formación académica de diferentes disciplinas, como son: Sociología, Psicología, Antropología Social, Comunicación y Cultura, Arte y Patrimonio Cultural, entre otras; lo que nos permitió abordar una perspectiva multidisciplinaria el trabajo de investigación, la vinculación comunitaria y el proceso formativo.

Esta experiencia de trabajo tiene la intención de hacer concretos los propósitos del proyecto educativo de la UACM, Institución donde su ley de Autonomía, hace una clara exposición de motivos de su creación y de los cuales recuperamos los siguientes artículos como ejes fundamentales que guiaron la conformación del grupo, del proyecto de Investigación y vinculación comunitaria, tal como se menciona en el artículo 4 fracción X:

La Universidad tiene la atribución de determinar sus planes y programas de estudio, sus programas de investigación y extensión, así como las modalidades de sus proyectos y actividades de apoyo a las comunidades de Distrito Federal. En la fracción IV del artículo 7 menciona que el personal académico de tiempo completo de la Universidad debe participar en la docencia, investigación, difusión, divulgación, certificación de conocimientos, cooperación interinstitucional y, en su caso, en la prestación de servicios a la comunidad". (Ley de la UACM 2005, 18).

La exposición de motivos refiere en su punto 9 que la Universidad debe establecer una relación responsable con la sociedad, comprometida con la comunidad, con un sentido de cooperación y el fin específico de brindar servicios sustentados en sus actividades académicas. (Ley de la UACM 2005, 17).

Los ideales de la Universidad que dieron origen a su creación en el año 2001 tienen un sentido social y democrático de la educación, por ello sus planteles se encuentran ubicados en zonas de la periferia de la Ciudad para beneficiar a la población más vulnerable en situación de exclusión educativa; permitiendo el acceso al nivel superior sin restricción. (Ley de la UACM, 2005).

Por otra parte, responder a las exigencias y necesidades de los entornos sociales a los planteles de la UACM, he ahí que el equipo de investigación pensara en la vinculación y cooperación comunitaria no sólo como lo establece la ley de Autonomía desde un sentido social y responsable, sino también como un escenario donde el proceso formativo de aprendizaje en estudiantes y docentes, se extiende del aula a las comunidades haciendo de las problemáticas de la Ciudad planteamientos urgentes de abordar para contribuir y colaborar en materia de investigación y creación de conocimientos¹²⁷.

Del aula a la comunidad

La cooperación comunitaria es asumida en algunas experiencias como una especie de voluntarismo que integra a los jóvenes a prácticas sociales y que busca promover ciertos valores éticos como la solidaridad y el trabajo colectivo. En nuestro caso, la vinculación entre trabajo comunitario y

¹²⁷ La ley de la UACM en su punto tres de exposición de motivos manifiesta que la Universidad...tiene como materia de trabajo el conocimiento científico, humanístico y crítico, y no le competen ni el conocimiento como mero adiestramiento, ni la simple información, ni mucho menos la propaganda...deberá procurar la integración de los diferentes campos de conocimientos e impedir que las fronteras artificiales de las disciplinas reduzcan la capacidad de comprensión de la realidad. En el artículo 18 se señala que debe garantizarse la creación de estructuras colegiadas, que además de constituir un espacio adecuado para el trabajo interdisciplinario, integren también la docencia con la investigación, la difusión, la extensión y la cooperación.



formación académica, fue concebida como una estrategia que nos permitiera articular los contenidos y lecturas de los planes de estudio, el desarrollo de habilidades en investigación, la incorporación de los saberes comunitarios y el sentido de responsabilidad social con esas comunidades (Castro, Rodríguez & Urteaga 2013, 41).

Es importante especificar desde donde se estableció la relación con la comunidad Acapatzingo, la cita anterior, hace referencia a nuestra participación la cual no es una cuestión de asistencialismo o voluntariado. La relación con la comunidad se establece desde el reconocimiento de ser un espacio portador de saberes y conocimientos que enriquecen la formación académica de estudiantes y docentes, donde todos los actores que interactúan (Acapatzingo, estudiantes y docentes) participan en la construcción de conocimientos desde la realidad y la necesidad de las comunidades de las periferias de la Ciudad de México.

Desde que inicio el grupo, se planteó que los participantes construyeran en colectivo las metas y formas de trabajo. Ello significó nuevos papeles y formas de participación para los integrantes, en las cuales se buscaba la corresponsabilidad en el proceso. Esto también se vio reflejado en el trabajo con la comunidad (organización con niños), donde se planteó también una construcción conjunta a partir de la cual el proyecto retomara las necesidades e intereses de la Cooperativa. El grupo de trabajo presentó a la comunidad, una propuesta, en la que se plantearon los objetivos del grupo, (que ya mencionamos anteriormente). Esta relación se construyó a partir del reconocimiento del proyecto de educación y cultura que tiene Acapatzingo, decidimos acompañarlos, respetando sus tiempos y formas de trabajo.

A partir de entonces las reuniones del grupo con la comunidad se convertirían en un hábito y en un espacio de trabajo en el que se llegarían a acuerdos, se decidirían acciones, se escucharían propuestas y detalles de las sesiones de cada taller que impartiríamos, donde se exponía nuestra relación con los niños y las actividades, al mismo tiempo que reflexionábamos acerca de cómo fueron surgieron los papeles que realizábamos, por ejemplo: el de ser facilitadores de los niños, acompañantes/ formadores de compañeros de servicio social y de los estudiantes de la licenciatura de Ciencias Sociales que realizaban prácticas de campo en la comunidad. En relación a estos papeles se realizaban actividades específicas que surgían de estas reuniones, por ejemplo: realizar la minuta del día, proponer y exponer la sesión del taller con los niños, reportes mediante registros y diarios de campo registrando, el modo y el objetivo de las actividades que se impartían en la comunidad, de igual forma se hacían balances final de cada etapa del trabajo realizado.

Acapatzingo, el aula de afuera

La Cooperativa Acapatzingo tiene un proyecto de vida digna con objetivos específicos en el ámbito educativo, los cuales parten de las siguientes concepciones:

La educación no puede separarse de la realidad social, económica y política del país...a través de la educación podemos fomentar la creación de otros valores entre los miembros de una comunidad, distintos a la competencia y el individualismo que implementa la educación oficial. Se tiene que desarrollar una idea colectiva que genere una conciencia de los intereses comunes...incorporar a la familia al proceso educativo con la idea de generar un mejor ambiente afectivo y comunicativo que permita crear un desarrollo integral de los niños (Acapatzingo, 2005).



Nos interesamos en su concepción educativa y decidimos generar un diálogo que permitiera una relación recíproca con la comunidad, pues el reconocimiento de este espacio como escenario formativo de aprendizaje, implicó generar un proyecto en el que el aula dejara de ser un espacio cerrado para extenderse cual andamio, más allá de lo institucionalizado. Acapatzingo se vuelve entonces, una extensión del aula Universitaria lo que implica pensar en un aula abierta, como mencionan Castro, Rodríguez y Urteaga (2013, 43): “En el aula abierta hay un disfrute en el hacer y aprender, se fomenta el compromiso con la formación propia y de esos otros con los que se trabaja (en nuestro caso, los niños y la comunidad); se descubren las implicaciones de vivir y trabajar con “sujetos” y no sólo de hablar de ellos; se aprende que el horario de la clase no está sujeto al salón sino a los tiempos de vida de esos otros que nos reciben”.

La cooperativa imparte sus propios talleres en la “casa nuestra” una casa que los habitantes decidieron fuera usada para el servicio de la misma, los espacios en los que colaboramos fue en un programa llamado “apoyo a tareas”, este espacio forma parte de un proyecto denominado CEPEDII (Centro Pedagógico para el Desarrollo Integral de las Inteligencias), con la finalidad de poder iniciar un espacio de educación alternativa. (Acatzingo, 2005). El objetivo de este programa es apoyar a los niños en las dificultades que presenten al realizar sus tareas o sus trabajos en clase, pero observamos que los niños(as) que asistían al espacio llegaban con algún tipo rezago en el aprendizaje y este no era atendido por el maestro de escuela, o simplemente no les da un seguimiento en el enseñanza de los niños(as).

Durante estas actividades observamos que las tareas de los niños consistían en copiar el texto del libro al cuaderno, resolver operaciones matemáticas, sin tomar en cuenta la comprensión del método o las distintas formas de trabajar el proceso para llegar al resultado, lectura en voz alta, sin comprensión de lectura, investigación de conceptos sin comprenderlos, no había un interés por parte de la escuela oficial hacia la formación de los niños en sus aprendizajes. Recuperamos la siguiente cita de los diarios de campo para ejemplificar:

Trabaje en esta actividad con cuatro niños, dos son hermanos se llama Manuel y Mariano, del primero puedo decir que es un niño con ganas de aprender, solo que necesita de atención, no sabe escribir por lo que no podía realizar la segunda actividad con el cuestionario, el niño mostró interés por hacerlo de hecho mostró más interés que su hermano y los otros dos niños, por lo que le ayude a realizar la actividad, yo leía las preguntas, se las explicaba y él me decía que quería responder, solo ponía una palabra para que fuera más rápido yo le decía letra por letra y él la ponía y al final lo hacía que nombrara la palabra completa. Con su hermano fue un poco más tardado, tiene 11 años y cursa el 5^a grado de primaria, se le dificulta leer, no sabe escribir más que por sílabas, además de que al dictarle las palabras por sílabas el niño no separa las palabras, escribe de corrido, creo que su problema está relacionado a la falta de atención por parte de su familia y por la maestra en su escuela. (Diario de campo no.1, 2011).

Mientras aprendíamos a relacionarnos con los niños, iniciábamos nuestra experiencia como facilitadores y acompañantes de los niños en el apoyo a tareas, como se lee en la cita anterior, nuestra labor consistía en ayudarlos a realizar sus tareas, lo que reflejaban la reproducción de patrones de comportamiento durante la interacción con los niños ya que ellos nos llamaban maestros(as), y nosotros intentábamos mantener en orden y en silencio en grupo. El siguiente registro del diario de campo describe estas acciones que replicábamos de manera inconsciente durante la realización de los talleres:



trabajé con tres niños de 7 a 8:30, estaba entretenida con mis niños y de repente había casi 20 niños en el lugar, hay mesas y sillas movibles, en cada mesa se sientan dos niños. Gerardo, mi compañero de equipo también se dedicó a apoyar a los niños, éramos cinco apoyos con Alejandro y logramos terminar...Era como un salón de clases, había platicadera y gritos de los niños, algunos se cambiaban de mesa, otros de saloncito, se paraban y platicaban entre ellos (Registro núm. 5, 2010).

Transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza aprendizaje

Las dificultades escolares de los niños nos generaron una preocupación, ya que veíamos que los niños tenían carencias de aprendizaje y fue así como generamos herramientas o dinámicas dentro del espacio de apoyo a tareas, con formato de taller. Para poder llegar a diseñar estas dinámicas y plantearnos sus objetivos, se dieron una serie de discusiones dentro del grupo multidisciplinario donde analizábamos tanto las formas de implementar una actividad lúdica con los niños, donde esta a su vez pudiera ser un tanto formativa y/o divertida, pero pudiera incluir la participación de todos los niños así como sus propios aprendizajes, y retomar los ejes que tiene el propio proyecto educativo de la comunidad de Acapatzingo. Al detectar algunas insuficiencias, como problemas con la lectura, la escritura, matemáticas (por mencionar algunas) imaginamos que son reflejo del mal funcionamiento que tiene la escuela oficial, ya sea desde los contenidos de sus programas académicos hasta sus estrategias pedagógicas.

Somos un grupo de personas críticas que nos hemos formado por principios de libertad y emancipación de pensamiento (en cuanto a educación se refiere), y en este sentido consideramos que el sistema educativo merece una revisión a profundidad desde sus orígenes, es decir, desde sus inicios, donde las siguientes cuestiones son las detonantes que nos hacen cuestionarnos estas insuficiencias; ¿cómo se da la interacción del maestro hacia el alumno? ¿Quiénes propician este modelo de enseñanza? ¿Cómo se debe educar en el aula?, como personas nosotros hemos tenido la pretensión de desaprender del sistema escolar, es decir cuestionando los planes educativos, el papel que tiene el “profesor” dentro del aula, y la manera en que se “enseña”; percibimos que hay una educación industrial, donde se producen estudiantes en serie, que son “creados” para formar parte de un ejército de reserva destinado a la cadena productiva de las empresas privadas.

Se intenta, vía la educación pública, transformar la sociedad desde el Estado; el proyecto es formar sujetos emprendedores y calificados, capaces de desarrollar una nación rica y poderosa (Weiss, Eduard. 1984.) La idea de que solo somos moneda de cambio dentro del sistema de educación público industrializado, nos cierra a nuevas formas de aprender y enseñar, nosotros utilizamos las denominadas “nuevas tecnologías” para que los niños indaguen y aprendan cosas que sean de su interés, ya que hemos percibido que no a todos los niños les gusta la historia o las matemáticas, a otros si les interesan pero hay que construir la forma de irlos vinculándolo con este tipo de temas; la idea es trabajar un “todo”, y no hacerlo de manera particular, (para nosotros) es como querer hacer un pastel pero a la inversa, para poder descubrir qué ingredientes lo conforman, y cuál fue su proceso de preparación; esta metáfora nos permite observar que el aprendizaje educativo no es lineal, es ramificado, flexible, por eso nos cuestionamos el tipo de educación que se imparte en México, porque la formación que nos ha brindado la UACM nos permite ver una manera distinta de aprender, nos ha enseñado a desaprender.



Las dinámicas de trabajo que llevamos con los niños en Acapatzingo nos obligan a hacer un diagnóstico cada cierto tiempo, generalmente al término de los talleres, para así, hacer una revisión a profundidad de los logros alcanzados y propuestos por los talleres y los fracasos, en cuanto a lo educativo se refiere. Acompañado de un seminario de apoyo que nos brinda herramientas pedagógicas que hacen posible lanzarnos a trabajar con los niños, pues cabe resaltar que no somos un grupo de pedagogos y no tenemos un aprendizaje previo sobre cómo enseñar a otros, hemos aprendido en el trabajo cotidiano, con nuestras herramientas como grupo, y como individuos de esta sociedad donde nos preocupamos por la educación y estamos en permanente construcción de un espacio donde todos podamos compartir nuestros saberes.

Como mencionamos anteriormente el trabajo dentro de la comunidad nos hace realizar un diagnóstico con el cual nos permitimos saber hacia dónde teníamos que ir caminando, utilizamos herramientas como son:

- Se realizaron descripciones y observaciones sobre las sesiones de trabajo con los niños.
- Se realizaron entrevistas de opinión a los niños sobre la escuela (¿Cómo se ven esos espacios?, ¿Qué le gusta de ellos?, ¿Qué le gustaría hacer cuando sea grande?) y sobre la familia (¿Qué actividades hace con su familia?, ¿quién le apoya en sus tareas escolares?).
- Se hicieron registros de las actividades de formación realizadas así como valoraciones sobre su funcionamiento.
- También se realizó un informe personal de cada niño para dar a conocer a los padres las actividades realizadas, así como sus logros y dificultades que del niño.

A través del diagnóstico de los niños que asisten a la Casa Nuestra, fuimos detectando algunas deficiencias que se expresan a la hora de realizar las tareas escolares y que son reflejo del funcionamiento de la escuela oficial, desde sus contenidos hasta sus estrategias didácticas. Pensando en contrarrestar estas carencias con herramientas diferentes a las que le proporciona la escuela (repetición, memorización, conocimiento lineal, simulación, etc.), es que diseñamos distintos programas según la fase en la que nos encontrábamos dentro del proyecto ya que al final de cada etapa se realizaban los diagnósticos y estos eran los que permitían establecer el camino a seguir en nuestro andar. Y estas fases son las siguientes:

Se realizaron distintos talleres con el objetivo de poder implementar un trabajo de transformación del espacio de apoyo a tareas en otro espacio de formación tanto para los asistentes como para los facilitadores.

La idea de transformar este espacio se da a partir de observar que los grupos son muy nutridos y heterogéneos por lo cual no creemos en la necesidad de separar a los niños(as) por grado, edad o sexo, creemos que pueden aprender de manera colectiva, y generar un trabajo de equipo muy nutrido, donde los más grandes le enseñen y apoyan a los más pequeños; estas estrategias de trabajo nos permitieron plantearnos la importancia de la autonomía de los niños; es importante respetar su iniciativa y espacio, y animarlos a realizar actividades independientes para que desarrollen la motivación por aprender (Cartel lazos de convivencia y acompañamiento, 2013), para que trabajen de manera autónoma, metodológicamente hablamos de las estrategias de trabajo con ellos dentro de la casa nuestra, y dentro del proyecto educativo de la comunidad, fue ahí donde determinamos instalarnos para trabajar, las formas de trabajo que teníamos ahí eran respetar sus espacios



así como sus procesos de aprendizaje, los niños de Acapatzingo han crecido dentro de una comunidad de lucha constante, los cuales nos permiten observar que hay una accesibilidad de programas o proyectos distintos que puedan complementar o reforzar el proyecto educativo y cultural que tiene la misma, al percatarnos de estos problemas que tenían los niños en su formación educativa, vimos la necesidad de crear un espacio donde fortalezcamos a los niños donde lo requieran, este espacio atravesó por varias etapas, las cuales explicaremos a continuación:

Apoyo a tareas- AsombrArte (primera etapa)

Pensando en esto es que diseñamos el Programa AsombrArte. Por una parte, las actividades de Asombrarte estuvieron estructuradas para proporcionar a los niños y niñas herramientas que no están contempladas en los programas de educación básica: cultivar la indagación, el conocimiento y apropiación de su comunidad, de su entorno y de sí mismos, así como fortalecer la identidad personal y comunitaria. Por otra parte, las actividades fueron diseñadas para reafirmar conocimientos de historia, biología, arte, ecología, salud, identidad, entre otros. Objetivos:

- Avanzar hacia una formación integral que supere las limitaciones de la educación tradicional.
- Impulsar el gusto por la lectura, la indagación y la reflexión.
- Desarrollar actividades que promuevan el reconocimiento de su comunidad.
- Promover la participación permanente.
- Fomentar las relaciones de respeto en sus relaciones, entre otros.

Aprendizaje continuo-Mi mundo— Pasado/presente (segunda etapa)

El propósito central de los talleres de aprendizaje continuo es el de avanzar hacia una formación integral que supere las limitaciones de la educación tradicional. A partir de la práctica, nos dimos cuenta que no resultaba significativo replicar las mismas actividades que los niños y niñas realizan en la escuela en pos de un “apoyo a tareas”, dado que esto no generaba un aprendizaje significativo. En ese sentido, otro de los propósitos es el de impulsar el gusto por la lectura, la indagación y la reflexión, incluyendo la reflexión lógico matemática. De alguna manera, se trata de que todos aprendamos “sin darnos cuenta” que estamos realizando una actividad de aprendizaje.

Al mismo tiempo, se pretende que las actividades que se desarrollen promuevan el reconocimiento de su comunidad y ayuden a fomentar relaciones de respeto entre ellos y con los demás.

Los talleres de aprendizaje continuo se desarrollan de manera integrada entre sí, es decir, no hay “un taller” de matemáticas, otro de escritura y otro de identidad, sino que las actividades se llevan a cabo de manera complementaria. Se presentan por separado para facilitar la réplica de los mismos en los casos que así se encuentre necesario. Propósitos:



- Avanzar hacia una formación integral que supere las limitaciones de la educación tradicional.
- Impulsar el gusto por la lectura, la indagación y la reflexión, incluida el área lógico-matemática.
- Desarrollar actividades que promuevan el reconocimiento de su comunidad.
- Fomentar las relaciones de respeto en sus relaciones.
- Enseñanza personalizada basada en el aprendizaje, sensible a las diferencias individuales, a través de la cual se ayude a niños y niñas a desarrollar sus competencias cognitivas en las áreas del curriculum escolar.
- Trabajo de colaboración con el núcleo familiar, que permita potencializar recursos comunitarios importantes para el desarrollo global de los niños y aportar herramientas educativas a madres, padres y cuidadores.
- Vinculación y cooperación con las maestras o maestros de los niños, con el fin de promover modificaciones en la estructura social del aprendizaje y coordinar las acciones entre la casa nuestra y la escuela.

Taller de lecto-escritura

La intención de este taller es promover un acercamiento distinto a la lectura y escritura, ya que generalmente en las escuelas de enseñanza básica se suelen imponer métodos que en lugar de fomentar el placer por la lectura y escritura se les enseña como algo doloroso y difícil de realizar; por lo que en el taller realizamos dinámicas que promuevan el juego como un medio para acercarse a la lectoescritura. Propósitos:

- Que a través de ejercicios de lectura y escritura, los niños sean capaces de reconocer el entorno que los rodea
- Fomentar el hábito de la lectura y la escritura en las y los niños
- Que reconozcan a la lectura como un proceso colectivo
- La escritura como una forma de autoreconocimiento
- La lectura y escritura como un ejercicio que permita cuestionar su realidad inmediata

Lógica matemática

El propósito de los talleres de lógica matemática es fortalecer los conocimientos de los niños(as) dentro de esta área y no se vuelvan tan fastidiosas o complicadas como se aprenden dentro de la “educación formal”, la manera en que nosotros realizamos las actividades es a través de juegos o dinámicas más lúdicas, que les sirvan para profundizar y reflexionar sobre la importancia de estos saberes en su vida diaria. Objetivos:



- Trabajar con los niños cuestiones relacionadas con la lógica matemática (operaciones básicas; ubicación en el tiempo y el espacio; escalas para la elaboración de mapas; unidades, decenas y centenas; elaboración de formas geométricas, etc.) de manera lúdica, para que aprendan de otra manera los contenidos que les van a servir para aprender a pensar y para trabajar en sus escuelas.
- Relacionar estos contenidos con otros de lecto escritura y relacionarlos con actividades de la vida cotidiana, tanto familiares como comunitarias.

Taller Identidad y comunidad

- Desarrollar en el niño su proceso de identidad en su comunidad y organización, de manera que reconozca y valore positivamente su entorno, dinámicas y las relaciones con quienes vive.
- Promover la participación permanente en su comunidad a partir de actividades en las que el niño explore el territorio de la comunidad y sus espacios para que los cuide y sea parte activa en las mejoras futuras.
- Fomentar la interlocución con distintos miembros de la comunidad para fortalecer las redes de comunidad y vinculación social con otros niños así como con sus familias y la organización.
- Reconocer la historia del lugar para valorar los procesos de construcción colectiva y el impacto que ello tiene en sus vidas cotidianas (vivienda, espacios deportivos, recreativos, educativos, seguridad, etcétera).
- Promover una actitud de indagación y exploración que sea una herramienta tanto para narrar las experiencias de su comunidad a través del registro, escritura, fotografía, dibujos, así como la presentación pública de las actividades realizadas. A su vez, esto también le permitirá desenvolverse con mayor facilidad en el medio escolar, reforzando sus habilidades de indagación, problematización, escritura y lectura.
- Generar la vinculación de los espacios en los que vive el niño (la escuela, la familia y su comunidad) a través de las actividades de los talleres, recuperando las vivencias significativas del pasado, de su presente y de su proyección de futuro.

Estos son los espacios que formamos, de los cuales hemos recuperado información y experiencias las cuales nos permiten ver que hay otras formas de aprender y de enseñar, para un bien social, lo beneficioso de este trabajo es que fue pensado con la intención de que se pueda replicar en cualquier otro espacio o comunidad y ellos puedan apropiárselo según sus necesidades y objetivos o intereses. Nos deja un buen sabor de boca, apoyar con un granito de arena la formación de nuevas pedagogías, do tras enseñanzas, para poder crear un mundo mejor.



Referencias

- Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2005). En Gaceta Oficial del Distrito Federal, 15(2Bis), México: Gobierno del Distrito Federal. Recuperado de http://www.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=FahxQMqw_Yw%3d&tabid=991
- Santos, J. (2010) cuadernos de registro.
- Castro, M.L., Rodríguez, M.J. Arteaga, E. (2013). Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16 (3), 33-47. recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217029558003.pdf>
- Seis, E. (1987). La articulación de formas de dominación, patrimonial, burocrática y Tecnocrática. *El caso de la educación pública en México*, 5, 249-281.
- Ortiz, C. (2011) diario de campo.
- Grupo de trabajo multidisciplinario (2012). 1 fase de trabajo cooperativa Acapatzingo.
- Acapatzingo una construcción con esfuerzo colectivo (2005).
- Cartel lazos de convivencia y acompañamiento (2013).



**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: APONTAMENTOS SOBRE O PROJETO MUSEU
PEDAGÓGICO NAESCOLA (BAHIA-BRASIL)**

Cláudio Eduardo Félix dos Santos¹²⁸

Dalila Oliveira Sales

Iranildo

Freire Oliveira

Paulo

Cezar Rodrigues

Santos

Rúbia Campos de

Oliveira Tamires

Oliveira Souza

A pedagogia histórico-crítica, seus fundamentos

Foi no quadro das lutas sindicais e populares de finais da década de 1970 e início dos anos 1980 no Brasil que a pedagogia histórico-crítica encontrou terreno fértil para sua criação. Nesse período, a organização de associações nacionais e regionais de educadores, acompanhando a efervescência das lutas sociais no país¹²⁹, impulsionou um amplo movimento no campo educacional. A ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979; a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) fundada em 1977; O CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), fundado em 1978; além criação de entidades como a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) que altera sua nomenclatura para CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) no ano de 1989; a ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) em 1981 são alguns exemplos para localizar a origem da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2007).

Essa rica mobilização nacional, em especial no que diz respeito ao movimento de professores e estudantes em finais da década de 1970, apresentava também questões específicas acerca do que fazer em educação.

Em finais da década de 1960 o professor Dermeval Saviani iniciou suas reflexões sobre a educação brasileira passando a desenvolver estudos sobre a história das teorias pedagógicas e políticas educacionais no Brasil. Nesta década, autores como Bourdieu, Passeron, Stablet, articulados à filosofia estruturalista, realizaram

¹²⁸ Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professores da rede de educação básica do Estado da Bahia. Pesquisadores do Museu Pedagógico: Grupo de Pesquisa Estudos histórico-críticos em educação (GPEHCE). A pesquisa é financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e pelo edital de pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Email: cefelix2@gmail.com; irage.freire@gmail.com

¹²⁹ È nesse período que se organizam o movimento indígena, o movimento de sem-terra – com destaque ao MST, o movimento de mulheres, os movimentos contra a carestia, a fundação da Central única dos Trabalhadores e do Partido dos Trabalhadores, dentre outras criações.



importantes e esclarecedores estudos sobre a natureza histórico-social e classista da educação. Sem dúvida esses autores influenciaram o pensamento de Saviani. Contudo, em que pese as importantes contribuições desses autores críticos para o entendimento mais profundo da educação escolar, as teses formuladas pelos estruturalistas tiram a possibilidade da escola se constituir em um instrumento de luta do proletariado. A escola seria um instrumento ideológico do Estado incapaz de produzir nos indivíduos uma reação ao que está posto. Desse modo, Saviani categorizou essas teorias educacionais como crítico-reprodutivistas. Críticas porque partem do princípio de não ser possível compreender a educação senão a partir das suas determinações sociais. Mas são reprodutivistas porque chegam à conclusão de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade em que o trabalho educativo se insere.

Quanto a isso pondera Dermeval Saviani:

A análise que eu vinha fazendo dessa questão era que esse tipo de abordagem padecia de uma deficiência teórica básica, uma deficiência de método. Ela trabalhava sempre na perspectiva da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos opostos. A lógica formal se baseia no princípio de identidade e de não-contradição (“o que é, é; e o que não é, não é”). A educação infelizmente está atravessada por dicotomias que vêm dessa visão da lógica formal. Daí, a oposição entre teoria e prática, que está sempre presente no campo educacional. Seu suporte é o raciocínio formal: se é teoria não é prática e se é prática não é teoria. Foi exatamente para resolver essas dicotomias que fui impelido a elaborar uma nova teoria que superasse a limitação lógico-formal das teorias pedagógicas correntes. (SAVIANI, 2011:10)

No entendimento de Saviani (2006), as teorias do “sistema de ensino como violência simbólica” (Bourdieu e Passeron); da escola enquanto aparelho ideológico do Estado” (Althusser) e da “teoria da escola dualista” (Baudelot e Establet) tiveram o mérito de evidenciar a não neutralidade da educação no seio da sociedade de classes. Contudo, por outro lado, contribuíram por disseminar entre os educadores críticos um certo “pessimismo e desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região”. (*Idem*, p. 29). Além do mais, as influências dessas teorias colocaram as práticas educativas escolares como algo de menor ou nenhuma importância para os militantes de esquerda, visto que neste terreno a luta já estaria derrotada desde o ponto de partida.

Deste modo, ao negar a luta por dentro da escola, a esquerda pedagógica, digamos assim, abriu um espaço muito grande para os escolanovistas, para a pedagogia tradicional em crise e para o tecnicismo, teorias a que Saviani (2006) denominou de pedagogias não-críticas. Aqui não discorrerei em detalhes sobre cada uma delas. Para os fins deste texto basta esclarecer que o termo pedagogias não-críticas refere-se àquelas teorias que não colocam a educação como problema, apenas como solução desses. Estas teorias concebem o ato pedagógico isolado das determinações sócio-históricas e conjunturais de uma sociedade dividida em classes cabendo à educação, em especial à escola, a tarefa de solucionar mazelas sociais, desenvolver valores humanísticos apelando à harmonia entre as pessoas e o desenvolvimento econômico de uma sociedade, país ou região.

Neste cenário bastante adverso, mesmo já existindo teorias pedagógicas críticas como a pedagogia libertadora/educação popular, Dermeval Saviani, agora acompanhado



de estudantes da pós-graduação e inserido nos movimentos e entidades de luta pela educação escolar pública dava os primeiros passos no desenvolvimento do que hoje é conhecida como pedagogia histórico-crítica.

O núcleo fundador desta pedagogia se encontra nas lutas do movimento sindical, popular e político de esquerda pelo acesso a educação escolar pública, associado ao mais profundo esforço teórico coletivo no sentido de encontrar nos fins a atingir os meios mais eficazes para o desenvolvimento do ato educativo que promova, em cada indivíduo, as suas máximas potencialidades enquanto membro do gênero humano. Desse modo, a pedagogia histórico-crítica concebe a educação como “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005: 13).

A pedagogia histórico-crítica tem no pensamento marxista sua base fundamental. Assumir explicitamente essa opção e desenvolver estudos rigorosos no sentido de compreender e problematizar a prática social, a educação e o que fazer na prática educativa são tarefas que vêm sendo realizadas pelos educadores que se identificam com a proposta. Porém, a educação escolar configura-se como prioritária nas formulações da pedagogia histórico-crítica, sobretudo no que diz respeito ao problema da luta de classes e da necessidade de instrumentalizar os não-proprietários, os trabalhadores, na luta pela emancipação humana.

A centralidade da educação escolar e o trabalho educativo histórico-crítico.

A educação escolar é um produto do processo de desenvolvimento humano mediado pelo trabalho. Do trabalho desdobram-se objetivações humanas (materiais e não-materiais) que precisam ser transmitidas às novas gerações para que os indivíduos tornem-se contemporâneos de sua época e possam legar a outras gerações os resultados, conhecimentos, aprendizados, enfim, o conjunto da experiência acumulada até então.

Nos primórdios da humanidade, essa transmissão não precisava da instituição escolar. O ensino e a aprendizagem se davam no e pelos processos do trabalho dada a pouca produtividade devido o baixo grau de desenvolvimento das forças produtivas. Esse fato conformava uma economia voltada para a imediata satisfação das necessidades bio-físicas humanas restando pouco tempo e condições objetivas para o desenvolvimento de outras formas de reprodução da humanidade e o desenvolvimento de subjetividades.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes, sendo o modo escravista a forma inicial dessa exploração.

Com o advento da escravidão, no ocidente ou oriente, tendo por elemento fundante a propriedade privada dos meios de produção, as forças produtivas passam a crescer em ritmo acelerado. A divisão do trabalho que outrora se dava por sexo, idade, tipo físico, transmuta-se numa cisão entre os proprietários e os não-proprietários, entre os que exploram e são explorados. Essa forma de organizar o trabalho liberou forças humanas para a realização de outras atividades que não estavam diretamente ligadas à



manutenção fisiológica da vida. A sofisticação do pensar e do registro desses pensamentos, mesmo que para poucos indivíduos, são expressões desse estágio de desenvolvimento humano. A ampliação das objetivações humanas fez emergir a necessidade de criação de novas atividades a fim de organizar, sistematizar, transmitir e elaborar esse novo conjunto de demandas que diuturnamente se ampliava.

Tais processos geraram, do mesmo modo, divisão na educação. A partir do escravismo, a cisão entre a educação dos proprietários e dos não-proprietários torna-se evidente. Para os homens livres uma formação voltada para o intelecto, para o desenvolvimento das letras e as atividades físicas de caráter lúdico ou militar. Para os escravos uma educação para o processo direto do trabalho. Essa divisão entre trabalho manual e intelectual, que se explicitou na educação escolar desde então, marcou a trajetória dos sistemas, currículos, redes de ensino até a atualidade (guardadas as devidas proporções e momentos históricos, obviamente). Na idade média a divisão entre trabalho manual e intelectual se mantinha. Porém, diferentemente da Grécia e Roma, em que o Estado tem uma forte influência sobre a educação, a Igreja Católica exercerá seus ditames acerca do ato de ensinar evidenciando o poder daquela instituição. Por sua vez, o modo de produção capitalista e sua necessidade de ampliação e revolução dos meios de produção, bem como da extração de mais-valia, promoverá um amplo desenvolvimento das forças produtivas¹³⁰ que demandará a generalização da educação escolar promovendo a ideia de educação pública, universal, laica e obrigatória.

Com o capitalismo a educação escolar passou a ser a forma principal e dominante de educação. Tanto é assim que quando nos referimos à educação de pronto nos vêm à mente a imagem da escola. Isso é tão verdade que quando se quer dizer que está se falando em outro tipo de educação usamos conectivos para qualificar esses tipos de educação como diferente da escola. Por exemplo: educação não-escolar; educação informal; educação não-formal, etc.

Desse modo fica evidente que não se pode falar em educação sem tratar da educação escolar. Não se trata de capricho intelectual de uma teoria pedagógica ou de algo pessoal e saudosista, mas sim do processo histórico que com todas as suas contradições elevou a educação escolar à forma mais desenvolvida de educação. A questão é por que, para quê e como desenvolver, por dentro das formas hegemônicas e dominantes de educação, atividades de ensino que sejam geradoras de desenvolvimento dos indivíduos?

Uma das constatações realizadas pela pedagogia histórico-crítica e que é basilar para o entendimento e a defesa da educação escolar diz respeito à especificidade da escola.

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2005:14).

¹³⁰ As forças produtivas no capitalismo terão um amplo ascenso, pelo menos até meados do século XX quando essas forças param de crescer gerando uma sequência contínua de crises de superprodução que se resolvem com a destruição das forças produtivas, sobretudo dos seres humanos, por meio das guerras e destruição do homem e da natureza.



Essa concepção de escola tem sido objeto de muitas críticas à pedagogia histórico-crítica, tanto por parte dos estudiosos de pedagogias de esquerda, quanto dos representantes de pedagogias não-críticas. Por parte da esquerda somos acusados de idealistas, de incompreensão do movimento do capital, incompreensão das teses marxianas sobre a relação trabalho e educação. Os pós-críticos ou pós-modernistas afirmam que não reconhecemos as especificidades da cultura, desconsideramos a cultura popular e as subjetividades. Os escolanovistas e neo-escolanovistas inferem que somos conteudistas anacrônicos. A todo esse conjunto de contestações à pedagogia histórico-crítica, seguimos no esforço de valorização da educação escolar como a que exerce um papel central no desenvolvimento de processos funcionais psíquicos (atenção, memória, linguagem, pensamento, emoções, etc) para a formação plena dos indivíduos e que, a depender do grau de organização e direção das lutas da classe trabalhadora, pode fazer com que um número maior de indivíduos contribuam de forma mais qualificada no avanço de processos revolucionários.

Contudo, qual o método da pedagogia histórico-crítica para a realização dos objetivos de máxima apropriação das objetivações humanas pelos estudantes?

Em primeiro lugar, o método está articulado aos fins a atingir. Assim, se faz necessário a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos educandos. “Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.” (SAVIANI, 2005, p. 13). Mas qual o critério desta distinção? Para a pedagogia histórico-crítica o critério é a noção de clássico. O clássico não é sinônimo de tradicional, nem de oposição ao moderno ou ao atual. “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho educativo” (idem, p. 14). O clássico, portanto é o que resistiu ao tempo porque continua atual. Assim, Shakespeare, Pablo Neruda, Jorge Amado são clássicos da literatura. Pitágoras, Báskara são clássicos da matemática. Desse modo, clássico em educação escolar é o ensino dos conteúdos que possibilitam o desenvolvimento psíquico e a compreensão sistematizada da realidade. Em termos do que ensinar defendemos algo óbvio e evidente, qual seja: a apropriação, pelos estudantes, do conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2005).

Chamamos a atenção aos debates contemporâneos sobre o educar. Para os pós-modernistas/pós-críticos e mesmo para algumas teorias que se reivindicam críticas, todos os saberes têm o mesmo peso, nivelando a todos no mesmo patamar (ciência, senso comum, folclore). Desse modo, em nome de uma abertura a “novos saberes oriundos da vida das comunidades”, a formação dos indivíduos pode se limitar ao já conhecido, ao imediatismo às esferas da vida cotidiana, apesar das intenções de apropriação do conhecimento.

Apresentados os critérios da seleção dos conteúdos, outro aspecto fundamental é a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios para que os indivíduos se apropriem de forma singular da humanidade produzida historicamente.

Em termos gerais, podemos afirmar que o esforço da pedagogia histórico-crítica diz respeito a desenvolver um modo de pensar e de realizar a prática educativa com base na dialética materialista-histórica marxiana. No método de Marx parte-se do concreto,



passando pela mediação das abstrações e retorna-se ao concreto de forma pensada, sistematizada. Portanto, o ponto de partida e de chegada diz respeito às objetivações humanas que, num primeiro momento apresenta-se de forma difusa, sincrética aos sentidos e ao pensamento. Por meio da teorização (abstração) sistematiza-se e organiza-se em conteúdos e conceitos para que, ao retornar a essas objetivações a tomemos não mais como antes, mas compreendamos as determinações nos aproximando das suas leis, das suas contradições.

Com vista à sistematização do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani propõe cinco passos, na verdade, cinco momentos articulados que dão base ao trabalho pedagógico e que busca utilizar o método de Marx como referência. Martins (2013), ao analisar o método desta pedagogia, considera que esses momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo correspondência linear entre eles. Esses momentos são: a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social no ponto de chegada. A seguir exporemos de forma breve cada um deles.

A prática social como ponto de partida da atividade educativa diz respeito à compreensão do professor e do aluno acerca da referida prática. O professor tem uma prática social sintética e precária. “Sintética na medida dos domínios de que dispõe acerca dessa prática, mas é precária na medida em que, do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que disporá, como seus alunos.” (Idem, p. 289). Por sua vez o aluno tem uma visão sincrética (caótica), na medida em que, do ponto de partida, o aluno não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a escolarização e a decodificação concreta do real, mesmo que ele disponha de equipamentos de informação (computadores com acesso a internet, por exemplo).

Importante registrar que este momento do método é de cunho filosófico-político e não procedimental. O que está em questão nesta etapa é “o trabalho pedagógico como uma das formas de expressão da prática social, na base da qual residem as relações sociais de produção que geram, para além das coisas, a própria subjetividade humana como intersubjetividade (Idem, p. 290). Sobre isso esclarece Saviani¹³¹:

Quando falo da questão da prática educacional como uma modalidade no interior da prática social, estou afirmando que aquela é uma prática social que se diferencia porque tem uma particularidade: trabalha com o problema do conhecimento. Aquele movimento de partir da prática social e ir até a prática social não significa que você sai dela e depois volta para ela, como às vezes se interpreta. Você não sai dela, você continua dentro dela. Por prática social está se entendendo a prática social própria da sociedade atual, em seu ponto mais avançado. Portanto, aquilo que foi incorporado às objetivações humanas construídas historicamente deverá ser apropriado pelas novas gerações, sob pena de não se tornarem contemporâneas à sua época.

O outro momento do método é a problematização. Aqui ancora-se a interpretação acerca do que significa problema e problematizar. O problema emerge da prática social, diz respeito aos condicionantes e a necessidade de se aprofundar os elementos da prática social a fim de que se avance para o pensamento das contradições e por contradições. Problema, portanto, não significa perguntar, indagar tão somente. Mas instigar o contraditório daquilo que está dado enquanto verdade intocável.

¹³¹ Entrevista não publicada e concedida ao autor do texto em 05 de dezembro de 2010.



A instrumentalização diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Este é o momento da seleção dos conteúdos, procedimentos e uso dos recursos didáticos de que lançará mão. Neste momento se coloca a propriedade e a necessidade do ensino de conceitos científicos, artísticos, filosóficos.

A catarse se apresenta como o quarto momento do método. “O momento catártico modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se intencional e conscientemente com o conhecimento” (MARSIGLIA, 2011, p. 26).

Na quinta etapa, a prática social como ponto de chegada, marca o momento em que, tendo problematizado a realidade e de posse dos instrumentos teóricos que lhe possibilite a catarse, espera-se que o retorno a prática social seja de novo tipo, não mais como se apresentava no ponto de partida, mas fazendo com que o movimento do pensamento do aluno perceba as muitas determinações do fenômeno e se relacione de forma o mais consciente com o mesmo.

Todavia é preciso ter claro que “as referidas alterações se processam de modo indireto e mediato, uma vez que essa é a condição possível de transformação social por parte da educação” (MARTINS, 2013, p. 293).

Feitas essas aproximações dos fundamentos, do esclarecimento da centralidade da educação escolar e do método da pedagogia histórico-crítica, passamos a relatar a experiência em curso de formação continuada de professores de acordo com o planejamento do projeto “O museu pedagógico na escola”.

A experiência de formação continuada de professores com base na pedagogia histórico-crítica

O ponto de partida para o desenvolvimento do projeto diz respeito a necessidade de combater a tendência segundo a qual deve-se formar professores para todas as demandas educativas (escolares, não-escolares, para a pesquisa, para a intervenção comunitária e toda a sorte de atividades). Em nosso entendimento isso conduz a uma grande dispersão na formação do educador o que leva a sobrecarregar os currículos formativos com uma grande quantidade de componentes fragmentados que só podem ser superficialmente aprendidos. Quanto a isso Saviani (2011: 12) enfatiza:

Penso que se formarmos bem, isto é, de maneira sistemática, consistente e crítica os novos professores assegurando-lhes o domínio pleno da forma mais desenvolvida que é a forma escolar, as demais formas de educação serão compreendidas sem maiores dificuldades. Se assim procedermos estaremos evitando a descaracterização do processo formativo como se o curso pudesse dar conta de tudo e tudo tivesse o mesmo peso o que, aliás, é uma característica também da visão pós-moderna, em que tudo parece ter o mesmo peso, inclusive as modalidades de conhecimento nivelando ciência, senso comum, folclore, religião, bruxaria etc. Isto só se pode explicar pela consideração de que a forma social vigente atingiu sua fase de decadência quando não consegue mais se justificar racionalmente, restando-lhe apelar para elementos irracionais que se fazem presentes na visão dita pós-moderna.



Levando em consideração essa formulação, um conjunto de pesquisadores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tem desenvolvido uma pesquisa colaborativa com professores da educação básica em quatro escolas do município de Vitória da Conquista, a saber: O Centro Municipal de Educação Erathostenes Meneses, a Escola Municipal Antônio Machado Ribeiro, O colégio Estadual Sá Nunes e o Colégio Municipal Frei Serafim.

O trabalho está em sua segunda versão. O primeiro momento se deu de 2008 a 2013. Por meio de uma equipe multidisciplinar composta por professores do Museu Pedagógico/ UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) e professores de escolas municipais da cidade eram feitos registros sobre as carências, as críticas e experiências vivenciadas pelos professores das escolas de ensino fundamental envolvidas no projeto.

Utilizando terminais de computadores conectados a um link com o Museu Pedagógico, os professores registravam os problemas de forma livre, sem a fiscalização ou cobranças de resultados. Os dados que chegavam ao e-mail do projeto eram analisados e sistematizados pelos pesquisadores e bolsistas e, periodicamente, por meio de seminários, os dados eram discutidos. Aliando as novas tecnologias às necessidades reais vivenciadas pela escola foi possível ter um registro amplo das necessidades e desafios postos no dia a dia destas instituições.

Dentre os vários registros nos chamou a atenção o fato de os professores, de modo recorrente, informarem que os alunos apresentavam poucas habilidades para *compreender/ interpretar/decifrar* conceitos, textos, sentenças. Além disso, os professores sentem dificuldades acerca do desenvolvimento de práticas educativas que contribuam para o enfrentamento ao problema do interesse dos estudantes pelos conteúdos trabalhados.

Diante dos resultados do projeto “Museu pedagógico na escola: o cotidiano escolar” consideramos necessário dar mais um passo propondo uma nova pesquisa. Esta tem por objeto a prática educativa escolar e, por método, a perspectiva da pesquisa colaborativa entre professores/as das escolas da rede básica, professores/as universitários/as, bolsistas e voluntários/as. Esse novo projeto nós denominamos de “Museu Pedagógico na escola: Entre a gestão do conhecimento e a construção do letramento na educação básica”. Nesta edição da pesquisa mantivemos a metodologia da “escuta” e do registro dos problemas do dia-a-dia da escola por meio dos computadores instalados para este fim, mas estamos avançando em relação ao como e ao que fazer na prática educativa elegendo o ensino fundamental II e ensino médio como nosso campo de intervenção.

Como informamos no resumo deste artigo, a pesquisa busca responder a três questões norteadoras: a) como avançar para o desenvolvimento de práticas educativas que busquem apreender a dinâmica entre a ação pedagógica e a necessidade de considerar as mediações da prática social global como uma das condições necessárias para a compreensão e enfrentamento dos desafios postos à escola, sobretudo a questão do esvaziamento do conteúdo e do desinteresse pelos mesmos por parte dos estudantes? B) quais as possibilidades da pedagogia histórico-crítica se concretizar como suporte teórico para o desenvolvimento de práticas educativas numa perspectiva transformadora? C) qual o nível e/ou os determinantes de possíveis incompreensões, resistências e aceitação



dos profesores e estudantes em relação à proposição de discussões e planejamento pedagógico mediado pela pedagogia histórico-crítica?

A investigação, portanto, pretende ser um ponto de apoio ao enfrentamento dos desafios pedagógicos postos às escolas. Contudo, não pretendemos ter em nossas mãos as respostas imediatas para a resolução dos problemas das escolas envolvidas no projeto, pois não se trata de uma investigação praticista. Entendemos que a maioria dos problemas da educação escolar não foram criados no seu interior. Eles são oriundos de um complexo de relações sociais cujo impacto na prática educativa é evidente, o que coloca, como necessidade, o fato de os educadores estarem munidos de referenciais e de organização para lidar com os recorrentes desafios que lhes chegam.

Os proponentes do projeto têm esta clareza, mas não abrem mão de contribuir com o bom ensino e a aprendizagem, tanto por ser um direito conquistado, quanto por ser a educação escolar uma condição imprescindível para o desenvolvimento dos indivíduos, do gênero humano e da sociedade.

Esta é uma pesquisa cujas problemáticas levantadas serão estudadas para que sejam desenvolvidos encaminhamentos práticos acerca do que fazer na ação pedagógica. Deste modo, a responsabilidade se amplia.

Em meio à ânsia dos educadores por respostas imediatas a respeito dos desafios e crise vivenciados no espaço escolar, a entrada de equipes de pesquisadores, de ideias pedagógicas e proposições de práticas educativas, podem criar barreiras que inviabilizem o desenvolvimento da pesquisa. É comum ouvir dos educadores o quanto estes estão sendo “bombardeados” por projetos e profissionais preocupados em melhorar as condições de ensino. Levando isso em consideração, o método de pesquisa e de intervenção se coloca no plano do diálogo, da participação e do rigor teórico-científico em seu desenvolvimento, respeitando os profissionais, mas buscando envolver a todos na importância das atividades de reflexão e estudo propostas pelo projeto.

Assim, trataremos a questão em duas frentes metodológicas que se complementam e se retroalimentam: a) a investigação das teorias que fundamentam a pesquisa considerando as problemáticas universais do trabalho educativo e as questões levantadas pelos educadores e estudantes na singularidade das escolas atendidas. B) as experiências na prática embasadas nas teorizações e estudos desenvolvidos durante a execução do projeto.

A pesquisa conta com o apoio de bolsas de pesquisa para quatro professores, uma estudante de graduação e uma técnica.

O projeto tem duas etapas. Na primeira, a ênfase concentrou-se no entendimento teórico e na reelaboração das problemáticas da pesquisa. Foi a fase da sensibilização e da entrada no debate teórico da Pedagogia Histórico-Crítica. Esse momento aconteceu no segundo semestre de 2013. Ali foram realizados estudos com os bolsistas do projeto e encontros nas escolas com um número maior de professores e a presença de professores-pesquisadores convidados para tratar dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Nesta etapa foi de fundamental importância o apoio da direção e coordenação pedagógica das escolas que se dispuseram a intermediar e estimular a participação dos professores para a discussão da teoria pedagógica a ser desenvolvida.

Nos estudos realizados até então nos debruçamos sobre as pedagogias não-críticas dominantes na docência a que Duarte (2011) denomina de pedagogias do “aprender a aprender”. Desenvolvemos leituras sobre textos clássicos da Pedagogia Histórico-



Crítica e do método de Marx para melhor compreensão da teoria. Realizamos reuniões quinzenais de estudos em grupo nos quais eram apresentados quadros comparativos, resenhas de textos, escrita de relatórios e muitas discussões.

Vencida esta etapa, no início de 2015, especificamente no dia 06 de fevereiro, participamos da semana pedagógica de duas escolas envolvidas no projeto a fim de iniciarmos o ano letivo estudando e planejando coletivamente com professores das escolas e pesquisadores os próximos passos do projeto.

Neste encontro, optamos por discutir o método da pedagogia histórico-crítica com ênfase no estudo da prática social. Avaliamos ser necessário pensar mais detidamente sobre esse momento do método visto que muitas vezes a prática social é tomada como vivência empírica e imediata de estudantes e professores, o que se configura um equívoco tanto para a pedagogia histórico-crítica, quanto para o próprio método de Marx. Como tratamos anteriormente, a prática social configura-se como a expressão das objetivações humanas percebidas ou não percebidas pelos indivíduos e que existe independente de sua vontade ou percepção.

A objetividade da prática social tem íntima relação com as subjetividades e a forma de lidar com a realidade. Marx ao estudar a teoria do valor trabalho deixou bem claro como a essência do real se oculta e se revela a um só tempo. Afirma o pensador alemão: “o valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social” (MARX, 2004, p. 96). Do mesmo modo que o valor, a prática social (a realidade concreta), não patenteia as determinações e contradições em sua frente. Para se aproximar delas é necessário um método de análise que possibilite a passagem da síncrese à síntese, isto é, do difuso e confuso para uma forma de organizar o pensamento de forma sistematizada. Para tanto nos fazíamos questões do tipo: como fazer para discutir isso com os nossos colegas professores? Como proceder para chamarmos a atenção dos mesmos sobre o entendimento histórico-crítico da prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico?

A partir das reflexões de Martins (2013), Marsiglia (2011) e Saviani (2005), que afirmam que a prática social não é apenas o cotidiano, o vivido pelos educadores e educandos de forma “paroquial” (localizada) e que, tampouco, essa prática se configura como aquilo que os estudantes já sabem, ponderamos que se fazia necessário esclarecer e encontrar meios práticos para nos apropriarmos dos mecanismos teóricos de apreensão e aproximação do movimento do real.

Ora, se a prática social como ponto de partida e de chegada do método da pedagogia histórico-crítica busca evidenciar a natureza histórico-social da educação escolar, o seu cunho é de caráter filosófico e não procedimental (MARTINS, 2013, 290). É este um momento teórico-político da maior importância para o educador e o educando, pois se busca com isso ampliar as possibilidades de entendimento crítico da realidade e não apenas ater-se ao plano epistemológico/pedagógico em si. Dominando o conceito de prática social e buscando procedimentos analíticos da mesma, acreditamos que o planejamento das aulas, bem como das atividades coletivas escolares não estarão alheias às problemáticas que afligem educadores, educandos, comunidade e famílias.

Essas reflexões nos levaram a lançar mão de um método utilizado pelas organizações de lutas sociais em suas práticas formativas e de ação política: o método da análise da conjuntura. Dialogando sobre os currículos e as práticas de formação docente, concluímos que aprendemos várias formas de análise: análise do



discurso, análise de conteúdo, análise qualitativa, análise combinatória, mas dificilmente aprendemos a fazer análise da conjuntura, isto é, a estudar a situação atual para compreender o que se vivencia, suas determinações histórico-estruturais e as tendências futuras.

Pensando nessas questões elaboramos uma programação de estudos que denominamos “a prática social como ponto de partida e de chegada do método da pedagogia histórico-crítica: o planejamento pedagógico por análise da conjuntura”. Anunciamos como objetivo: discutir aspectos da pedagogia histórico-crítica no sentido de pensar e exercitar o planejamento pedagógico focando numa questão pouco observada quando tratamos do desenvolvimento do trabalho educativo: a relação entre prática social e a necessidade de entendê-la por meio de um método chamado análise da conjuntura.

Valemo-nos da rica experiência de um grupo de assessoria às organizações populares e sindicais chamado “coletivo 13 de maio”, com sede na cidade de São Paulo. Essa organização há muitos anos desenvolve cursos de formação e assessoria com produção de metodologia e material de estudo próprios para uma intervenção mais qualificada dos militantes em suas lutas. Pensando nisso, utilizamos o material como base para a atividade e o adaptamos para a discussão com os professores envolvidos no projeto.

Por meio de uma exposição acerca da pedagogia histórico-crítica e seu método e, em seguida, pela organização de um estudo sobre análise de conjuntura buscando articular o conceito de prática social na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a necessidade de apreender o método da análise da conjuntura, dividimos os professores por área do conhecimento e níveis de ensino para iniciarem a reflexão sobre o planejamento das atividades da escola e de suas aulas em particular com base no estudado até então. Para isso preparamos 3 fichas (ver anexo): a) orientação para o planejamento, na qual situamos os momentos do método da pedagogia histórico-crítica; b) uma ficha a ser preenchida pelos professores contendo quatro aspectos para orientar a análise de conjuntura (acontecimentos, atores/sujeitos, cenário, relação de forças na luta de classes); c) uma ficha de planejamento escolar.

Após os trabalhos em grupo e a discussão na plenária, fizemos um balanço bastante positivo da experiência. Os resultados alcançados com este momento de discussão indicaram que houve interesse por parte dos professores a refletir sobre a prática social. Para alguns a Pedagogia Histórico-Crítica souo como novidade, quando se propôs que refletissem sobre a estrutura da sociedade para além das aparências. Este foi um exercício relevante, que muitas vezes em sua prática educativa, devido a diversos obstáculos, não dispõem de tempo para pensarem a prática social e sua relação com suas atividades educativas e os conteúdos escolares.

Outras questões que observamos com a atividade sobre prática social e análise da conjuntura: a) necessário aperfeiçoar as fichas e a exposição sobre o método da Pedagogia histórico-crítica e a análise de conjuntura buscando explicitar e precisar melhor essa categoria. B) Identificamos dificuldades dos professores em compreender os conteúdos escolares como expressões da prática social. C) Há ainda uma noção de prática social localizada e focalizada no cotidiano, na empiria imediata.

Como orientação final foi sugerido que o exercício da análise da conjuntura fosse realizado sempre que possível em atividades escolares como reunião de pais e professores; reuniões de professores; reunião do grêmio escolar a fim de que esse método se incorpore as práticas educativas das escolas.



Conclusão

A pedagogia histórico-crítica, sem alimentar ilusões ou falsas esperanças, procura lidar com as contradições e as possibilidades que se abrem no desenvolvimento das lutas sociais e do trabalho educativo escolar. Isso porque o processo revolucionário não se restringe a uma questão de formação de consciências, ele é um processo de lutas pela superação das relações de produção que impedem o desenvolvimento das forças produtivas ou as colocam em benefício de uma minoria e, no limite, até em detrimento da preservação das condições necessárias à vida humana. Portanto, essa dinâmica exige, dentre outras coisas, uma concepção de educação e práticas pedagógicas que oportunizem as pessoas ultrapassarem as esferas dos saberes cotidianos.

A pesquisa “o museu pedagógico na escola” nos permite perceber aspectos importantes para o desenvolvimento de uma pedagogia que se reivindica histórico-crítica: a) estudo e discussão do método de Marx; b) discussão acerca das pedagogias hegemônicas e contra-hegemônicas no campo das ciências da educação; c) ampliação da capacidade de pensamento crítico diante dos problemas imediatos da escola; d) apreensão de categorias importantes para o desenvolvimento de práticas educativas de caráter emancipatório, tais como: trabalho, práxis, alienação, trabalho educativo, problematização, mediação, prática social, instrumentalização, catarse.

Esperamos que no decorrer da experiência, ao aprofundarmos outros aspectos da pedagogia histórico-crítica, possamos lograr êxito nos limites já apontados quando lidamos com a prática de uma teoria pedagógica marxista no terreno hostil das teorias e práticas educativas escolares burguesas.

Referências

- Duarte, Newton. (2011). *Luta de classes, educação e revolução*. Entrevista: *Germinal*:
- Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138.
- Marsiglia, Ana Carolina Galvão (2011). *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, Lígia márcia (2013). *O desenvolvimento do Psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.



- Marx, Karl (2004). *O Capital*. Livro I. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Saviani, Dermeval (2005). *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval (2006). *Escola e Demcoracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani (2011). *A pedagogia histórico-crítica*. Conferência realizada no Centro Regional de Professores do norte, Rivera, Uruguai, em 28/04/2011 (texto não publicado).



Anexo 1

PROJETO MUSEU PEDAGÓGICO NA ESCOLA ORIENTAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO

A prática social como ponto de partida

A ideia é articular o momento da prática social com as reflexões do método da análise de conjuntura trabalhado durante a primeira parte do encontro por meio de algumas questões: O que? (a realidade) Para que? (qual a relação entre a realidade e a finalidade do que pretendemos ensinar) Para quem (quem são os indivíduos no ato educativo).

Para iniciar o planejamento a equipe poderia pensar um pouco o local e o global, considerando o momento político atual da educação; o estágio de desenvolvimento dos estudantes e as condições de vida e estudo; a situação da escola (não apenas a estrutura, mas a organização dos professores, o grau de envolvimento dos integrantes da escola, o perfil do entorno da escola). Fazer esse diagnóstico procurando discutir o porquê dessa situação. A partir dessa reflexão, pensar como **os conteúdos escolares (da matemática da geografia, das ciências, das artes)** podem auxiliar na compreensão e enfrentamento das problemáticas da prática social, entendendo que os próprios conteúdos já são, em si, prática social específica produzida pela atividade humana. Portanto, os conteúdos não estão fora da realidade, eles são a realidade e a expressão dessa realidade.

A problematização

A questão chave aqui é se perguntar sobre o porquê do que se quer ensinar.

A equipe deve se debruçar acerca do como fazer para que, a partir do levantamento dos conteúdos, sejam provocadas reflexões que gerem contradições. Note que não está se falando apenas de contradições no plano das relações sociais vivenciadas pelos estudantes e professores e as comunidades, mas contradições que podem ser provocadas por meio dos conteúdos escolares (matemática, ciências, português, geografia, artes, educação física). Um exemplo: como um conteúdo de matemática pode provocar no estudante uma atitude de confronto com o que ele achava, intuitivamente e cotidianamente que era o mais correto e como o acesso a esse conhecimento pode promover uma contradição que precisa ser superada por meio de uma nova síntese, cientificamente fundamentada?

A instrumentalização (como, procedimentos)

Neste momento se coloca a propriedade e a necessidade do ensino de conceitos científicos, artísticos, filosóficos. Mas como fazer isso sem que se perca a necessidade do ato de ensino, sem que este se transmute em verbalização? Como verbalizar em uma aula expositiva de modo a que o anunciado ajude a provocar as contradições na busca pela construção de sínteses? Que recursos visuais, textuais, midiáticos, musicais, de investigação, de dinâmicas poderão ser utilizados, para instrumentalizar o aluno no caminho do aprendizado dos conceitos científicos? Como instrumentalizar os estudantes e



a nós mesmos para a necessidade de superação das formas alienadas de pensar e agir no mundo?

A catarse (o que efetivamente o estudante se apropriou?)

Como desenvolver formas para o professor apreender o que de fato o estudante incorporou do que foi estudado e dos objetivos a serem alcançados? Como pensar, dispositivos avaliativos que demonstrem que o que foi desenvolvido possibilita uma saída das impressões imediatas, do senso comum, para uma compreensão crítica, não mais ingênua da realidade?

Prática social como ponto de chegada

Como averiguar a nova compreensão da realidade e dos conteúdos da prática social?

Atenção!!!

É preciso ter tranquilidade, pois não se espera que todas as aulas e todos os conteúdos trabalhados desenvolvam esse salto de visão nos estudantes. Precisamos ter a clareza de lidar com objetivos de curto e longo prazo. Vamos devagar com o andar: o santo é de barro, já diz a sabedoria popular. A expectativa de produzir a humanidade no indivíduo singular de modo a que o mesmo tenha uma atitude crítica e interessada sobre o conhecimento e a realidade depende do método, do conhecimento do educador, mas depende, também, de uma série de elementos que, na maioria das vezes, não temos como controlar ou mesmo saber em sua profundidade (condições objetivas da vida do indivíduo, crenças religiosas, bloqueios, etc), além dos problemas que a escola não criou, mas precisa enfrentar: drogas, violência, indisciplina, etc). Portanto, neste momento que estamos iniciando sistematicamente o estudo da pedagogia histórico- crítica, necessário se faz entender que buscamos desenvolver a prática educativa por meio de uma abordagem crítico-dialéctica.



Anexo 2 (Quadro para sistematização de análise da conjuntura)

Elementos em destaque para uma análise de conjuntura

ACONTECIMENTOS	CENÁRIOS
ATORES/SUJEITOS	RELAÇÃO DE FORÇAS NA LUTA DE CLASSES

Como o método da análise de conjuntura pode contribuir com nosso planejamento das atividades gerais da escola (projetos, festividades, feira de conhecimento), como também do trabalho educativo individual do docente na sala de aula?



Anexo 3 (Quadro para Planejamento de atividades educativas)

PROJETO MUSEU PEDAGÓGICO NA ESCOLA

**Exercício de planejamento
bimestral**

Prática social e problematização (o que? Para que? Para quem?):

Instrumentalização:

Objetivos (fins a atingir)	Conteúdos	Metodologia	Avaliação



**AJUSTE Y DESBARAJUSTE EN EL BACHILLERATO MEXICANO. CUATRO
DÉCADAS (1971-2011) DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES,
UNAM. EL CASO DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO. PRIMERA PARTE: LA
FORMACIÓN DE LA MATRIZ DISCURSIVA NEOLIBERAL**

Alfredo Muñoz Cuevas¹

La invención del desarrollo como contexto

Estar en el mundo es, en buen latín, *cistere*, de tal forma que salir al mundo es *ex cistere*, esto es, existir. Actuar para estar en el mundo, es interaccionar, tanto con la materialidad del mundo físico como del mundo social, de manera que se va modificando ambos mundos, el decir y el hacer humano producen palabras, artilugios, ideas y obras, esto es, se amalgama la materialidad con los actos sociales, los cuales no solo son el sostén social sino que también permiten su reproducción, se van generando prácticas. Algunas de estas prácticas, al irse consolidando como referentes, se van fijando como “*cannon*” a seguir, máxime si estas actividades favorecen a aquellos intereses lo suficientemente fuertes que puedan sancionarlos como válidos, a partir del sostén que aporta el poder emanado de dichos intereses y del conocimiento aceptado como tal en ese periodo; esta singular forma de hibridizar poder y conocimiento tiene la capacidad de estructurar y formar el sentido sobre los sujetos que comparten las redes discursivas².

En consecuencia, el *discurso*³, más allá de sus dimensiones lingüísticas y retóricas, al producir efectos determinados es un elemento clave por su capacidad de producir realidad a través de los dispositivos discursivos⁴, como ha señalado Jaeger (2003, 66). Este autor, siguiendo a Foucault, hace notar que el surgimiento de un dispositivo discursivo tiene una función estratégica para hacer frente a un sentido de *urgencia*, esto es, ante la

¹Especialista en Biotecnología por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I), Maestro en Ciencias por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Actualmente está cursando el doctorado en el Posgrado de Estudios Latinoamericanos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, es profesor en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, Área de Ciencias Experimentales. También de la UNAM.

²Foucault aclara en *Historia de la Sexualidad* que el discurso tiende a clasificar y objetivizar las conductas y los cuerpos y en tanto que se ejecuta una mecánica de poder, la cual busca incorporar como *orden natural* las diferentes manifestaciones de lo social y lo individual (1977, 28) y por tanto, de formar sujetos.

³Una primer esbozo lo proporciona Foucault (1992, 6) cuando señala: “El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño, ya que el discurso— el psicoanálisis lo ha demostrado— no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo: es también lo que es el objeto del deseo; y ya que— esto la historia no deja de enseñárselo— el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas y los sistemas de dominación, sino aquello por lo que y pro medio de lo cual se lucha, aquel poder del que se quiere uno adueñarse”.

⁴Los dispositivos discursivos pueden entenderse como la suma de normas sociales y jurídicas, formas de administrar, formas de administrar el espacio en el diseño arquitectónico, las instituciones y sus enseñanzas morales, así como lo que la ciencia afirma como cosa cierta; es decir, la trama que se teje de lo que se dice y no se dice” (Foucault, 1978, citado en Jäger, 2003, 71).



emergencia de masas “socialmente liberadas, situación que tiende a ser un problema para una sociedad capitalista” (Foucault, 1978 en Jaeger, 2003, 72) y cuyo anterior dispositivo discursivo ya no es funcional, razón por la cual se genera un nuevo dispositivo discursivo donde los que detentan la hegemonía reúnen lo necesario para controlar o nulificar dicha *urgencia*.

La capacidad de imponer un discurso es ejerciendo la hegemonía de un grupo dominante. El concepto de Hegemonía es, en la interpretación de Laclau y Mouffe es la articulación de los aportes de Gramsci con la dimensión discursiva foucaultiana. Estos autores señalan que alrededor de un significante van proliferando los significados, razón por la cual existe una lucha para “fijar” uno o varios de esos significados (2004, .6); en términos de estos autores:

En ese sentido, hay una proliferación de “significantes flotantes” en la sociedad y la competencia política puede ser vista como intentos de las fuerzas políticas rivales de fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significantes particulares. Las luchas discursivas sobre las formas de fijar el significado de un significante como “democracia”, por ejemplo, son centrales para explicar la semántica política de nuestro mundo político contemporáneo. Esta fijación parcial de la relación entre significante y significado es lo que se denomina en estos trabajos “hegemonía”.

El desarrollo. Nacimiento de un mito

Siguiendo la sugerencia de Escobar (1996), el cual invita a considerar que ante la emergencia de los poderosos movimientos emancipadores y anticolonialistas que surgieron de las cenizas de la Segunda Guerra Mundial, el antiguo dispositivo discursivo de “Progreso y civilización” que anteriormente había servido para dar cobertura a la explotación colonial se mostraba, en ese momento disfuncional, razón por la cual era necesario fraguar una nueva trama discursiva. Y esta llega en pleno desmantelamiento de la forma taylorista de organización capitalista (el trabajo industrial a destajo bajo la “dirección científica) asociada a los antiguos imperios coloniales. Es cuando el entonces presidente de los EUA, Harry S. Truman, en su discurso del 20 de enero de 1949 da inicio a un nuevo dispositivo de control, con la invención del concepto de *Desarrollo*. Este nuevo concepto, según Truman, explicaba que las naciones que habían alcanzado la riqueza era gracias a que se habían desarrollado, mientras que aquellos países que no habían alcanzado dicha etapa, eran subdesarrollados. Según esta visión, los países *desarrollados* podrían *ayudar* para que puedan “salir de la ignorancia ancestral que los mantenía postrados en la pobreza”; a las naciones subdesarrolladas; más adelante, Truman afirma que debido a su “forma de vida primitiva y estancada” se han convertido en “una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas”⁵, razón por la que tendrían que cambiar, ya sea de grado o por la fuerza sobre los recalcitrantes que no valoren las bondades de tal plan, bajo la guía del capital privado y los negocios⁶. Si bien se pronuncia en contra del “imperialismo colonial”⁷;

⁵Párrafo 44. “Más de la mitad de los habitantes del mundo viven en condiciones de acercarse a la miseria. Su alimentación es inadecuada. Son víctimas de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y estancada. Su pobreza es un obstáculo y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas” Traducción libre <http://www.bartleby.com/124/pres53.html>

⁶Párrafo 50. “Con la cooperación de los negocios, el capital privado, la agricultura y el trabajo en este país, este programa puede aumentar en gran medida la actividad industrial en otras naciones y puede elevar



lo anterior puede interpretarse en que los remanentes imperiales, eran ya estorbos al desarrollo de la forma de organización capitalista fordista⁸, el cual gracias a la guerra impuso su hegemonía a nivel mundial.

El ignorar la explotación y la injusta distribución de la riqueza como las causas de la pobreza y reducir la pobreza como subdesarrollo permitía afrontar (en sentido foucaultiano) la urgencia de la posguerra, aun cuando las críticas⁹ contra estos supuestos no tardaron en surgir. Para recomponer y regular las relaciones entre el capital y el trabajo a nivel internacional, se diseñó el sistema de Bretton Woods, en la cual las agencias multilaterales, como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) “permitirían alcanzar el desarrollo”, razón por la cual era necesario que el capital y las mercancías circularan por todo el mundo. Lograr lo anterior requería homogeneizar, en las zonas periféricas (Asia, África y América Latina) a enormes masas rurales¹⁰, destruyendo los lazos que mantenían unidas este tipo de comunidades, desarraigarlas y urbanizarlas, con el fin de crear los “ejércitos de reserva” para la industria fordista en expansión. Para lograr lo anterior era importante que incorporaran no solo el entrenamiento industrial, sino interiorizar los valores del sistema (respeto a la jerarquía, adquirir hábitos metódicos, etc.) mediante la educación. Si bien los sistemas educativos nacionales son heterogéneos entre sí, es claro que todos ellos tenían en común la perspectiva de que estaban generando “*Capital Humano*”, es decir, se creaba una riqueza intangible apta para ser incorporada al desarrollo. Es justo a este periodo que se le denomina como “Escuela expansiva” (Martínez Boom, 2004) o como “escolarización compulsiva”

La “escolarización compulsiva”, como propósito de *homogeneizar* la población al concepto occidental de *desarrollo*, generó a su vez explicaciones “científicas”: Por qué los “subdesarrollados” eran reacios¹¹ a “desarrollarse” y propiciar las condiciones necesarias

sustancialmente sus niveles de vida”. Traducción libre. <http://www.bartleby.com/124/pres53.html>

⁷Párrafos 52 y 53. “El viejo imperialismo - explotación de las ganancias por los extranjeros— no tiene cabida en nuestros planes. Lo que anhelamos es un programa de desarrollo basado en los conceptos de justo trato democrático. (...) Todos los países, incluido el nuestro, se beneficiarán enormemente de un programa constructivo para el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y naturales del mundo. La experiencia muestra que nuestro comercio con otros países se expande a medida que progresan industrial y económicamente” Traducción libre.

⁸Este tipo de organización, inspirado en la cadena de montaje de las fábricas Ford de los años 20`s, se caracteriza por ser altamente centralizado, con una jerarquía rigurosa y basada en la exacta planificación de la producción.

⁹Por ejemplo, Oliveira, en la década de los 70`s, rechaza que exista una “forma de producción subdesarrollada” con sectores “atrasados y modernos” y señala certeramente que más bien existen formas particulares histórico-económicas que han sido elaboradas, como una característica del capitalismo, de tal manera que el mantener la diferencia entre “arcaico” y “moderno” es una condición necesaria para que pueda ocurrir la acumulación de capital; por tanto, concluye, que “el subdesarrollo” es un producto necesario del capitalismo ya que las zonas donde existe una “economía de subsistencia transfiere riqueza a las estructuras capitalistas de las zonas más desarrolladas. Por ello, el mantener zonas “atrasadas” es imprescindible para un capitalismo funcional (1973, 483)

¹⁰La teoría de la modernización, señala Pacheco, afirmaba en los años 50`s y 60`s, que en las sociedades existían dos tipos de economías: una moderna, capitalista y dinámica y otra tradicional y de subsistencia, por lo cual había que buscar transferir trabajadores hacia la economía dinámica para lograr el “desarrollo” (2004, 33); de ahí que: “se consideraba necesario transformar los “valores tradicionales” de los individuos ubicados en el sector tradicional, con la finalidad de absorberlos en la parte productiva moderna de la sociedad”.

¹¹Ejemplo de lo anterior era la hipótesis sostenida por el Centro de Desarrollo Económico y Social de América Latina, la cual afirmaba, según narra Pacheco, que la cultura prehispánica y la herencia colonial, al superponerse a la cultura industrial, propiciaba la marginalidad de sus integrantes los cuales eran “indolentes”



para la acumulación de capital. Sin embargo, ya desde los años 60's, el modelo de industrialización fordista comienza a dar señales de agotamiento¹², de tal forma que las contradicciones de la “escolarización compulsiva” comienzan a aflorar con las altas tasas de deserción escolar y reprobación. Es así que surge la idea del “fracaso escolar” no como un problema sistémico derivado de unas premisas erróneas que impulsaron el FMI y la UNESCO, sino como las resistencias “atávicas” de sociedades recalitrantes a desarrollarse o bien, de individuos poco adaptados a vivir en sociedad.

Es en esta crisis en el campo educativo que surgen voces críticas que “desmitifican” las bondades (supuestas o reales) de la masificación escolar y lo señalan como institución no solo portadora de violencia simbólica, sino también como reproductora de desigualdades, al actuar como “filtro” social, como señalan Bordieu y Passeron (1996, 116) y por lo tanto, como productores de sujetos aptos a un sistema donde la aceptación de jerarquías y la obediencia son cruciales para el proceso de acumulación de capital. Por su parte, Iván Illich muestra a la escuela moderna¹³ como una institución perpetuadora del mito del “progreso”, genera costos cada vez más altos para obtener a cambio, aprendizajes decrecientes, inmersos en una cadena de “consumo de la oferta educativa” (1978, 84 y ss).

El nacimiento del CCH

Dentro de esta corriente de pensamiento puede enmarcarse la iniciativa del Doctor Pablo González Casanova cuando, poco tiempo después de asumir la rectoría de la UNAM, propone la Iniciativa *Nueva Universidad*¹⁴ en la cual promueve la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades¹⁵, el cual estaba llamado para superar los rezagos de la educación enciclopédica y memorística, de tal manera que el alumno, en vez de conformarse en ser el receptor pasivo de información, fuera el agente promotor de su propia educación. Para lograr lo anterior se propina el dominio de dos lenguajes (el español y el matemático), así como el manejo de los dos métodos— que se pensaban eran idóneos— para indagar tanto

y “pasivos” y faltos de capacidad organizativa ya que no funcionan con racionalidad en torno de los intereses en común (Ibíd., 34).

¹²Levy y Torres señalan que para mediados de los años 60's el modelo ya estaba en sus límites, cambiando las relaciones entre el capital financiero y productivo (2013, p.16) y más adelante señala “Un elemento esencial de las relaciones de producción dominantes por el capital financiero fue la disminución generalizada de los sueldos y los salarios en países en desarrollo y desarrollados, (...) aumentando la productividad del trabajo, acrecentando las ganancias apoderadas por los dueños de capital financiero, compartidas por los empresarios” (*Óp. Cit.*, 17).

¹³Illich, Ivan. 1978. *La sociedad desescolarizada*. Editorial Posada, México.

¹⁴Es importante hacer notar que el proyecto de González Casanova se encontraba en una coyuntura favorable, ya que en ese momento el “Estado Benevolente” que refiere Kent (1997, 114-115) permitió que el crecimiento de la matrícula universitaria nacional se expandiera de 210 000 en 1970 a 1 080 000 una década después, así como el incremento de 100 instituciones universitarias a 373, para el mismo lapso de tiempo. El autor hace notar que “La mayor parte de este crecimiento se dio en las universidades públicas autónomas de los estados, las cuales recibieron recursos gubernamentales siguiendo un esquema que se ha sido caracterizado como de intercambio político: los fondos del gobierno federal fluían para atender una explosiva demanda de sectores medios emergentes cuya creciente politización reflejaba descontento con un gobierno fuertemente criticado por el dramático desenlace del conflicto estudiantil de 1968”.

¹⁵UNAM (1 de febrero de 1971). «SE CREO EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES». *GACETA UNAM (amarilla)* II (extraordinario).



en el mundo social como en el natural, es decir, el método dialéctico y el método científico, respectivamente. Sin embargo, tanto la iniciativa de “Nueva Universidad”¹⁶ como la del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades, fueron primero frenados¹⁷, para posteriormente quedar definitivamente trunco¹⁸, cuando el propio Gonzales Casanova fue obligado a renunciar de su cargo de rector.

A mediados de los años setenta, la creciente inoperancia del modelo industrial fordista, basado en la gran industria de extracción—minería y petrolera, principalmente—y de transformación (la siderúrgica, como el ejemplo más conocido), con una organización del trabajo vertical-piramidal, desemboca en una serie de crisis que pone en peligro la Hegemonía de Estados Unidos, crisis que llevó al entonces presidente Richard Nixon a quebrar el sistema de Bretton Woods¹⁹. De esta manera, a lo largo de toda esa década, la

¹⁶“También en plazo breve el modelo fue adoptado por más de una centena de instituciones educativas del país y en la propia UNAM acogió a decenas de miles de jóvenes estudiantes. Poco más adelante se elaboraron en la misma casa de estudios proyectos de licenciatura, posgrado e investigación, tal como preveía la “Nueva Universidad”. Pérez Rocha, M. (2011, 21 de abril). Colegio de Ciencias y Humanidades. Jornada, (sección política).

¹⁷“Lo que hoy existe del CCH es un remedo degenerado de todo lo que se pretendió, que era una reforma académica, educativa, de una enorme trascendencia”, asegura Manuel Pérez Rocha. Explica que el proyecto concebido durante la gestión del Pablo González Casanova, rector de la Universidad Nacional para el periodo 1970-1972, “comenzó a ser desmantelado en 1973 con las acciones del gobierno federal, a través de las secretarías de Educación Pública, de Gobernación y las fuerzas conservadoras internas de la propia UNAM”. Para los docentes agrupados desde 1999 en la Asamblea Universitaria Académica, el golpe más fuerte a este sistema de bachillerato data de 1996, cuando los cuatro turnos con los que contaba el Colegio se redujeron a dos, se disminuyó la matrícula estudiantil, se eliminaron del mapa curricular materias como ética y estética, y se fusionaron los talleres de lectura y redacción. Cabe destacar que la existencia de los cuatro turnos favoreció la incorporación de la clase trabajadora mexicana a las aulas universitarias. “A partir de ahí la Universidad se encarrila en un proyecto completamente neoliberal, no sólo en términos de que desaparecen turnos y reducen la matrícula, sino en el terreno de quitar materias humanísticas”, apunta Juan Márquez Zea, coordinador del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH plantel Azcapotzalco” Goche, Flor. (2013, 30 de mayo) Colegios de Ciencias y Humanidades, desmantelados. Contralinea. Sección Educación.

¹⁸“En el sistema escolar es necesario “aprender a aprender” porque el propio sistema, con sus prácticas antieducativas, ha destruido esa capacidad, en vez de enriquecerla. El proyecto original del bachillerato del CCH, al reducir las “horas clase”, buscaba generar nuevas (y recuperar viejas) experiencias de aprendizaje y con ello el que los estudiantes “aprendieran nuevamente a aprender”; en otra parte del texto señala Pérez Rocha. “La primera ruptura con el proyecto original del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM consistió en aumentar las “clases” de 17 horas a la semana a 29. El plan inicial partía del individuo: un joven estudiante que dedicaría a sus estudios cuarenta o cuarenta y dos horas a la semana (como lo hace un adulto en su trabajo), 17 de ellas a participar en el trabajo en grupo (“clases”), y otras 25 (una y media por cada hora de “clase”) a estudiar (que es la mejor manera de aprender); las otras 126 horas de la semana a dormir, transportarse, hacer deporte, divertirse, a comer y a rumiar sus aprendizajes. Así se buscaba hacer efectivo el propósito de “aprender a aprender”. Por supuesto esto implicaba que la institución, además de aulas y profesores, proporcionaría a los estudiantes los apoyos necesarios para estudiar: bibliotecas, tutorías, materiales de estudio. Una medida que se dispuso para este proyecto fue dotar a cada plantel con una imprenta en la que se reproducían amplia y oportunamente las guías y textos necesarios; así, la propuesta era: todo mundo a leer, a escribir y a discutir. Este proyecto se eliminó: no se asignaron los recursos necesarios para las bibliotecas, los maestros quedaron agobiados con las horas de “clase” a grupos numerosos y las imprentas se enviaron a un “lugar seguro”. En la administración de Soberón, con afanes policiacos, también se cerraron las cafeterías en toda la UNAM por considerar que en ellas se organizaban las conspiraciones contra la autoridad “Pérez Rocha, M (2013, 30 de mayo) Jornada. Sección opinión.

¹⁹Este sistema tenía como propósito, a fines de la Segunda Guerra Mundial, no solo reconstruir a las naciones devastadas, sino regular la economía a nivel mundial, para evitar crisis como la de 1929, auxiliándose para ello de dos instituciones financieras, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Sin embargo al transcurrir las primeras décadas de este sistema, estas dos instituciones comenzaron a tener un



crisis se propaga por todos los campos productivos y especialmente en la educación. Ya para 1979, en la Reunión de Ministros en Educación de América Latina, realizado en la ciudad de México, se reconoce el fracaso de la “escolarización compulsiva”. Es en dicha reunión donde se examinan los supuestos que impulsaron a la masificación educativa como formadora de “capital humano” que impulsaría el “desarrollo”.

De manera paralela, desde la derecha norteamericana, también se criticaba los saldos que arrojaba este proceso en su etapa terminal, como lo hizo en la obra “*Anation a risk*”, obra elaborada por la *National Commission on Excellence in Education* (1983). Este documento cristaliza por primera vez, la visión de una fracción— según Torres— del capitalismo monopólico no financiero, pero con amplios vínculos con el complejo industrial-militar (1986, 108), ya que va más allá de la crítica a la universidad liberal norteamericana, a la que se mira como la causante de la crisis moral y política norteamericana, sostenida injustamente (en opinión de la Comisión) por los contribuyentes; sin embargo, más allá de las quejas emitidas, permite esbozar con cierta nitidez el propósito principal de la propuesta, el cual, hace notar Torres (*Óp. Cit.*, 111) “es el esfuerzo en vincular la educación con un riesgo nacional vigente. Riesgo definido a dos niveles complementarios: la pérdida de superioridad, competitividad y preminencia internacional de los EEUU en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica (frente al Japón, Corea, Alemania Federal y otros países europeos), **y la estrecha vinculación que existiría entre la educación y la seguridad hemisférica de los Estados Unidos. Con lo cual, una caída en el nivel académico implicaría automáticamente menor seguridad militar**” (énfasis mío). La clave para mantener la seguridad de los Estados Unidos era, siguiendo a Torres (*Ibid.* 113-114) desechar el viejo ideal de Dewey de “educar para la democracia” y desde una racionalidad tecnocrática, “reforzar los mecanismos de competencia y logro individual, de modo tal de convalidar en términos de talentos y capacidades las desigualdades existentes en el seno de la sociedad norteamericana. Lo cual no es poca cosa”. Es justo aquí cuando se transfiere el concepto de “competencias” del ambiente empresarial al ambiente educativo.

Es a principios de la década de los ochentas cuando estalla la “crisis de la deuda” en la zona Latinoamericana²⁰, teniendo a México su epicentro; dicha crisis, que tuvo elevados costos sociales, recuerda Rua, se caracterizó por las drásticas medidas impuestas por los organismos financieros multilaterales— el FMI y el BM— que implicaban fuertes restricciones al gasto social²¹ (educación y salud) e incremento a los impuestos (llamado eufemísticamente como *disciplina fiscal*) apertura a la inversión extranjera, respeto a los

mayor protagonismo, según hace notar Rúa Delgado (2013, 6) cuando el FMI y el BM: “(...) sustituyeron gradualmente los acuerdos de Bretton Woods por una serie de políticas económicas que pretendían llevar hacia una mayor liberalización de la economía. Para el caso latinoamericano, esas políticas se denominaron en su conjunto como Consenso de Washington, el cual se convirtió de inmediato en fuente de regulación económica para los Estados Nacionales de esta parte del Hemisferio”.

²⁰La llamada “crisis de la deuda” que propiamente estalla en toda su magnitud en 1983, ofreció la posibilidad, según señala Kent, de reorientar la estructura productiva, abandonando definitivamente el modelo de “sustitución de importaciones” y orientando a la exportación; asimismo se reduce el gasto social (salud y educación), recursos que fueron aún más mermados por la inflación galopante (*Óp. Cit.*, 117).

²¹Ugarteche señala con ironía que el FMI “*el brazo extendido del Tesoro estadounidense*” manejó dos raseros: Para el Sur, fuertes ajustes, mientras que para Estados Unidos, en el peor déficit comercial de su historia, es un ojo ausente (2009, 13). Más adelante señala a resultados del pésimo manejo financiero de la crisis argentina del 2003, se derrumbó la credibilidad de este organismo, lo cual llevó a varios países a devolver los créditos asignados, para poder manejar sus asuntos financieros sin “su ayuda” (*Óp. Cit.*, 14).



derechos de propiedad industrial (es decir, transformar y homologar los sistemas regulatorios nacionales por el esquema norteamericano a través de la Ronda Uruguay) y la privatización de las empresas estatales (*Óp. Cit.*, 7). Como puede verse, la crisis fue la oportunidad para rediseñar el aparato productivo²², con vistas de sustituir al modelo fordista, cuya eficiencia en términos de acumulación capitalista fue decreciendo conforme avanzaba el siglo XX debido a la contradicción implícita que existía, según Cohen (2007, 41) entre salarios y productividad, contradicción que en los años setenta desembocó en inflación. El modelo industrial toyotista, más flexible y eficiente, impulsado por las modernas tecnologías (telecomunicaciones, informática, biotecnología y pocos años después, nanotecnología), puede caracterizarse por ser descentralizado, razón por la cual rechaza la estructura vertical y piramidal de gestión fordista, como poco práctico, prefiriendo distribuirse en redes, donde sus integrantes interactúan entre sí a partir de las tecnologías de la información²³. La clave de la riqueza ya no se encuentra en la industria extractivista y de transformación, sino más bien en el diseño industrial— y en el correspondiente cobro de regalías— gracias a la cobertura de los derechos de propiedad industrial. La acumulación de capital se da en dos niveles: el primero de ellos es por la adquisición de *competencias* de los trabajadores, las cuales permiten asumir el trabajo intensivo y generar ganancias al sustituir a varios trabajadores. El otro nivel es en la capacidad de *innovar*, es decir, de hibridizar la ciencia y la tecnología (es decir, en una tecnociencia) para modificar procesos o productos para dar una ventaja en el mercado, es decir, producir plusvalía²⁴.

El origen del “Modelo innovador” educativo

Estos cambios estructurales tan radicales, afirma Pizarro, promovidos tanto por EUA, el FMI y el BM, no solo minimizaron los Estados nacionales, sino que transformaron los modelos de desarrollo de los países de la región (2005, 121). Si bien para millones de habitantes de esta área fue “*una década perdida*”, fue, sin duda, la gran oportunidad para integrar a esta región al modelo industrial toyotista. La educación no podía ser la

²²Como reporta Pacheco, la Organización Mundial del Trabajo (OIT) hace notar que el trabajo de tiempo completo se decrementó, creciendo en su lugar el empleo eventual— para los afortunados— mientras que mujeres y jóvenes pasan a engrosar las filas de los desempleados. Los programas de ajuste no dan espacio de maniobra sindical, volviendo obsoletas muchas veces la organización de los trabajadores (*Óp. Cit.*, 17-18). En América Latina, el crecimiento del desempleo es notable en este periodo. Pone especial énfasis al añadir “Al estallar la crisis de la deuda en 1982, la cual cimbró a toda la región latinoamericana, proporciona la oportunidad ideal para re-estructurar los aparatos productivos sino la misma estructura de los estados, afectando, como bien se recuerda, el gasto social (especialmente en salud y educación)”.

²³Cohen precisa que la llegada de la informática llevó a que los trabajadores pudieran aplicarse a varias labores a la vez, es decir, ser polivalentes. Lo anterior implica que muchos puestos de trabajo se desvalorizaran; al mismo tiempo que llevó a una delegación de decisiones a los niveles jerárquicos inferiores, inhabilitando con ello la forma jerarquizada y rígida del fordismo (2007, 29).

²⁴Castells señala que al sufrir una transformación muy radical, el capitalismo se volvió muy flexible y las nuevas tecnologías le permitió tener mayor poder frente al trabajo, volviéndolo en ocasiones prescindible (2006, 27). Ello le permite modelar a su conveniencia las cualidades del trabajador. Evidentemente, las desigualdades son el sello distintivo, no solo entre el norte industrializado y el sur desvalorizado, sino en sus propios territorios.



excepción. Es por ello que junto con la demolición del sistema educativo latinoamericano, a través de presupuestos insuficientes y erosionados continuamente por la inflación²⁵, llega un nuevo discurso que prescribe lo que se debe de entender como educación, se presenta como “*innovador*” y en contrapartida, como “*tradicional*” y “*desfasado*” a aquellas perspectivas que no se adecuan a dicho imperativo. La introducción de las teorías constructivistas permitió equiparar las competencias de corte empresarial preconizadas en *A Nation at Risk* con los aprendizajes, de tal manera que según Hernández, se sustituye las discusiones pedagógicas y se reduce a una psicología del aprendizaje de corte neoliberal (Hernández, citado por Martínez, 26). El nuevo discurso educativo que fue trasladado a estos países por el capital que controla la lógica discursiva, dice Martínez Boom, impacta a las instituciones educativas, principalmente en las prácticas y significados cotidianos en un contexto donde: “(...) estas <<soluciones>> creadas para Latinoamérica (...) se construyeron en medio de un desconocimiento total de su historia, su cultura y sus particularidades, y que solo lograron reproducir a mayor escala los desastres que la estrategia del desarrollo había dejado en la historia reciente de Latinoamérica” (2004, 187).

Es en la conferencia de Jomtien, en Tailandia, donde se cristaliza la propuesta educativa adecuada para la nueva configuración del capital y asumida por el Banco Mundial—minimizando a la UNESCO, la cual era, en teoría, la responsable de las políticas educativas en el ámbito de la ONU, donde la acepción de *aprendizajes* como competencias se entretejerán con los conceptos de *sociedad del conocimiento*²⁶ para formar Capital Humano, con la estrecha colaboración, (Burch, 2005) del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, así como lo Organización Mundial del Comercio, “para que los países débiles abandonen las regulaciones nacionales o medidas proteccionistas que “desalentarían” la inversión; todo ello con el conocido resultado de la escandalosa profundización de las brechas entre ricos y pobres en el Mundo”, máxime que los mercados de las naciones industrializadas, al saturarse, impelen a las industrias de punta (como la informática y la de telecomunicaciones) a dirigirse a los mercados del sur, no solo para invertir, sino también para canalizar sus excedentes, bajo el discurso de “cerrar la brecha digital”, para que finalmente se puedan distribuir los beneficios de la globalización, como insumo en la cadena de producción, pues como dice Martínez Boom “(...) se concentra su atención en el individuo y no ya en los recursos materiales, con el objeto de incrementar su producción” para convertirlo así en recurso explotable (*Óp. Cit.*, 219). Más importante aún es el concepto aportado por esta institución de *la educación para la vida*, lo cual significaría que **“Y el Banco sabe que en ella está la alternativa para responder a la**

²⁵Martínez Boom indica que en promedio, la inflación para la región fue del 55 % y para 1989 llegó hasta 157 %; nada de raro tiene el constatar que la pobreza se incrementara del 35 al 43% de la población de la región (2004, 174).

²⁶Para Castells, esto se refiere a: “Se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada sobre el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información. Esto no quiere decir que la tecnología sea lo que determine; la tecnología siempre se desarrolla en relación con contextos sociales, institucionales, económicos, culturales, etc. Pero lo distintivo de lo que está pasando en los últimos diez o quince años es realmente un paso paradigma muy parecido al que ocurrió cuando se constituyó la sociedad industrial— y no me refiero simplemente a la máquina de vapor, primero y a la electricidad, después. Se constituye un para digna de un nuevo tipo en el que todos los procesos de la sociedad, de la política, de la guerra, de la economía pasan a verse afectados por la capacidad de procesar y distribuir energía de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana”.



demanda de trabajadores flexibles que puedan adquirir fácilmente nuevos conocimientos” (Banco Mundial 1996, citado por Martínez, 253) (el subrayado es mío).

Los gobiernos latinoamericanos, de la mano de la UNESCO, en la Cuarta Reunion Regional Intergubernamental, realizada en Quito en 1991, según de la Rua (Ibid, 64) cuando se suman, sin rechistar, al ejercicio hegemónico cuando afirman “Que si bien los países de América Latina y el Caribe estamos dispuestos a realizar todos los esfuerzos necesarios para lograr nuestra transformación interna” apelando para ello a la “solidaridad internacional”, siguiendo las líneas trazadas por el Banco Mundial. Finalmente, en 1996, es cuando el discurso del *aprendizaje*²⁷ como valor supremo es legitimizado con el documento presentado por la UNESCO, presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (presidida por Delors) con el título *La educación encierra un tesoro*. Esta noción de educación fue globalizada e impuesta, de mayor a menor grado, en el área latinoamericana.

Para ir concluyendo, el nuevo discurso pedagógico tiene a una acepción muy particular de *aprendizaje* (entendida esta como la adquisición de competencias de perfil empresarial que permite transformar al educando en un trabajador polivalente apto para el trabajo intensivo, es decir, en un bien consumible que se incorpora a la cadena de valor agregado) que se entrelaza con el concepto de *sociedad del conocimiento*, la cual se refiere como la capacidad de producir conocimiento patentable²⁸, protegido por los Derechos de Protección Intelectual. De la Rúa sostiene que existe además otro discursos subordinado como la *Calidad*,²⁹ también de origen empresarial, la cual busca precisar *estándares* que pueda fijar la producción de un bien intangible dentro de las universidades (De la Rúa, 43) que, en concordancia con lo que resume Martínez Boom, se entiende como la capacidad de reorientar el proceso pedagógico en aras de integrarlo a una estrategia global que busca agregar grupos y espacios a una economía global (*Ibid.*, 331). Y es justamente a este perfil educativo, estrechamente vinculado a una visión productivista a la que se ha insertado el

²⁷Si bien no se descarta la enseñanza, esta queda subordinada a este especial concepto de aprendizaje, lo cual le permite articularse con el mercado, según indica Tobón (2006, 61), principalmente en lo que se refiere a las universidades. Con ello se abre la posibilidad de incorporar a la evaluación de las mismas las competencias adquiridas por sus egresados y aceptables para el mercado; es por ello que concluye señalando “Entonces, esto lo que lleva es que pensar la calidad en la educación superior es pensar en la calidad que deben tener las empresas para sostenerse en el mercado regional e internacional. Por ello, la gestión de la calidad en las universidades muchas veces se asume de una forma reduccionista, como eficacia, eficiencia y pertinencia con las condiciones de producción”.

²⁸No es casual que este concepto sea la bandera de las agencias internacionales como el Banco Mundial, la ONU y la UNESCO, por mencionar solo algunos. No en balde este autor afirma que. “De acuerdo con este discurso el conocimiento se erige como el bien máspreciado del capitalismo, razón por la cual debe ser controlado de manera eficiente, en su forma de producción y en el lugar de su producción, para que pueda satisfacer las demandas del mercado” (*Óp. Cit.*, p. 39).

²⁹Y no es el único autor. Ejemplo de lo anterior es Bondarenko, (2007, p.615) el cual afirma que ese concepto proviene del mundo empresarial que se trasladó en un periodo posterior a lo escolar, cuando este fue referido como <<proceso educativo>>; de forma similar De la Rua indica que “Por provenir de la empresa, en donde— en principio— los productos son cuantificables y tangibles, la medición de la efectividad (tiempo y modo contra cantidad de producto) y de la calidad resulta en un ejercicio más sencillo, en que en donde se utilizan las herramientas que otorga la ingeniería industrial, mientras que en la educación es distinta, porque con los “bienes intangibles que se producen” en la universidad, su cuantificación para medir la productividad se hace casi que imposible, razón por la cual aparece el sistema de aseguramiento de la calidad como evaluación de las competencias, la pertinencia y los currículos, de la misma forma que si estuviera evaluando una cadena de producción en una industria determinada” (*Ibid.*, p. 43).



Colegio de Ciencias y Humanidades desde 1996; cabe señalar que dentro del esquema pedagógico el término *competencias* no aparece en la documentación oficial; sin embargo, el término *habilidades*, es de uso tan parecido, que conceptualmente son indistinguibles; sin embargo, dicha discusión tiene que ser retomada y ampliada en una entrega posterior, así como las implicaciones del *modelo constructivista* en la modulación de las subjetividades de los alumnos para hacerlas aptas al ejercicio de la hegemonía de las élites. Abrir la discusión es abrir el horizonte de posibilidades. Nuestra Universidad lo requiere.

Referencias

- Anónimo. (1971). La Cultura. Gaceta UNAM. No. 32 15 de nov. De 1971, tercera época.
Vol III
- Bondarenko Pisemskaya, N. (2007). *Acerca de las definiciones de la calidad de la educación*. Revista Educere. No. 39. Vol. II. Pág. 613-621. Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes.
- Bourdieu, P; Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Primera edición. En Distribuciones Fontamara, S.A. (1995). Segunda edición: 1996. México.
- Burch, S. (2005). *Sociedad de la Información/Sociedad del Conocimiento*. En: Ambrosi, A, Peugeot, V y Pimienta, D (Coord.). Palabras en Juego. Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la Información.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I: La sociedad red. Séptima edición. México, Siglo XXI. Editores.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogota: Norma. Véase el primer capítulo.
- Foucault, M. 1992. *El orden del discurso*. Buenos Aires. Tusquets editores.
- Goche, Flor. (2013). *Colegios de Ciencias y Humanidades, desmantelados*. Contralinea. Sección Educación.
- Ilich, Ivan. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Posada, México.
- Laclau, E; Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y Estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, México. 246 páginas.
- Levy, Noemi; López, Teresa. (2013). *Introducción* en: Noemi Levy & Teresa López (Comp.). *Financiarización y modelo de acumulación. Aportes desde los países en desarrollo*. Facultad de Economía. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 450 páginas.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América latina*. Editorial Antrhopos. Barcelona, España.
- OCDE (2006) *Education at a glance*. OCDE. Indicators 445 páginas. P. 186, table B1.1^a
- Oliveira, Francisco. (1973). *La economía brasileña: crítica a la razón dualista*. El trimestre económico (158) Vol. XL No. 2, Abril-junio. México, Fondo de Cultura Económica. Págs. 411-484
- Pacheco Gómez Muñoz, M.E. (2004). *Ciudad de México, Heterogénea y desigual*. El Colegio de México. México.
- Pérez Rocha, M (2013, 30 de mayo) Jornada. Sección opinión.



- Pérez Rocha, M. (2011, 21 de abril). *Colegio de Ciencias y Humanidades*. Jornada, (sección política)
- Pizarro, R. (2005). *Agenda económica propia*. Revista Nueva Sociedad. No. 199, septiembre octubre, pp 120-140, p 121.
- Presidencia de la República. Informes Presidenciales. Anexo Estadístico Periodo 1971-2011
- Rollin Kent (1997) *Las políticas de evaluación* en: Rollin Kent (compilador) Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado Fondo de Cultura Económica.
- Rua Delgado, C. F. (2013). *Política regulativa en la educación superior*. Ecoe Ediciones. Bogotá, Colombia.
- Tobón S, Rial, Sánchez, Carretero, M.A. & García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres Alberto, C. (1986). *A Nation at Risk*. Págs. 108-115. NUEVA SOCIEDAD 84. Julio / Agosto 1986
- Truman, H.S. (1949) *Discurso de toma de posesión*. Consultado el 12 de febrero del 2014. <http://www.bartleby.com/124/pres53.html>.
- Ugarteche, O. (2009) *Historia Crítica del FMI*. Breviarios del Instituto de Investigaciones Económicas. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 132 páginas.
- UNAM (1 de febrero de 1971). «SE CREO EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES». *GACETA UNAM (amarilla) II* (extraordinario).



JUSTICIA, INCLUSIÓN Y PEDAGOGÍA: ESTRATEGIAS DENTRO Y FUERA DEL AULA

Dra. Alai (Irmay) Reyes-Santos¹

¿Justicia, inclusión y pedagogía? ¿A qué me refiero con éste título? en el presente trabajo, propongo una serie de estrategias pedagógicas cuyo objetivo es incluir las perspectivas de grupos que usualmente son excluidos o marginados socialmente en proyectos educativos de toda índole. Al presentar las experiencias de vida de grupos marginados por diferencias raciales, de género, sexualidad, clase económica, discapacidad, nacionalidad y/o etnicidad en el proceso de adquisición y producción de conocimientos no buscamos simplemente una celebración vacía de nuestra diversidad humana sino que la meta es la creación colectiva de un mundo más justo y equitativo. O sea que la enseñanza se convierta en un proceso de transformación ontológica-de cómo nos entendemos a nosotros mismos, nuestro ser, quiénes somos en relación a los demás-y de transformación epistemológica-de cómo "sabemos" el mundo, cómo producimos conocimientos sobre las realidades sociales, económicas, culturales y políticas existentes. Nuestras estrategias pedagógicas entonces contribuirían a: "procesos de irrupción o violencia simbólica, epistémica, y/o material a través de los cuales se intenta de restaurar la humanidad del humano en todos los órdenes de la existencia, de las relaciones sociales, de los símbolos y del pensamiento" (Maldonado, 2011: 685) que documenta el filósofo decolonial a través de la historia latinoamericana y caribeña.

Comparto estas reflexiones a partir de mi trabajo como profesora y facilitadora de conversaciones sobre justicia, inclusión social y equidad en instituciones universitarias en colaboración con organizaciones comunitarias, organizaciones sin fines de lucro y proyectos de educación popular en el Caribe y los Estados Unidos. A través de varios ejemplos sobre las realidades que enfrentan comunidades migrantes latinoamericanas en los Estados Unidos convocamos al espíritu de solidaridad trans-americana de la América de José Martí. La literatura existente sobre migrantes latinoamericanos/as y caribeños/as en los Estados Unidos enfatiza los lazos afectivos, cívicos y políticos que se mantienen frecuentemente entre miembros de comunidades que se encuentran al parecer divididas por el proceso migratorio (Duany, 2011; Stephen, 2007). Entonces es imperativo que nuestras conversaciones sobre justicia social y pedagogía tomen en cuenta que las experiencias pedagógicas que tenemos en Latinoamérica las cuales impactan a nuestras comunidades en Estados Unidos y vice versa.

Por otra parte, discutir la discriminación que vivimos los/las migrantes en Estados Unidos sirve como un punto de partida para lo que deben ser conversaciones más amplias sobre cómo los países latinoamericanos y caribeños incorporan en sus sociedades a migrantes latinoamericanos que emigran de sus países vecinos. Por ejemplo, los esfuerzos

¹ Profesora asistente e investigadora del Departamento de Estudios Étnicos de la Universidad de Oregon.
Contacto:

alai@uoregon.edu, Community Consulting
communityconsultingresources@gmail.com
communityconsulting.blogspot.com



que realizan Digna María Adames (2013) en República Dominicana y Ruth Nina Estrella (2015) en Puerto Rico, para lidiar con la discriminación en contra de migrantes haitianos/as y sus hijos/as así como migrantes dominicanos y sus hijos/as dentro de los sistemas educativos de sus respectivos países, son muestra de que las poblaciones migrantes de “Nuestra América” requieren nuestra atención inmediata como educadores.

En Oregon, donde resido ahora tras emigrar de Puerto Rico a los Estados Unidos, la población migrante experimenta una serie de vejaciones cotidianas (Latino Roots in Oregon, 2010-2015). La policía hostiga a jóvenes latinas y latinos y les detiene frecuentemente dada una serie de protocolos de vigilancia (*profiling*) los cuales asumen su criminalidad por su edad y por su descendencia latinoamericana. Por ejemplo, una joven mexicana en mi comunidad fue detenida por cruzar la calle en un lugar indebido; aunque estaba con un grupo de jóvenes anglo-estadounidenses, ella fue la única detenida, la policía ignoró el hecho de ser la única que no había consumido bebidas alcohólicas mientras que las demás claramente lo habían hecho ilegalmente.

Cuando una joven migrante tiene un expediente con la policía, puede tener dificultad para conseguir trabajo, solicitar ayuda económica para sus estudios, entre otras limitaciones y si no es ciudadana estadounidense corre el riesgo de ser deportada hasta por una infracción menor. Muchos de nuestros jóvenes se encuentran en sistemas educativos hostiles por hablar español (Hinojosa, 2014). Sus maestros/as y compañeros/as de clases crean un ambiente hostil hacia ellos/as porque se sienten incómodos al no entenderles, o a veces asumen que hablar español significa que el estudiante no puede aprender. Maestros y administradores consideran que el comunicarse en español o hablar dos idiomas le impide a los jóvenes latinos aprender igual que a los demás e integrarse a la comunidad estudiantil — como una decana de una universidad me comentó hace unos meses al enfrentarse a quejas de discriminación de estudiantes puertorriqueños—. No es sorprendente entonces encontrar tasas bajas de retención de estudiantes latinos en las escuelas secundarias, las licenciaturas/bachilleratos y los programas de posgrado (Hernández y Acevedo 2004).

Horizontes de lucha

Dadas estas realidades, ¿cómo creamos otras posibilidades para nuestras comunidades? ¿Otros tipos de relaciones sociales? ¿Solidaridad? A través del proyecto *Community Consulting* (Consultorías Comunitarias), se discute lo que llamo los Siete Principios para la Inclusión y la Equidad (Reyes-Santos 2014).² Estos principios tienen como meta ayudarnos a lidiar con tres retos que enfrentamos los/las educadoras/es que enseñamos para la emancipación de nuestra América.

El primer reto es un sistema educativo e instituciones que premian el individualismo, donde lo que importa “soy yo”, la afirmación de mi realidad, aunque ignore o silencie la de los demás. Al tener el individualismo como base ideológica, nuestras escuelas no reconocen la interdependencia de todos/as en una sociedad, hacen que sea muy difícil que los/as jóvenes no-migrantes reconozcan la necesidad de ser solidarios con la comunidad migrante. La única motivación del proceso educativo es el avance social y

² Otros ejemplos sobre cómo crear solidaridad a través de la diferencia se encuentra en *Identity Complex* (2011) por Michael Hames-García y *Our Caribbean Kin* (Reyes-Santos, 2015).



económico para el individuo. Por lo tanto, asumir una responsabilidad por el bienestar común de todos/as parecer ser una propuesta antiética a lo que han aprendido por años en sus aulas. Según este marco de referencia individualista, no importa si la capacidad del individuo para comprar vegetales a bajo precio es posible por los salarios ínfimos que se les paga a los trabajadores agrícolas, los cuales frecuentemente son migrantes latinoamericanos.

El segundo reto es un sistema educativo etnocéntrico que no les enseña a los jóvenes a ver el mundo a través de los ojos de los demás, de quién tiene otra experiencia cultural, de clase socio-económica, racial y/o de género. Al contrario lo que se enfatiza es que el/la estudiante encuentre su voz como individuo y afirme su propia manera de ver el mundo sin tener que abrirse a otras posibilidades.

Y el tercer reto es la deshumanización producida por nuestras historias coloniales y capitalistas que han creado clases de personas vistas como excedente, sobrantes; poblaciones con las cuales se sugiere que no es necesario tener un compromiso ético (Lorde 1984; Ferreira da Silva 2007; Quijano, 1999). Los procesos de deshumanización hacen posible no ver al otro/a como un ser humano que tiene el mismo valor y debe tener los mismos derechos que yo (Lugones 2003, 2007; Adames 2013).

Los Siete Principios buscan deshacer esa deshumanización, etnocentrismo e individualismo para crear lazos de solidaridad entre poblaciones que cada día se ven más afectadas por una guerra contra los pobres y las clases trabajadoras en los Estados Unidos. A través de principios como la escucha, el respeto y la reflexión buscamos una transformación colectiva que muestre el valor de la solidaridad, de ponernos en los zapatos del otro/a para ver el mundo desde su perspectiva, y así reconocer su humanidad.

El primer principio es ESCUCHAR³. A esto me refiero a silenciar el juicio propio y escuchar las realidades de otros/as. Por ejemplo, cuando alguien habla de sus experiencias con la policía por ser migrantes con alguien no-migrante. La persona no-migrante puede ser que se sienta incómodo/a porque no conoce esa realidad o porque también percibe a los migrantes como criminales. Es ahí donde escuchar toma otro significado. Escuchar requiere aceptar la realidad del otro u otra aunque no sea la nuestra.

El segundo principio es RESPETAR. Eso requiere respetar a la otra persona como ser humano y su experiencia, no juzgarla o ignorarla. No responder con violencia ante alguna situación sólo porque es desconocida.

El tercer principio es REFLEXIONAR. Este es el momento donde la persona comienza un proceso de transformación de su ser al aceptar la realidad del otro/a como legítima. En mis talleres se genera un momento de reflexión sobre la posición social de la persona y cómo puede afectar su reacción ante las historias de marginalidad y violencia social compartidas. Por ejemplo, mis estudiantes crean un diagrama sobre su realidad racial, de género, de clase económica, sexual y étnica. Ellos/as reflexionan en cómo su posición social puede afectar ya sea el que acepten o no la verdad de la violencia enfrentada por comunidades migrantes. Es un proceso que requiere aceptar que nuestra realidad no es la única ni la más válida. Por lo tanto, como me dijo un joven anglo-estadounidense: "aunque yo me siento cómodo caminando por el pueblo a cualquier hora del día o noche,

³ El pensador afro-americano Malcolm X (1964) sugiere que los aliados anglo-estadounidenses de luchas anti-racistas tienen que primero escuchar a las comunidades afrodescendientes antes de tratar de hablar por ellas o decirles de manera paternalista como resolver los problemas que le afligen.



puedo ver ahora que otras personas no tienen ese lujo por ser percibidos como posibles criminales o gente que no pertenecen aquí."⁴

El cuarto principio es TRANSFORMACIÓN. Y es aquí donde la persona al darse cuenta que hay realidades que no conoce y que existe una violencia sistémica contra poblaciones migrantes puede decidir transformar su propia actitud hacia esa población. Por ejemplo, no pensar que alguien no puede hacer su trabajo porque habla español o no contratar a alguien porque su realidad cultural le hace sentir incómodo. TRANSFORMACIÓN significa reconocer esos prejuicios y prácticas, y educarse para romperlos.

El quinto principio es MANTENERNOS CONSCIENTES de nuestros propios prejuicios e ignorancia. No podemos creer que el proceso de escucha, reflexión y transformación es uno que acaba, sino que hay que entenderlo como un proceso constante de descolonización de nuestro ser. Por ejemplo, uno de mis estudiantes más activo en movimientos de justicia social asumió erróneamente que no había ningún joven indígena de Oregón en el salón de clases y lo silenció, sin querer, diciendo: "Nosotros no pertenecemos aquí, somos todos colonizadores". Como facilitadora de la conversación, intervine y expliqué que tal vez asumimos eso porque sólo conocemos la historia oficial de un Estado que intenta constantemente borrar la presencia indígena existente por el reto que presenta al *status quo*. El estudiante inmediatamente cambió su discurso. En vez de hablar de "nosotros, los colonizadores, habló en primera persona como alguien no-originario de esta tierra; y lo hizo sin pena, sólo con la conciencia del trabajo para transformar la manera en cómo nos acercamos a quien es diferente a nosotros y ha sido marginado históricamente por su diferencia es constante.

El sexto principio es CREAR POLÍTICAS INSTITUCIONALES que velen por los derechos de grupos minoritarios sistemáticamente. Por ejemplo, una escuela me hablaba de un empleado que se rehusaba a atender a migrantes que venían a la oficina. La escuela puede crear una política que requiera que se hable con el empleado sobre la situación y sobre qué se produce con ese comportamiento. Al empleado se le puede requerir que tome clases o talleres que le eduquen sobre las comunidades migrantes y la necesidad de proveerles servicios como a los demás. En mi universidad ahora es requisito, para la promoción de profesores, que demostremos algún tipo de actividad que dé cuenta de nuestro compromiso para crear salones de clases donde nuestros estudiantes de minorías sociales no sean marginados por sus compañeros o los profesores mismos; es una política institucional reciente desde la cual todavía queda por ver sus efectos pero es un esfuerzo institucional.

El séptimo y último principio es EVALUAR. Hay que evaluar las políticas y prácticas institucionales que se van creando, aceptar que los procesos de inclusión y justicia social no tienen fin sino que son un compromiso para una transformación constante. No hay una receta mágica en tanto que siempre tenemos que estar a la escucha, abiertos a otras experiencias que sigan retando a los modelos coloniales de inequidad racial, étnica, de género, sexual y clase, que muchas veces hemos internalizados.

⁴ Este ejercicio es inspirado por el llamado de la feminista afro-americana Audre Lorde (1984) para abrirnos a tener conversaciones difíciles que les permitan a las mujeres afrodescendientes y lesbianas poder incorporarse completamente dentro de los movimientos feministas y anti-racistas que frecuentemente les exigían-y exigen-ignorar una parte de su experiencia, ya sea ignorar el racismo dentro del movimiento feminista o el sexismo dentro de movimientos anti-racistas o la homofobia en ambos movimientos.



Para mí esto es esencial para crear comunidades donde la justicia y la equidad real sean posibles para Nuestra América, para nuestros pueblos, buscando reconciliación, solidaridad y emancipación real por quinientos años.

Referencias

- Adames Núñez, D. M. (2013). "Interculturalidad como horizonte y praxis". En: *Revista Estudios Sociales*, año 45, Vol. XLI, no.154, República Dominicana, Centro Bonó. pp. 87-107.
- Duany, J. (2011). *Blurred Borders: Transnational Migration between the Hispanic Caribbean and the United States*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Ferreira da Silva, D. (2007). *Toward a Global Idea of Race*. Minneapolis, University of Minnesota.
- Hames-García, M. R. (2011). *Identity Complex: Making the Case for Multiplicity*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Hernández, R. y A. Stevens-Acevedo (2004). *Against All Odds: Dominican Studies in Higher Education in New York*. New York, Dominican Studies Research (Monograph Series)
- Hinojosa, M. (comp.) (2014). *School Stories, Latino-USA*, [Audio en línea], disponible en: <http://latinousa.org/2013/09/06/school-stories/> (consultado el 15 abril, 2015).
- Latino Roots in Oregon (s/f). "Stories", [página en línea], Oregon, disponible en: <http://latinoroots.uoregon.edu/stories/> (consultado el 10 abril, 2015).
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg, New York, Crossing Press.
- Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing Coalition against Multiple Oppressions*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield.
- Lugones, M. (2007). "Heterosexuality and the Colonial / Modern Gender System", en: *Hypatia*, vol. 22, no. 1. Department of Philosophy-Villanova University/ San Francisco State University. pp. 186-209.
- Malcolm X (1964). *Militant Labor Forum May 29th, 1964*, [video en línea], disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=z97aPQHOqDw> (consultado el 15 abril, 2015)
- Malcolm X. (1965). *Malcolm X Speaks: Selected Speeches and Statements*, Ed. George Breitman, New York, Pathfinder Press.
- Maldonado Torres, N. (2011). "El pensamiento filosófico del giro descolonizador", en: Dussel E., E. Mendieta y C. Bohrquéz (coords.) *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano, Del Caribe Y "latino" (1300-2000): Historia, Corrientes, Temas Y Filósofos*, México, SXXI. pp. 685
- Nina-Estrella, R. (2015). "Ser inmigrante dominicano en Puerto Rico: Percepción de la convivencia intercultural." en *Revista Estudios Sociales*, Colombia, Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales (en proceso).
- Quijano, A. (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina", en *American Journal of Cultural Histories and Theories*, Vol.24, Núm. 51, pp.137-148.



- Reyes-Santos, A. (Irmay) (2014). *Building Intercultural Communities*. [Vídeo en línea] University of Oregon, TEDxUOregon Talk, disponible en: www.youtube.com/watch?v=GeomTrwz-9k (consultado el 15 abril, 2015).
- Reyes-Santos, A. (Irmay) (2015). *Our Caribbean Kin: Race and Nation in the Neoliberal Antilles*. New Brunswick: Rutgers.
- Stephen, L. (2007). *Transborder Lives: Indigenous Oaxacans in Mexico, California, and Oregon*. North Carolina. Duke.



EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍAS CRÍTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. IMPACTO EN EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA CRÍTICA Y DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA Y DE LA SOCIEDAD

Digna María Adames Núñez¹

Introducción

Esta oportunidad es propicia para poder sistematizar algunas reflexiones en torno al título planteado para la Mesa núm. 4 de este congreso: *Educación pública y educación alternativa: alcances y límites*. Realizar la presente síntesis resulta de cuestión vital porque trata de entender un trabajo en el sector público que a la vez permita la fidelidad a las convicciones hondas, a los principios éticos y a una *praxis* transformadora. En definitiva, trabajar en la educación pública nos sitúa ante el desafío de definir un aporte concreto a la sociedad que deseamos en esta hora histórica que nos toca vivir.

No ayuda establecer de entrada una polaridad entre Estado y sociedad; en la que el Estado es el límite y la sociedad la alternativa, esto, si lo que deseamos es hacer una incidencia para que nuestros procesos educativos contribuyan realmente a la transformación de la persona, de las relaciones y de las sociedades. Considero que para alcanzar esos propósitos, tanto el Estado como la sociedad tenemos que disponernos al cambio y al necesario diálogo para poder delinear proyectos de sociedad y de nuevas formas de relaciones entre los seres humanos.

El abordaje de la temática de pedagogías críticas se hace desde la experiencia como técnica docente nacional en el equipo de la Dirección General de Educación Primaria en el Ministerio de Educación de la República Dominicana. En este equipo se nos invitó a pensar y soñar la escuela desde el horizonte de que es posible abrir caminos de educación alternativa a partir del sistema público. Concretamente, se nos propuso contribuir al proceso de diseño de políticas, proyectos y programas educativos para el Nivel Primario. Afortunadamente no se nos dijo que era un camino fácil; pero, tampoco se ha demostrado que es un camino imposible.

Desde esta corta experiencia de dos años trabajando en el sistema educativo de la República Dominicana se puede afirmar que es posible implementar pedagogías alternativas a partir la educación pública. Al estar en una situación donde se diseñan los planes y los programas que deben implementarse en 5,087 escuelas, se tienen infinitas posibilidades de incidir en el proceso de crecimiento y de aprendizajes significativos en una cantidad considerable de niños y niñas, en nuestro caso son 1,250,000 estudiantes. Estos datos son aún más esperanzadores si el impacto se produce entre las edades de 6 a 11 años, será el cimiento para el resto de la vida; según los estudios psicológicos son los años privilegiados para forjar la personalidad, acuñar valores y definir convicciones, actitudes y procedimientos.

¹ Técnica Docente Nacional de la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio de Educación de República Dominicana.



En un primer momento se desarrolla una breve reflexión acerca de lo que estamos entendiendo por *pedagogías críticas*. Luego, se contextualizan estas experiencias en los principales cambios que se han producido en el sistema educativo dominicano, esto ha abierto caminos de posibilidad para la implementación de prácticas alternativas desde la escuela. Por ello, en el segundo punto se exponen los principales cambios del sistema educativo dominicano desde finales del 2013 hasta la fecha. Entre esos cambios, se enfatizan los enfoques educativos que se plantean en el currículo actualizado, además, se considera que estos colocan las bases que ofrecen las condiciones de posibilidad para una pedagogía crítica.

Posteriormente, se expondrán las estrategias que se han estado implementando desde el Nivel Primario con su consecuente impacto para que se desarrollen procesos investigativos que contribuyen a la transformación del ser humano, de la escuela y de la sociedad. Esta es la parte central de esta exposición. De esta forma quedarán expuestas las premisas para el diálogo acerca de una experiencia y, sobre todo, de un horizonte posible para que se pueda contribuir desde la educación pública a una educación para la libertad. Esta exposición busca ser ese grito utópico que proviene de nuestra *vocación de ser más* a la que estamos llamados como seres humanos.

Sobre lo que se entiende aquí por pedagogías críticas

Lejos de concebir un modelo único de pedagogía crítica, se entiende que trata de procesos diversos y contextualizados que muestran trazos de una pedagogía alternativa. También se entiende que todas las experiencias han de estar sometidas a la crítica puesto que siempre es posible que ellas oculten rasgos de autoritarismo o de una educación bancaria. Relacionado a esto, concebimos que la verdad se construye en procesos históricos de diálogo y que algunos trazos nos sirven de elementos de discernimiento para determinar lo que se acerca y lo que se aleja de lo que realmente queremos. Por tanto, nos acercamos al planteamiento con humildad académica, en perspectiva intercultural, colocando algunos elementos que puedan servir para el diálogo que precisamente pretende conseguir este congreso.

En esencia basamos nuestro concepto de pedagogía crítica desde lo que hemos procesado y aprendido de la filosofía educativa de Paulo Freire². De manera sintética, una pedagogía crítica considera al ser humano como sujeto de su propio proceso de aprendizaje. Desglosando la afirmación, se sostiene que el proceso educativo, como todo proceso de relación humana, se da entre seres humanos diversos. Desde esta postura, se una relación en igualdad de derechos a partir de las diferencias (la personalidad, el contexto, la edad, la clase social, el origen nacional, etc.). Además, todo ser humano es un sujeto autónomo, no un dato frío, por ello; ha de expresar y definir su subjetividad y desde ahí definir su forma de pertenecer a una comunidad. Entonces, esto supone que la pedagogía ha de favorecer la posibilidad de que se dé el encuentro desde el entendido de que la verdad se encuentra en un proceso de diálogo entre sujetos que se conciben como seres *inacabados*.

La educación es entonces un proceso de diálogo y como tal, tiene que ser necesariamente dialógica, intercultural y activa. En ese diálogo, todos y todas enseñamos

² Aunque sus planteamientos son reiterativos en todas sus obras, para fines de esta exposición son fundamentales la *Pedagogía del Oprimido* y *Educación como práctica de la Libertad*.



algo y aprendemos algo. La participación activa que incluye hasta la disposición del espacio como representación de relaciones de poder, es un elemento distintivo de los procesos pedagógicos críticos. La palabra se democratiza, por eso, se trata de una educación problematizadora: ya no existen los monólogos, las verdades óticas ni los infalibles. Además, la palabra no es para sí mismo, sino para una comunidad, de esta manera, el diálogo supone una comunidad de intercomunicación (Otto, 1991) que busca horizontes humanizantes. Así, existen procesos con mediadores y mediadoras del diálogo y de la participación activa de una comunidad vinculada por unos compromisos éticos fundamentales (Cortina; 1992).

Una pedagogía crítica propicia el surgimiento de una conciencia crítica. Esto implica generar las condiciones para que sea “posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio” (Freire 1965). A partir de esta *autorreflexión*, la persona ha de tener conciencia de su realidad cercana y de su realidad nacional e internacional. Esta es la única posibilidad para que nuestra inserción en la historia sea activa, como autores y autoras de la misma. Por tanto, la educación verdadera es “*praxis*, reflexión y acción del hombre [y la mujer] sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1980).

Una educación crítica forma sujetos para el cambio social y al mismo tiempo es un referente utópico de sociedad, ya que se trata de que se forjen sujetos imaginativos, libres y creativos a partir del ensayo colectivo de modelos de ser humano y de nuevas relaciones entre los seres vivos, la naturaleza y los dioses y diosas. En consecuencia, una educación alternativa genera una *praxis* de solidaridad, pero para ello es necesaria una coherencia entre palabra y *praxis* social para transformar la realidad. Finalmente, una pedagogía crítica es una pedagogía para producir el encuentro. Implica re-encontrarnos con nuestra propia humanidad y con la necesaria *humanización del mundo*. Por tanto, es una educación lúdica, activa, creativa y celebrativa. Aquí nos referimos a una celebración que remite a cuestiones ontológicas y trascendentales del ser; una verdadera fiesta de nuestra humanidad compartida.

Educación pública y pedagogías críticas: posibilidades y límites

Entendemos que los procesos educativos en nuestra época están siendo dominados por una tendencia neoliberal globalizada que favorece la competencia y la inserción en el mundo técnico-laboral que a su vez se encamina a una producción de bienes y servicios que sostienen el todopoderoso mercado que abastece al obsesivo consumo inducido. También somos conscientes de que asistimos a una coyuntura en crisis respecto a referencias de un mundo justo y deseado para la convivencia social y para nuestra relación con el cosmos. Además, hemos de reconocer que los modelos educativos ni de derecha ni de izquierda han ofrecido experiencias referenciales que hayan conducido a la humanidad a unas relaciones y unos sistemas deseables.

En tal sentido, todos y todas estamos sometidos al escrutinio del mundo que nos hemos construido. A finales del siglo XX hablábamos del escándalo del mundo que nos hemos hecho, pero a principios del Siglo XXI, si hay algún asombro es por el hecho de que no nos escandalizamos con lo que está pasando por más terrible que sea: nos estamos acostumbrando al escándalo. ¿Cómo es posible que “legalmente” se condenen a la apatía a cientos de miles de descendientes de haitianos y que esto se defienda a ultranza contra todo



un sistema internacional de derechos humanos? ¿Cómo es posible que existan profundos niveles de desigualdad en nuestra América Latina, que cada día se profundice más la brecha entre ricos y pobres y ya ni si quiera lo digamos y lo denunciemos? ¿Cómo es posible que algunos funcionarios públicos se roben el erario público sin que les sobrevenga ningún sistema de consecuencias y que esos casos se queden en total impunidad, como si nada hubiera pasado? ¿Cómo es posible la masacre de decenas de jóvenes estudiantes normalistas sin que el sistema de justicia dé ejemplos de que esos salvajismos no se permiten en una sociedad “civilizada” como la nuestra? Definitivamente, hoy el escándalo es que no nos escandalicemos de los escándalos. Y esa es la sociedad que nos hemos construido y en eso tenemos responsabilidad los educadores y los sistemas educativos de ayer y de hoy.

Al mismo tiempo, la educación tiene un gran poder de influencia en las subjetividades, en los modelos de sociedad, en la asunción de valores, actitudes y procedimientos que produzcan el cambio. La educación pública tiene ese poder y quienes estamos en la educación pública seremos co-responsables del derrotero de los cambios que puedan producirse a través del proceso educativo y, en consecuencia, de los cambios sociales.

Según Frei Betto (2015) en una reciente ponencia dice que:

la educación escolar tiene un papel fundamental en el proceso de transformación social, ya que la educación sirve para liberar o alienar; despertar protagonismo o favorecer el conformismo; propiciar en los educandos una visión crítica o legitimar el *status quo*, como si fuera insuperable e inmutable; promover una praxis transformadora o sacralizar el sistema de dominación. Lo que se necesita es inculcar en los educandos una visión crítica de la realidad y un protagonismo social transformador.

De aquí, concluye que una educación crítica es nuestro gran desafío. Se trata de no formar meros profesionales calificados, sino ciudadanos y ciudadanas que sean protagonistas de transformaciones sociales.

Quienes estamos trabajando en la educación pública tenemos la opción de asumir el derrotismo de formar estudiantes para el conformismo, para la insensibilidad, para la competencia desalmada, para la conservación del *estatus quo* y sus consecuencias o para definir un nuevo curso en la historia de relaciones humanas. Nuestra opción es por el cambio. De lo contrario sería renunciar a nosotros mismos y a nuestras convicciones hondas. Se trata de una responsabilidad con esta hora histórica: nuestro compromiso es ahora. Es tiempo de producir un cambio epistemológico, un cambio cultural que sacuda los acomodamientos que se han ido enquistando en el sistema educativo, que nos movamos de nuestras zonas de confort y asumamos el riesgo de formar ciudadanos y ciudadanas para transformar la realidad.

Frei Betto (2015) afirma que el tiempo de las estructuras debe ser objeto de la educación escolar. Él es el que nos remite a la historia de la historia; a los grandes procesos sociales con sus avances y retrocesos, a los triunfos y las derrotas, a las virtudes y las contradicciones. Entonces, es tiempo de producir cambios estructurales, cuyo impacto tal vez lo puedan ver las futuras generaciones, sin embargo, ese será nuestro legado.

Con las experiencias que compartiremos pretendemos formar ciudadanos y ciudadanas para la solidaridad, la investigación, para pensar y actuar en el presente con una mirada en el futuro. En definitiva, una pedagogía que produzca en el estudiante un encuentro con la propia existencia humana, con la solidaridad con todo ser y como un



continuo camino hacia un proceso de humanización. En este proceso de cambio se involucran a todos los sujetos del sistema educativo; a fin de cuentas se trata de un compromiso con la sociedad entera. Una educación así, según Frei Betto (2015),

...trasciende los muros de la escuela para vincularse participativamente con el barrio, la ciudad, el país y el mundo. Las puertas de la escuela permanecen abiertas a los movimientos sociales, los actores políticos, los artistas, los trabajadores. Y la óptica de su proceso pedagógico enfatiza esta verdad que la lógica mercantilista intenta encubrir: los fundamentos de la evolución de la naturaleza y de la historia de la humanidad están mucho más centrados en la cooperación, en la solidaridad, que en la selección natural, la competitividad y la exclusión. Una educación crítica y cooperativa es deliberadamente contrahegemónica, y procura ubicar el destino de sus educandos en el destino global de la humanidad.

Cambios en el sistema educativo dominicano en los últimos tiempos

La República Dominicana acarrea una gran deuda social en materia de educación. Las pruebas y estudios internacionales en la región y el mundo revelan un profundo rezago en materia educativa en el país. Sin embargo, en los últimos dos años se ha diseñado un plan articulado para producir cambios en el sistema educativo en varios ámbitos. Al conjunto de estos cambios se le está llamando *revolución educativa*, esta ha abierto el camino para construir una escuela de calidad para todos y todas. Recordemos que para alcanzar lo que hasta aquí se ha afirmado se necesitan unas condiciones de posibilidad dentro de lo público que permitan que el cambio sea posible. Entre los cambios más significativos del sistema educativo en los últimos dos años resaltamos los siguientes:

- **Asignación del 4% del Producto Interno Bruto a la educación**

Por varios años, el movimiento social dominicano decidió una lucha colectiva para exigir la asignación del 4% del PIB a la educación, lo cual está establecido en la Ley General de Educación. Este proceso de lucha fue una escuela para la reivindicación de los derechos desde acciones alternativas, culturales, simbólicas y no violentas. Para el presupuesto del año 2013 se aprueba el 4% del PIB para la educación, esto facilitó contar con los recursos necesarios en términos de infraestructura, recursos pedagógicos, alimentación, reforma curricular, formación docente, etc. Todas estas dimensiones son de suma importancia para cimentar las bases de cualquier cambio.

- **Firma del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana**

El 1^o de abril del 2014, luego de un intenso proceso de consulta a nivel nacional, se concretó la firma de este pacto establecido en la Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030. Este documento recoge los consensos que las fuerzas sociales, económicas, sindicales, religiosas y políticas que formaron un mecanismo para viabilizar las reformas legales e institucionales del sistema educativo nacional. Los acuerdos que se pactaron fueron:



- ◆ La visión compartida de la educación dominicana como bien público de acceso universal.
- ◆ La democratización e igualdad de oportunidades para acceder a la educación desde el nivel inicial al nivel superior.
- ◆ La calidad y pertinencia de los aprendizajes en todos los niveles del saber.
- ◆ La dignificación y desarrollo de la carrera docente.
- ◆ La instalación de una cultura de evaluación en el sistema educativo dominicano.
- ◆ La modernización de la gestión del sistema educativo dominicano para elevar su eficacia.
- ◆ El adecuado financiamiento y movilización de recursos para la educación.
- ◆ La implementación, monitoreo, evaluación, veeduría y cumplimiento de los compromisos pactados.

- **La implementación de la Jornada Escolar Extendida como Política de Estado**

Desde el 2012 se viene implementando un proceso de una tanda única para la educación preuniversitaria, esta establece 8 horas de docencia diarias. En la actualidad hay 602 mil 584³ estudiantes en jornada escolar extendida, pasando de un 2% en 2012 a un 36% de los matriculados en los centros educativos estatales en 2014. El primer cambio importante que fomenta este nuevo método es la extensión del horario escolar. Esta medida ha tenido un gran impacto social; dado que estudiantes de escasos recursos reciben diariamente alimentación (desayuno, almuerzo y merienda), se ha mostrado en estos dos años reducción en la deserción y abandono escolar, así como también en el trabajo infantil.

En último lugar, a fines del 2014, el Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó mediante la ordenanza que asume la jornada escolar extendida como Política de Estado, el interés de alcanzar de manera integral la formación de los estudiantes y, mejorar los aprendizajes y desarrollo de las competencias mediante la optimización del tiempo y la diversidad de acciones para el desarrollo de actividades educativas con calidad y cobertura con justicia y equidad.

- **Actualización del Diseño Curricular**

Desde el 2013, el Ministerio de Educación está inmerso en una revisión del diseño curricular. Esta es una decisión trascendental si consideramos que el Currículo vigente hasta el 2013 tenía ya 20 años de implementación. El nuevo diseño curricular establece cambios importantes a los que les dedicaremos un apartado especial en esta exposición.

- **Cambio de la estructura del Sistema Académico**

Hasta el 2012 se establecía como obligatorio para el Estado garantizar 1 año de alfabetización inicial, 8 años de educación básica y 4 años de educación media. En suma, se contaba con 13 años de escolarización pero, mediante la Ordenanza 3-2013 se estableció una modificación al sistema de educación y se asignaron 5 años de educación inicial, 6 años de educación primaria y 6 años de educación secundaria, además, cada nivel está dividido en dos ciclos. Esto suma un total de 17 años de escolarización que se corresponden con las

³ Según datos del documento de rendición de cuentas del año 2014 del Ministerio de Educación.



etapas del desarrollo de los seres humanos que tienen mayor consenso: infancia, niñez y adolescencia-juventud.

Este cambio en el sistema educativo dominicano se adecúa a la mayoría de las estructuras de los sistemas educativos de la región y garantiza una atención más especializada en cada etapa del desarrollo. Además, la ampliación de años de escolaridad en el Nivel Inicial, aparte de que aumenta la cantidad de años de educación obligatoria y gratuita que ofrece el Estado, también ofrece la oportunidad de que las madres puedan trabajar mientras que sus niños y niñas están aprendiendo y son cuidados. Todo lo anterior propicia un escenario oportuno para que la educación dominicana dé un salto cualitativo hacia la universalización y la calidad. Esto requiere de grandes y pequeños cambios que se traduzcan en la transformación positiva de la educación dominicana. Asimismo, necesita el compromiso de todos y a todas para su realización.

Enfoques pedagógicos del Diseño Curricular dominicano

Los enfoques pedagógicos del diseño curricular actualizado ofrecen una base fundamental para que sobre él se puedan cimentar pedagogías críticas. En él se asume la combinación de tres enfoques educativos: el enfoque histórico-cultural, el enfoque socio-crítico y el enfoque por competencias.

Desde el enfoque constructivista histórico-cultural, el aprendizaje significativo es un concepto fundamental. El ser humano aprende “en el transcurso de actividades o prácticas sociales en las que se comunica la historia común y se comparten experiencias de aprendizaje” (MINERD, 2013). Eso implica que aprender es una actividad asumida por los y las estudiantes como una internalización y apropiación que moviliza todas sus capacidades cognitivas, emocionales y afectivas, es decir, toda su subjetividad. Todo esto se da en un proceso dialógico entre los seres humanos y con el contexto que produce un desarrollo humano integral.

El enfoque constructivista sociocrítico da importancia a la formación de la conciencia crítica y “usa la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad como medio para develar el origen social de los problemas humanos, y el diálogo y la colaboración como herramientas para superarlos” (*Ibíd.*, p. 33). Desde esta perspectiva, la escolarización no es un proceso para traducir códigos, sino que se trata de entender cómo se construyen y transforman los significados en el curso de las interacciones sociales.

El enfoque por competencias se refiere a propiciar el desarrollo de “la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizándolo de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” (*Ibíd.*, p. 34). Las competencias no se refieren a un desarrollo unilateral de la dimensión cognitiva, sino que buscan propiciar el desarrollo integral y complejo del ser humano que incluye motivaciones, emociones y afectos que están situados y son mediados culturalmente. Este enfoque también invita a procesos de aprendizaje activos y colaborativos.

Se espera que la convergencia de los tres enfoques antes descritos produzca una pedagogía relevante desde el punto de vista de un crecimiento y conocimiento integral del ser humano. En lo fundamental, la combinación de los tres enfoques quiere producir un proceso educativo contextualizado, integral y en donde los y las estudiantes son sujetos de conocimiento, no sujetos pasivos. Esto porque desde el constructivismo se entiende que el



conocimiento es una construcción humana colectiva que se produce en la interacción con un contexto específico. Según el mismo Currículo, la combinación de los tres enfoques implica un planteamiento del carácter social, cultural e histórico de toda actividad humana, lo cual aporta cinco claves para abordar algunos de los problemas más importantes de la educación contemporánea (*Ibíd.*, p. 35):

- ❖ La centralidad de la actividad humana en el diseño y construcción de formas de vida.
- ❖ El vínculo entre la actividad humana y los medios que se utilizan para realizarla, es decir, las condiciones humanas y materiales que condicionan las posibilidades de transformación de la realidad.
- ❖ El sentido de la educación como base de la mediación cultural y lo que esto implica en la configuración y desarrollo de conciencias y subjetividades.
- ❖ La centralidad del lenguaje como modelo principal para la comunicación, el pensamiento y la coordinación de acciones.
- ❖ La unidad de lo cognitivo y lo afectivo expresada en la construcción de significados y la elaboración de sentidos subjetivos.

Según las Bases del Diseño Curricular, desde estas claves, “la pedagogía cobra un significado particular pues asume su misión no sólo vinculada a la didáctica de saberes, sino a la formación de conciencias y subjetividades” (*Ibíd.*, p. 36).

En definitiva, con la combinación de estos tres enfoques, la educación dominicana se encamina a la transformación de la sociedad. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso integral en donde no se adquieren conocimientos fragmentados, sino que busca que la persona crezca y desarrolle su proceso de humanización. El enfoque por competencias y los contenidos organizados en conceptos, procedimientos y actitudes y valores, insta a implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que trasciendan las áreas curriculares específicas para dar curso a la consecución de un ser humano integral, contextualizado y capaz de dar respuestas adecuadas desde una perspectiva ético-ciudadana.

Lo establecido en el Diseño Curricular como perfil de egreso del Nivel Primario apunta a un horizonte en el que el niño y la niña crezcan integralmente y aprendan con sentido. Este planteamiento es fundamental para pensar una pedagogía crítica⁴. Las siguientes palabras expresadas en el Diseño Curricular del Nivel Primario son adecuadas para cerrar este punto en torno al horizonte de la escuela (*Ibíd.*, p. 51):

La educación dominicana busca que sus niños y niñas exploren sus talentos y desarrollen sentido de la responsabilidad por su vida presente y futura, que se inicien en la proyección de sus sueños e ideales junto con otros niños y niñas, con su familia y su comunidad. Esta visión de futuro todavía informe, va a ser la zapata para construir junto con otros y otras una sociedad donde cada uno tenga oportunidades de desarrollo personal y de construir una sociedad más justa, equitativa para todos y todas.

⁴ Por razones de espacio y de tiempo no es posible explicitar este perfil aquí. *Cfr.* a partir de la página 49.



Límites en el Sistema Educativo Dominicano para favorecer una pedagogía crítica

Lo que hasta aquí se ha planteado, puede hacer parecer que el sistema educativo es la institución perfecta con las personas perfectas y que no tiene ningún obstáculo para que se produzca una pedagogía crítica. Lamentablemente, esto no es cierto. Cuando a Paulo Freire le tocó administrar la educación pública⁵ dejó claro que el sistema tiene que ser honesto para reconocer y decir sus propios límites; afirmó que “la administración necesita dejar claro que puede equivocarse, pero que lo único que no puede hacer es mentir” (Freire, 2007, p.30). Por ello, hay que reconocer que la educación pública dominicana debe superar varios escollos para que los cambios que se están impulsando acontezcan realmente en la escuela.

Hay que reconocer, por ejemplo; que es necesario establecer procesos de institucionalización que sean organizados y transparentes, por un lado, pero que al mismo tiempo sean ágiles para que podamos llegar a tiempo a la escuela. Si la sabiduría consiste en hacer lo que hay que hacer en el tiempo exacto, hay que reconocer que muchas veces nos distraemos en procesos burocráticos que no siempre apuntan a lo que realmente interesa: los aprendizajes y el crecimiento integral de los niños y las niñas. Por eso, es que muchas veces los cambios se enuncian, tal vez con demasiada grandilocuencia, no necesariamente se evidencian con el mismo impacto y velocidad en la escuela dominicana.

Paulo Freire es consciente de que los cambios no pueden darse con decretos; los cambios no pueden darse si los actores involucrados permanecen haciendo lo mismo. Así, la movilización tiene que permear a todas las personas: no es posible mantenerse permanentemente en una zona de confort que al tiempo que responde a la ley del menor esfuerzo, funciona como un dique de contención para que el cambio acontezca. Esto produce serios enquistamientos. Los actores en general del sistema educativo, tanto los docentes como los administrativos, necesitamos salir de nuestras zonas de confort y de la actitud del menor esfuerzo. Se necesitan maestros preparados no sólo en títulos para ascender a escalafones laborales, sino con vocación docente, con interés de aprender nuevas metodologías, nuevos conceptos y nuevos procesos pedagógicos. Para ello hay que estudiar, hay que leer y hay que cambiar la actitud y las prácticas pedagógicas en el salón de clases. Tal y como apunta la Directora Nacional de Educación Primaria en su carta de inicio del año 2015 (Ceballos, 2015),

Hace falta que algunas personas asuman los niveles de responsabilidad que se espera de ellos en este proyecto que es de todos y todas. También es importante disponernos al cambio y a colaborar para que realmente acontezca, pensar en la escuela y los procesos pedagógicos para la toma de decisiones, administrar los recursos con transparencia y responsabilidad y fortalecer y reorganizar los equipos para hacer un trabajo efectivo, sin que nadie se sobrecargue y en el que todos y todas asumamos nuestro compromiso.

En el párrafo anterior subyacen experiencias de rémora para que la transformación acontezca, experiencias que producen desalientos y en las que se siente la soledad en el camino hacia un proyecto unificado de nación. Por otro lado, para educar en la libertad necesariamente hay que situarse como educador-educando. Sólo así estaremos listos y listas para asumir los riesgos de ser desestabilizados por los sujetos que emergen en el proceso

⁵ En la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad de Sao Paulo (1989-1991).



educativo. Esa emergencia de los sujetos es lo que va a permitir los cambios deseados, pero para ello, hay que seguir los esfuerzos encaminados a superar los niveles de autoritarismo, de verticalidad y de centralización que todavía se dan en la escuela dominicana.

Un escollo sumamente importante que tiene que superar el sistema educativo dominicano es la inequidad. Los esfuerzos que se están haciendo con la jornada escolar extendida en términos de alimentación y habilitación de espacios, así como el transporte escolar que comienza a funcionar, se encaminan a beneficiar a los estudiantes más pobres. Sin embargo, todavía no se ha pensado la posibilidad de focalizar esos servicios para los sectores más vulnerables como son el caso de la educación rural y la educación en las zonas urbano-marginal. Eso supondría esfuerzos directos por superar el acceso de los más pobres a una escuela de calidad, así como la elaboración de planes integrales que motiven a los actores a ofrecer una educación de calidad a los sectores marginados.

El tema de la equidad, también hay que plantearlo en condiciones laborales justas que se correspondan con trabajos de calidad. No se puede acceder a condiciones privilegiadas por la vinculación o no a un partido político o a algún político de turno. Es necesario revisar las condiciones laborales del profesional de la educación para que se ajusten a las competencias profesionales y a la calidad y compromiso asumido en el servicio que se ofrece. Igualmente, hay que dar seguimiento estricto a los concursos de oposición, a la evaluación al desempeño y poner a funcionar los sistemas de consecuencias. Es necesario demostrar que la educación universal y de calidad le duele a la sociedad y que hay que cuidarla.

El énfasis de los cambios en el sistema educativo hasta este momento está puesto en mejorar dimensiones cuantitativas. Por ejemplo: si bien la gran cantidad de escuelas que se han construido en los últimos dos años es necesaria para responder al tema del acceso universal al derecho a la educación y a la jornada escolar extendida, el reto de estos próximos años es enfatizar el tema de la calidad mediante recursos pedagógicos diversos que estén al alcance de los niños y niñas así como de prácticas pedagógicas que favorezcan el crecimiento y el desarrollo integral. Se trata de tener proyectos educativos bien definidos en el ámbito nacional, regional y local. El primer paso para superar los anteriores límites es reconocerlos y luego implementar políticas y prácticas que se encaminen a superarlos, hasta alcanzar el horizonte deseado en la educación dominicana.

Experiencias de pedagogías críticas en la educación primaria

Organización de los espacios y pedagogías críticas

Los estudios de género han reflexionado acerca de la relación entre espacio y poder; esas reflexiones han llevado al análisis del patriarcalismo vigente en nuestras sociedades. Aquí se aplica la concepción del espacio relacionado a las relaciones verticales u horizontales entre los seres humanos, especialmente en los procesos educativos.

Si hasta ahora hemos afirmado que las pedagogías críticas favorecen un aprendizaje dialógico y comunitario, la disposición de los espacios tiene que favorecer el conocimiento activo, la posibilidad de democratizar la palabra y de construir junto con otros y otras. La disposición de los espacios implica la concepción antropológica y pedagógica de fondo. Por



tanto, a lo que se apunta aquí es a un cambio cultural y a un cambio de mentalidades, que según los sociólogos es el que acontece con mayor lentitud.

En el Nivel Primario se ha querido erradicar la colocación de los estudiantes en fila en que sólo se ve la espalda del compañero o compañera y el frente del maestro o maestra de pies dictando las instrucciones. En cambio, se propone una organización del espacio en semicírculos y en grupos, en el que los compañeros y compañeras se vean de frente y puedan construir juntos. Igualmente se orienta que se puedan establecer diversos grupos (grandes, medianos, pequeños, tríadas, parejas) para atender a diversas circunstancias y ritmos de los procesos de aprendizajes y de este modo favorecer un aprendizaje cooperativo. Esta dinámica organizativa favorece espacios de comunicación y diálogo interactivo, donde el maestro y la maestra brinda apoyo oportuno y propicia la correulación de cada equipo en particular. Es un mediador/a, la clase deja de ser el salón donde el maestro declama, para convertirse en un espacio de actividades comunicativas en la que los estudiantes de igual a igual cooperan para aprender⁶. Finalmente, el educador es un mediador de conocimientos, capacitado para generar procesos de aprendizaje activos en el que él mismo es un *educador-educando*.

El espacio al que se hace mención es enriquecido con recursos que están disponibles para la investigación, de manera que se puedan tener argumentaciones para el debate y la construcción de conocimientos. Se proponen pues bibliotecas del salón de clases y bibliotecas escolares con bibliografía diversa, así como laboratorios escolares. También se invita a la inserción en el medio para ir más allá de los muros de la escuela y entrar en contacto con la realidad y obtener otras fuentes que no son mediatizadas exclusivamente por el educador. Los recursos deben responder a los intereses de los estudiantes y deben estar al acceso. Y la pizarra y los murales no son sólo del maestro, sino que en ellos son evidentes las producciones e ideas de los niños y niñas que se supone son conclusiones de sus procesos de construcción colectiva.

Además, se orienta a la conformación de escuelas ecológicas. En una escuela ecológica, los niños y niñas toman conciencia de los problemas ecológicos del entorno y generan actitudes de cambio en la manera de usar estos recursos de manera diferente, de tal forma que se contribuya a un desarrollo sostenible y a la vivencia de valores como el respeto, la solidaridad y la justicia, en un espíritu propositivo y participativo. De hecho, en el programa *Mi escuela es bonita*, se invita a crear grupos de estudiantes *Escuela Bonita*, para que se adquiera la responsabilidad de cuidar los espacios, garantizando que estén organizados y limpios para generar bienestar y gusto en las personas que pasan gran parte del tiempo del día en ellos⁷.

Relaciones respetuosas, trabajo cooperativo y cultura de paz y buen trato

La experiencia y los estudios demuestran que un ambiente en que predomina “un trato respetuoso y cálido, comprensivo y preocupado por el estudiantado; por despertar emociones; por buscar el desarrollo personal y del grupo” (Hernández, 2006, p. 133),

⁶ Modelo Pedagógico Nivel Primario (Segundo Ciclo). Documento en proceso de elaboración.

⁷ Cf. *Modelo Pedagógico del Nivel Primario* y programa *Mi escuela es Bonita*. MINERD 2013. Santo Domingo.



resulta tremendamente más eficaz que un clima autoritario y de instrucción, más que de construcción de conocimientos. Por ello, la primera actitud hacia unas relaciones de respeto y buen trato ha de ser cultivada por el maestro y la maestra, así como por los demás actores del centro educativo.

Las relaciones respetuosas entre pares y entre todos y todas las personas que interactúan en la escuela se establecen absolutamente necesarias. Esto significa estar atentos a todas las formas de proceder y de relacionarse con el otro y la otra. Asimismo, las relaciones se convierten en relaciones que no dañan física y psíquicamente la otra persona, sino que por el contrario, se contribuye a que las demás personas crezcan sanas, felices y libres.

El Modelo Pedagógico del Nivel Primario (Primer Ciclo) afirma que esas relaciones respetuosas han de comenzar con el maestro y la maestra, posibilitando que “se escuchen y expresen unos y otras, dialoguen con voz suave y serena, se refieran a cada niño y niña por su nombre propio, evitando apodosos o expresiones que atenten contra su dignidad” (*Ibíd.*, p. 63). También afirma que “la manera de manejar la disciplina y favorecer la atención de los y las estudiantes deben estar orientados desde los derechos fundamentales de las niñas y los niños, el buen trato, el reconocimiento de su dignidad como seres humanos y la perspectiva reflexiva y dialógica” (*Ibíd.*, p.63). Esta manera de relacionarse entre maestros/as y estudiantes se propone para todas las relaciones, no solamente en la escuela, sino también en la casa y en todos los espacios en los que interactuamos con otras personas. Se orienta para el procesamiento positivo, pacífico y propositivo de los conflictos, tratando de hacer de las fronteras un lugar para el encuentro.

Por eso se invita a implementar en la escuela el programa *Cuidado y Buen Trato* (MINERD, 2013), este recomienda unas formas de proceder en el trato continuo con las demás personas y ofrece una serie de técnicas y estructuras de apoyo para cultivar unas relaciones pacíficas y de cuidado del otro y la otra. También se propone para el Nivel Primario la creación de redes de constructores y constructoras de paz, esto con la finalidad que los y las estudiantes participen de forma activa en la construcción de otro tipo de relaciones sociales en la escuela y en la sociedad y así contribuyan a una mejor convivencia y, en consecuencia, a una mejor sociedad.

Para fomentar la cultura de paz y buen trato se propone propiciar en el salón de clases y en la escuela el trabajo colaborativo. La capacidad de trabajar en equipo favorece el desarrollo de competencias como el diálogo, la comunicación, la solidaridad, el servicio; en fin, el sentido de grupo no sólo con identidad de un salón de clases y una escuela en particular, sino que también forma para la conciencia ciudadana de una sociedad y un planeta compartido en el que se amerita una administración responsable de los recursos y el establecimiento de unas relaciones pacíficas y armoniosas. Se recomienda entonces que el grupo del salón de clases se organice por equipos de trabajo que estarán pendientes de cuidar por alguna dimensión que tenga que ver con establecer unas relaciones respetuosas.



Implementación de la estrategia de los Proyectos Participativos de Aula⁸

Los Proyectos Participativos de Aula son una estrategia de investigación-acción-participativa que favorece la integración de conocimientos a partir de una pedagogía crítica y transformadora que articula las experiencias del salón de clases con la realidad social. Es una extraordinaria herramienta para la formación de la ciudadanía comprometida y corresponsable, ya que parte de los intereses y necesidades de las y los estudiantes y del contexto en el que interactúan, sitúa la escuela en su contexto y aboca a las y los estudiantes a un diálogo problematizador sobre la realidad y el conocimiento acumulado por la ciencia.

Los Proyectos Participativos de Aula son una de las cinco estrategias para la articulación de las áreas del conocimiento, propuestas por el Diseño Curricular⁹. En el Nivel Primario se entiende que esta estrategia propicia una educación autónoma, que produzca el interés por la investigación, el desarrollo personal, espiritual y la conciencia ético-ciudadana.

Los *Proyectos Participativos de Aula* asumen la fundamentación del Currículo cuando integra tres enfoques: el enfoque histórico-cultural, el enfoque socio-crítico y el enfoque de competencias. Estos enfoques nos ponen en diálogo directo con el contexto y la necesidad de generar cambios para mejorarlo; promueven la investigación y la autonomía, favorecen la construcción colectiva de conocimientos, resignifican los aprendizajes y convocan a la búsqueda de soluciones que incidan en la transformación de las condiciones socioculturales y económicas de la comunidad en la que se desarrollan. Además, las etapas de elaboración e implementación de los *Proyectos Participativos de Aula* pueden dar cuenta del tipo de pedagogía que desarrollan. El siguiente diagrama muestra el proceso de elaboración:



⁸ Cf. Centro Cultural Poveda (2013). *Proyectos Participativos de Aula. Construcción colectiva de aprendizajes desde una perspectiva integradora y crítica para la formación de ciudadanos y ciudadanas desde la escuela*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

⁹ Véase las páginas 67-83, en especial las 76-80.



Los *Proyectos Participativos de Aula* han demostrado su potencialidad para aportar a un crecimiento en la conciencia crítica de las y los estudiantes a través de la apropiación de valores como el respeto, la solidaridad, la equidad, la tolerancia, la dignidad humana y la responsabilidad. Las escuelas que han trabajado con esta estrategia dan cuenta que se han desarrollado habilidades y competencias expresadas en indicadores de logros para el trabajo en equipo, la práctica reflexiva, la toma de decisiones participativas, la búsqueda del consenso, la solución de problemas y la creatividad. Como consecuencia, los niños y niñas conocen mejor su país, las necesidades de la comunidad, las instituciones estatales y de gobierno, afianzando así, la conciencia de sus derechos y deberes como personas.

Promovemos una escuela que asume una perspectiva investigativa, que posibilita la articulación de la realidad personal, así como la del contexto en el que se abordan los procesos de apropiación de conocimientos curriculares establecidos oficialmente como mediación para desarrollar habilidades y competencias. De este modo se aprende a formular preguntas fundamentales ante diversas situaciones de la vida y por esta vía se ve la realidad como un problema desafiante y progresivamente se avanza en la formación de ciudadanas y ciudadanos comprometidos en transformarla.

Los *Proyectos Participativos de Aula* se enmarcan en una perspectiva de educación transformadora, crítica y emancipadora, que entiende a maestros, maestras y estudiantes como protagonistas del proceso educativo. En este sentido el rol de la maestra y el maestro, no es transmitir conocimientos previamente adquiridos, sino que es un facilitador y facilitadora de los procesos de aprendizaje, por lo que propicia una construcción del conocimiento, tiene en cuenta los intereses del estudiantado con su realidad, hacia la cual se pretende que una vez vista, reflexionada y analizada, se comprometa en *pro* de la transformación y los cambios posibles.

En síntesis, los *Proyectos Participativos de Aula* constituyen un enfoque de trabajo al interior de las escuelas que hace posible la transformación del contexto donde viven las y los estudiantes. Y es que a partir de los aprendizajes con sentido que van construyendo, con otras y otros, que se van alcanzando las capacidades precisas para aplicar dichos aprendizajes en otros espacios en los que interactúan. Además, adquieren las habilidades, procedimientos y las competencias de aprendizaje necesarias (observación, clasificación, análisis, reflexión, críticas, toma de decisiones, juicios, etc.) para comprender la realidad, actualizarse y dar seguimiento a los cambios acelerados que experimentan los conocimientos, las ciencias y las informaciones. La implementación de esta estrategia ha posibilitado un camino hacia una escuela “democrática, en la que se practique la pedagogía de la pregunta y en la que se enseña a pensar acertadamente” (Freire, 2007).

Plan de Animación Estudiantil

El *Plan de Animación Estudiantil* se ha elaborado en el contexto del Diseño Curricular y está pensado para fortalecer las competencias curriculares desde propuestas creativas, diversas y lúdicas. Pretende ofrecer estrategias pedagógicas que impliquen pedagogías críticas, en tanto que la idea es que el sujeto entre en un proceso de autorreflexión de su existencia y de su coexistencia con otros seres vivos y con el planeta. Sitúa al sujeto en su contexto para que se produzca una mirada crítica de la realidad, se desarrolle la sensibilidad y emerja la necesidad de transformar el mundo. Paralelamente, favorece el aprendizaje



autónomo, el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo y el desarrollo de los diferentes liderazgos. En el Plan se apuesta por la construcción de un sujeto crítico, respetuoso, sensible, incluyente, democrático, capaz de expresar su propia palabra con su propia voz.

Otra característica de este Plan es que tiene como presupuesto un proceso educativo que se conquiste el derecho de ser personas dignas y felices y que nos ejercitemos en vivir la vida con un sentido para ser y vivir más como humanos y humanas. Con esta estrategia se busca promover una convivencia inspirada en valores como: justicia, solidaridad, derechos humanos, diálogo, respeto mutuo, dignidad humana, paz, interculturalidad, equidad de género y ética. La estrategia cuenta con 17 programas¹⁰, organizados en tres bloques: 1. Estructuras de apoyo para los aprendizajes significativos (4 programas). 2. Programas de Animación Socio-cultural (5 programas) y 3. Círculos de Interés (8 programas). A continuación se presenta la gama de programas que contiene el Plan de Animación estudiantil:



Igual que en *los Proyectos Participativos de Aula*, el *Plan de Animación Estudiantil* ofrece posibilidades de pedagogías críticas. En este se favorece el conocimiento activo, considera al estudiante como sujeto de conocimiento, se centra en el interés del estudiante, favorece el trabajo en equipo y el desarrollo de liderazgos y contribuye a fomentar la creatividad, la imaginación y la fiesta.

Conclusión

La selección de experiencias que se presentan como pedagogías críticas desde la escuela pública son parte de las iniciativas que se están implementando en el Nivel Primario en el país. Dichas experiencias se sitúan en un contexto del sistema educativo por lo que se permiten las para diseñarlas e implementarlas.

¹⁰ Aunque los Proyectos Participativos de Aula están contemplados en el Plan de Animación Estudiantil, por la explicación del punto anterior, merecen un tratamiento aparte. Los Proyectos Participativos de Aula adquieren un tratamiento independiente desde que ya forman parte del Currículo del Nivel Primario como una de las estrategias de articulación de las áreas del conocimiento.



Aquí se exponen con humildad, puesto que es parte del diálogo que quiere favorecer este congreso, a sabiendas de que existen múltiples formas y posibilidades para proponer pedagogías críticas en diversos ámbitos. En el caso de hacerlo desde la educación pública hay unos retos particulares, pero también posibilidades de impactos importantes. Estas son algunas formas que aportamos y nos situamos expectantes de nuevas ideas y posibilidades que pudieran ofrecernos otros expositores y expositoras del evento. Finalmente, las experiencias no remiten a la universalidad de escuelas y a los niveles de empoderamiento y de profundidad en la implementación que deseamos, sino que estamos en un camino, como todo proceso histórico. La invitación es acompañarnos en la búsqueda y en un horizonte compartido.

Referencias

- Apel, O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Betto, F. (2015). *Educación crítica y protagonismo cooperativo*. Conferencia especial del teólogo y escritor brasileño Frei Betto en Pedagogía 2015. Cubadebate, 29 enero 2015, p.14. Traducción de Esther Pérez.
- CEPAL (2011). *América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Centro Cultural Poveda (2013). *Proyectos Participativos de Aula. Construcción colectiva de aprendizajes desde una perspectiva integradora y crítica para la formación de ciudadanos y ciudadanas desde la escuela*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda
- Cortina, C. (1992). *Ética Mínima*. Salamanca: Sígueme.
- Freire, P. (1965). *Educación como práctica de la libertad*. Chile. Fondo de Cultura Universitaria
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- _____ (2007). *La educación en la Ciudad*. 4^{ta}. Edición. Sao Paulo: Siglo XXI.
- Hernández, P. (2006). *Educación del pensamiento y las emociones. Psicología de la educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- MINERD (2015). *Rendición de cuentas 2014 del Ministerio de Educación*. Santo Domingo.
- MINERD (2013). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Versión Preliminar*. Santo Domingo, p.35.
- MINERD 2014. *Anuario de Indicadores Educativos del Ministerio de Educación 2012-2013*. Santo Domingo: MINERD
- MINERD 2013. *Diseño Curricular Nivel Primario. Primer Ciclo (1^{ro}, 2^{do}. y 3^{ro})*. Santo Domingo: MINERD.
- ONE/UNICEF/OIT. (2011). *Dinámica del trabajo infantil en República Dominicana*. Santo Domingo.
- Vargas, T. (2010). *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. Plan Internacional. Santo Domingo.



EL PROYECTO EDUCATIVO ALTERNATIVO DE LA “ESCUELA ALTAMIRANISTA”

González Santos Armando

La presente ponencia es una forma de difundir el trabajo que se ha ido realizando desde ya hace un tiempo por parte de los compañeros maestros de la Coordinadora Estatal de los Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG) en el estado de Guerrero, y sus formas alternativas de plantear nuevos modelos educativos. Por tal motivo considero que en este encuentro es fundamental para demostrar estas otras alternativas. A los futuros investigadores y maestros.

Para comenzar creo que ya es por bien conocido por muchos que nuestro país se ubica en los últimos lugares educativos a nivel mundial y Guerrero es en la actualidad uno de los estados con mayor rezago educativo, social, cultural y económico, producto de la enorme desigualdad y marginación en que se encuentra nuestro pueblo. Esto puede comprobarse con hechos palpables como son: la violencia generalizada, la corrupción en todos los niveles, el alto índice de deserción y reprobación escolar, el analfabetismo, obesidad y desnutrición infantil, alta migración, desempleo, pobreza extrema, entre otros, siendo este el verdadero rostro educativo y social que se observa en nuestra entidad.

Para poder entender de una manera más profunda, no está de más dar unas pequeñas pinceladas para analizar a grandes rasgos la situación de la enseñanza actual en nuestro país, esto con el fin de contextualizarnos un poco más sobre la educación en nuestros tiempos. Dividiremos así el trabajo en tres partes, el análisis de la educación en México, la presentación del proyecto de la Escuela Altamiranista, y las conclusiones.

Durante largo tiempo la educación ha mostrado cambios en su forma de transmitir conocimientos y educar a las nuevas y viejas generaciones. Actualmente en la mayoría de las sociedades modernas en el mundo, particularmente aquellas integradas en los proyectos multinacionales se encuentra gestando un reordenamiento de carácter neoliberal, el cual no sólo se limita a acciones económicas, sino también a otras de distinta naturaleza, como las de la educación, ya que en este ámbito se están dando reformas para modificar los planes de estudio y la forma de enseñar. Esto con el fin de buscar una forma de integrar a los educandos a la economía emergente y al campo laboral que se está ofertando, así mismo se está buscando la manera de como dotar a la sociedad de una identidad integrada al mundo globalizado.

Actualmente en México tenemos un gran problema en este campo, una de las razones de esto es que estamos viviendo en tiempos de grandes crisis, que directas o indirectamente afectan la educación en todos sus niveles. Ejemplos claros son: la crisis económica.

En la reorganización de la economía-mundo con la intensificación de las relaciones económicas, así como la formación de poderosos bloques económicos y el derrumbe de las fronteras físicas y fiscales de tipo nacional, la refuncionalización de la educación es un aspecto destacado a transformar en virtud de la relevancia que reviste en la reproducción de conocimiento, en la innovación del mismo y en la aplicación de sus avances con fines tecnológicos y productivos (Apolo A. & Alejos, 2007, pp. 24,25).



Así “Desde los años setentas los gobiernos mexicanos han aceptado incondicionalmente la firma de las llamadas “cartas de intención”, es decir, los acuerdos para aplicar las medidas dictaminadas por el FMI [...]” (*Ibíd.* p. 283). Todas estas reformas dictadas a los aspectos de la vida, como la economía, seguridad y particularmente al programa educativo responde prioritariamente a una necesidad de unos intereses y principalmente de oligarquías transnacionales que buscan generar desde la educación un nuevo ejército laboral de reserva, y para lograr esto buscan que la educación sea memorística, nacionalista, además de fraccionada, mecanicista, individualista. Además de “La educación, los procesos educativos, no consisten solamente en la trasmisión de conocimientos o su desarrollo a través de habilidades, actitudes y actitudes, ahora llamadas por competencias” (AA. VV., 2012, p.12). Estas estrategias no vienen más que a individualizar a estudiantes y reforzar los pilares del modelo neoliberal, los lujos desproporcionados, el derroche de capital, placeres banales, en resumen una vida fácil y de consumismo. De aquí que la educación que actualmente se imparte dentro de los centros educativos públicos y privados pugnan por convertir al alumno en un posible agente de trabajo del cual pueda ser aprovechado su capacidad laboral.

“El Programa sectorial de educación citado, es parte de la Reforma Educativa iniciada desde los 80’s, para abrirle un camino ancho a la inversión privada” (AA. VV., 2013, p.37). Podemos decir que los orígenes del actual modelo educativo mecanicista y fragmentado que se imparte en las escuelas de todo el país claramente surge en los años 80’s esto en función que los principales organismos económicos como El Fondo Monetario Internacional (FMI), la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) impusieron en nuestro país, un conjunto de ordenamientos para la reestructuración capitalista de la vida nacional posteriormente “[...] una reforma del sistema educativo que ya no es propuesta por los propios gobernantes nacionales, sino por una organización mayor de los países altamente desarrollados y que es la OCDE (Organización para la Cooperación y desarrollo Económico), la cual monitorea y certifica los cambios en este y otros órdenes” (Torres & Vargas, 2010, p.15). En efecto, la OCDE es ahora, la organización internacional que decide los cambios que deben realizar sus países afiliados de acuerdo a las necesidades del capitalismo mundial.

Otro de los factores que influyen en esta crisis en la educación es la desvinculación académica o sea, la teoría de la práctica está siendo obviada en los planes de estudio y siguen transmitiendo la educación como fue concebida en la época de la Ilustración. Es cierto que existe una gran crítica al actual sistema educativo que tenemos en México, pero también es muy cierto que existe una carencia de propuestas metodológicas pedagógicas para hacer frente a esta crisis. Aunque las críticas han provenido de diversas posiciones teórico políticas, todas han coincidido en proponer nuevas explicaciones del fenómeno educativo, y cada una de ellas ha destacado algún elemento del modelo tradicional, a partir del cual se intenta configurar una propuesta alternativa que venga a reforzar la forma actual de educar o hacer una transformación en esta misma.

Uno de los aspectos más importantes de la problemática de la educación deriva del procedimiento de las relaciones que se establece en las instituciones entre el alumno, el profesor, las actividades escolares y sus compañeros, se pretende lograr una formación humanística, científica, artística que permita al educando afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad en sí mismo, economía de esfuerzo y actitud crítica y objetiva hacia lo que lo rodea.



Todos los modelos pedagógicos han nacido en correspondencia con determinadas necesidades sociales y condiciones científicas-culturales históricamente dadas. Aunado a esto están las carencias metodológicas del profesorado y su falta de interés por investigar la manera de fundir distintos conocimientos para instrumentar una educación de calidad. Es aquí donde los maestros del magisterio disidente, plantean y ponen sobre la mesa de la educación este proyecto de educación integral llamado “Proyecto de la escuela Altamiranista”.

Pero ¿qué es y en que consiste esta alternativa educativa?

Profesor Soriano que es uno de los principales impulsores de este nuevo proyecto, en una entrevista nos platica que: *uno de los principales antecedentes es que es la Escuela Integral de Educación básica que se implementó por maestros en el estado de Michoacán en el 2003*; he aquí uno de sus principales referentes donde sientan sus criterios para formar una alternativa que ayude al desarrollo de la educación en el estado de Guerrero, pero de una forma que esté más apegada a cada contexto regional del Estado. Se crea el Colectivo Pedagógico, para dar seguimiento a esta alternativa y a partir de estar asistiendo a los talleres nacionales de educador que impulsa el estado de Michoacán Como resultado de un gran movimiento social en contra de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que tuvo lugar en el año 2008, mismo que concluyo con un acuerdo suscrito entre gobiernos del estado y el Magisterio movilizad para elaborar el Proyecto de Educación Alternativa en Guerrero “Para llevar a cabo esta idea, en el 2009 se lleva a cabo el primer congreso estatal de educación cultura y deporte del cual emerge esta nueva iniciativa de educación alternativa, critica y popular“ (Entrevista al maestro Soriano). En un comienzo se retomó el nombre del proyecto de Michoacán, con todo y nombre.

La Escuela Guerrerense Altamiranista es un proyecto educativo surgido desde las bases del magisterio guerrerense y validada por los padres de familia de las comunidades donde ha sido puesta en práctica, ya que considera los intereses y necesidades comunitarias, como propuesta ante la implementación de la escuela del modelo neoliberal. “La educación que da el mal gobierno sólo sirve para gobernar las ideas de los pueblos, para que se olvide de sus raíces, de su historia, de su situación, de su cultura, de su lengua, y de su ciencia como pueblo” (AA. VV., 2012, p.200) es a partir de esto que en la década de los 80’s la demandad de educación para los pueblos indígenas y populares comienza a tomar terreno en toda América latina, y plantear la interculturalidad como un proyecto de descolonización cultural.

Ha fortalecido su conocimiento y delineado sus horizontes hacia la educación popular en aras de consolidar la propuesta en materia de política educativa y pedagógica principalmente que contraponga el proyecto del pueblo y magisterio, ante la reforma neoliberal que está en proceso ya de imposición. Se comienza a implementar este proyecto en la región centro del estado de Guerrero existe una gran cantidad de principios bajo los que este proyecto de educación popular expresa sus ideas. Los principios de esta nueva propuesta son los siguientes:

- Pone al ser humano como eje central en la educación, para el desarrollo de su comunidad y la transformación de su realidad histórico-social.



- Potencia la organización y la participación de los pueblos con una visión social sustentable y el rescate de la economía solidaria
- Forma y educa de manera integral.
- Forma en la práctica de los valores universales.
- El ejercicio de la democracia como principio de vida que impulsa la participación, el análisis reflexivo, crítico, en colectivo y que promueve la discusión y la generación de propuestas para el desarrollo de la comunidad.
- Se orienta hacia una nueva filosofía de la vida, que recupera la alegría y la esperanza.
- Educa en el trabajo con valor social y emancipador como praxis en la que el sujeto se transforma y transforma su ámbito social y material.
- Defiende a la educación pública, como derecho inalienable.
- Una educación sustentada en las garantías de los Artículos Constitucionales 1° y 2°, en los principios básicos del Art. 3° en lo que concierne a la gratuidad, laicidad, basada en los resultados del progreso científico, tecnológico y social; que lucha contra las servidumbres, fanatismos, prejuicios y dogmas; será democrática y nacional; contribuirá a la mejor convivencia humana y fomentará armónicamente todas las facultades del ser humano. Además, en el Artículo 39° que garantiza el derecho del pueblo a decidir su destino.

Lo que busca en todo caso esta nueva escuela es crear un espacio emancipador, transformador y democrático, que forma y desarrolla integralmente al ser humano, capaz de construir colectivamente propuestas y soluciones a los problemas de su entorno, crea nuevas relaciones sociales de convivencia, vincula y trabaja de manera colectiva con la comunidad, transforma y protege nuestro medio ambiente y nuestro planeta. Al igual que es un espacio placentero y agradable donde aprendemos a pensar, reflexionar, criticar y proponer acciones concretas que desarrollen económica, política, social y culturalmente a la comunidad, donde se practican los valores y la democracia como parte de la vida cotidiana. Lugar de diálogo y respeto, donde se desarrolla la conciencia, la congruencia entre el decir y el actuar y el ser consecuente. Se practica la tolerancia ante la diversidad de ideas y cosmovisiones para aprovechar todos los conocimientos y talentos de nuestros pueblos.

Es una escuela que busca construir un mundo más justo, con dignidad social. En esta se elimina la verticalidad en las relaciones escolares y se establece el colectivo pedagógico-educativo; donde se analiza, reflexiona, discute, propone, orienta, planea y ejecutan las iniciativas, acuerdos y propuestas para resolver las necesidades prioritarias de la sociedad en que vivimos; se democratizan las instancias que existen en la escuela de tal manera que permitan la discusión colectiva, se lleva a cabo la vinculación de la teoría con la práctica y la organización interna; se rescatan las relaciones entre la escuela y la comunidad, así como la relación entre la escuela y el trabajo, se promueve la resistencia hacia el enfoque neoliberal y se defiende a la educación y a la escuela pública.

Es un espacio donde se practica la democracia, se produce socialmente el conocimiento y al mismo tiempo la comprensión del mundo a través de la crítica y la problematización, para formar un sujeto independiente y capaz de tomar decisiones propias. El eje central que se establece es el *diálogo*, como proceso educativo radical que se convierte en el espacio de encuentro entre educador y educando, en la enseñanza y aprendizaje. Se respeta la diversidad y se promueve la comunicación permitiendo que los



educandos participen y no sean sujetos pasivos, como sucede en la educación tradicional actual. En este sentido, el educador y educandos construyen la forma de apropiarse del conocimiento, sus formas de pensar, sentir y valorar la realidad.

Se plantea transformar algunos aspectos fundamentales en la educación: el Educando, educando, la Escuela y la sociedad

En la cuestión del educador Gramsci plantea que “la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, de vínculos recíprocos, y por lo tanto cada maestro es siempre un alumno y cada alumno maestro” (Broccoli, 1984, pp.13-14) agregando este tipo de relación más horizontal y dejando la verticalidad de pensar que el maestro es el todo poderoso quien sabe y debe saber todas las respuestas, el maestro es ahora un elemento dentro de la comunidad el cual tiene que tener la capacidad de aprender de todos y en todo momento seguir actualizándose, de acuerdo al ambiente en el que se desarrolle su trabajo. La principal idea es que los educadores, se integren dentro de la comunidad, vivir su cultura y su pensamiento, participar en los procesos organizativos donde educador y escuela, son la comunidad misma. Esto me hace recordar a propósito de los maestros dentro de una comunidad, a los normalistas rurales, pues la principal característica de los maestros rurales egresados de estas escuelas normales era tener la suficiente preparación para poder participar, no solo en la educación dentro de la escuela, sino ser parte fundamental en el desarrollo de las mismas comunidades donde desempeña su trabajo.

El educando “los estudiantes están deseosos de ser protagonistas de su propio aprendizaje y creen que la manera es participando de actividades dinámicas, que les permitan expresar sus ideas, conocimientos y sentimientos, o en aquellas en las que pueden experimentar por sí mismos e interactuar con sus similares. Estas experiencias les producen placer por el aprendizaje, elemento que viene a potencializar sus actividades” (Chacón & Núñez, 2002, p. 78) en este sentido el educando Participa y se integra en el proceso educativo; critica, analiza y propone soluciones; concibe a la educación como un elemento emancipador y para acceder al conocimiento universal; promueve el desarrollo colectivo (social, cultural, político-económico, ecológico y laboral) de tal forma que transforme su contexto.

Escuela: “debe asumir la responsabilidad de potenciar la organización democrática de la comunidad e involucrar a todos los actores sociales en la definición de planes de desarrollo y en procesos de gestión que garanticen la solución de los problemas, así como la definición de las formas de organización social y de ejercicio del poder” (AA. VV., 2013 p.133). Por lo tanto se requiere recuperar el papel transformador de la escuela, vinculándolo a la comunidad y al trabajo con carácter social y emancipador, respetando la diversidad sociocultural y el medio ambiente, que ubique al ser humano como eje principal de la educación, tomando como fundamento los cuatro pilares que establece la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir, En cuanto al principio del trabajo, este proyecto de escuela no se circunscribe al aula y pone énfasis en talleres, proyectos productivos y organización comunitaria que enseñen al niño a organizarse en pequeñas cooperativas y en aprendizaje de oficios.

Las escuelas participantes pueden formarse de la siguiente manera:

- a) Con un solo nivel educativo (Preescolar, Primaria o Secundaria);
- b) Con dos niveles educativos (Preescolar y Primaria o Primaria y Secundaria);
- c) Con los tres niveles educativos (Preescolar, Primaria y Secundaria).



De esta manera se formaliza la articulación de la educación básica en todos sus niveles, donde todos son responsables de toda la escuela, ninguno es dueño de un grupo, el de preescolar no es ajeno a lo que pasa en la secundaria, de esta forma se busca articular de manera real los tres niveles de educación. El horario de clases que se plantea es que sea un horario extendido de ocho horas.

Sociedad: al igual que la escuela se debe de introducir en los ámbitos de la comunidad, también esta tiene que intervenir en el desarrollo de la escuela, entre padres, maestros y demás miembros de la sociedad deben reunirse y proponer alternativas para potencializar el impacto de la educación en las escuelas. De forma tal que no se deje todo en manos del profesor o educador, sino que todas las partes sean las que integren la educación.

En cuanto a la forma de estructura de trabajo en la escuela se maneja el siguiente esquema:

PERSONAL

- * Coordinador
- * Educador de grupo
- * Educadores de apoyo
- * Personal administrativo
- * Personal de asistencia: Psicólogo y Médico, Trabajo Social y de cocina.

Como se ve la principal modificación es la desaparición de un “director” sustituido por un coordinador el cual es elegido de manera democrática por maestros, alumnos y sociedad, el cual simplemente tiene la función de coordinar las actividades y gestiones que se requieran.

En todo caso la nueva propuesta que los maestros y maestras de la CETEG nos muestran es un claro ejemplo de la necesidad que se tiene por construir un verdadero poder popular que siente sus bases en una enseñanza integral, popular y ven a la educación como un instrumento de liberación. A contra posición de los modelos preestablecidos por el estado.

Conclusión

El trabajo de educar y de realizar investigaciones de carácter pedagógico es un trabajo que nunca para, ya que con cada generación de nuevos hombres y mujeres la educación tiene que adaptarse a sus estilos de vida, formas y culturas particulares de cada región. Es por ello que este trabajo y los posteriores nunca estarán terminados y es tarea de los intelectuales críticos el formar parte de este proceso de constante investigación. De lo que si podemos estar completamente seguros es que la educación sea cual sea su forma tiene que estar presente en el desarrollo de una sociedad, ya sea de manera institucional, o de manera informal, pero la educación estará latente y por ende para poder llevar a cabo un buen desempeño en la práctica de la enseñanza siempre tendremos que modificarnos para modificar el mundo. Hay quienes a contra corriente demuestran que existen alternativas y así pues muchos estamos conscientes de que en la actualidad la educación necesita reformarse para el buen desarrollo de una comunidad.



Referencias

- Alejos Apolo & López Nydia. (2007). *La enseñanza y la evaluación de la asignatura de historia en la unidad académica preparatoria N°7*. México S/Ed.
- AA. VV. (2012). *Educación y Filosofía*. México. EON.
- AA VV, (2013). *Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura*. SNTE. México.
- AA VV. (2012). *Luchas “muy otras” zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México. CIESAS.
- Broccoli Ángelo. (1984). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México. Nueva imagen.
- Chacón S.; Díaz A. & Núñez L. (2002). *El teatro como instrumento didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje para I, II, II ciclos y educación diversificada*. Costa Rica.
- Torres José, Gabriel Vargas. (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?* México. Torres y asociados.



**AJUSTE Y DESBARAJUSTE EN EL BACHILLERATO MEXICANO. CUATRO
DÉCADAS (1971-2011) DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES,
UNAM. EL CASO DEL PLANTEL AZCAPOTZALCO. SEGUNDA PARTE:
DESEMPEÑO Y CONTRADICCIONES DEL COLEGIO**

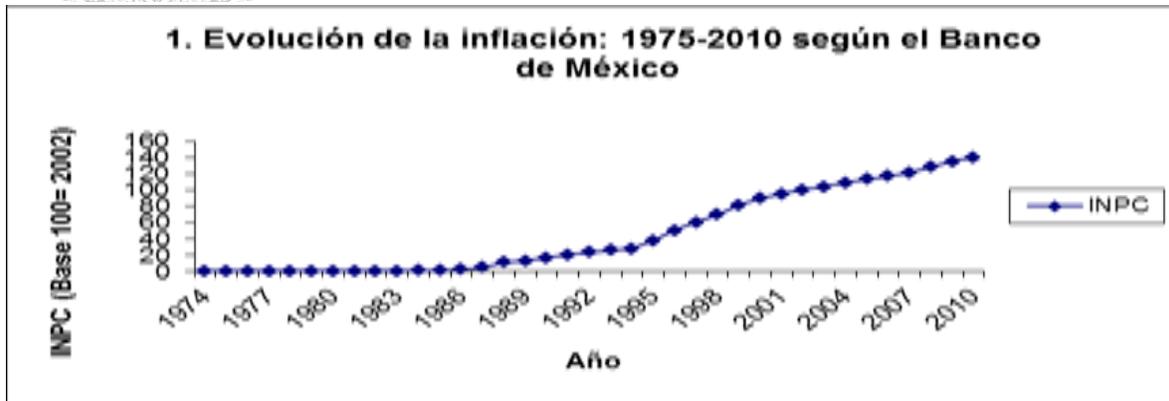
Alfredo Muñoz Cuevas¹

La educación en el país de la crisis semieterna

Hablar de educación y crisis parece inevitable, un lugar común en las conversaciones y los análisis sobre el campo educativo, ya que desde hace tiempo ambos términos parecen ir unidos, razón de más para tratar de ser precisos cómo la labor educativa se desarrolla en un contexto de crisis. Es por ello que las presentes líneas pretenden enfocarse en un subsistema del Bachillerato universitario, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), dependiente de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El periodo que se bosqueja contempla las cuatro décadas de vida (1971-2011), años que se encontraron bajo el signo de las sucesivas crisis económicas, tales como la de 1976, que inaugura el ciclo, continuada por las sucesivas débiles económicas de 1982-1992 y de 1994-1995, hasta llegar al 2008, cuyos efectos aún se perciben. En consecuencia, se muestran algunos parámetros e indicadores que pueden ser una fotografía de lo que significó el esfuerzo educativo en un periodo contemporáneo. Un elemento central que puede ayudar a ser precisos, es dimensionar la magnitud de dicha crisis en base a la inflación que sufrió la moneda nacional². Para tal fin se muestra el Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC), el cual fue recopilado hasta hace pocos años por el Banco de México y que en la actualidad dicha tarea la lleva a cabo el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Con base a dicho índice se puede calcular no solo el impacto inflacionario, sino que además, permite dar un valor fijo a los pesos mexicanos de cualquier periodo, ya sea de 1976, 1984 o 2010 (Gráfica 1).

¹Es especialista en Biotecnología por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-I), además de ser maestro en Ciencias por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Actualmente cursa estudios de doctorado en el Posgrado en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, es profesor en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

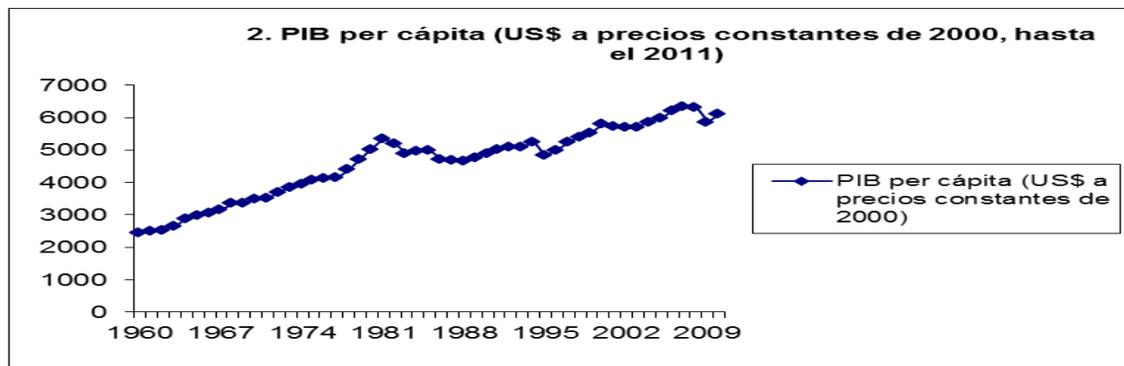
² Según la calculadora de inflación del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) ((base 100= diciembre 2014), muestra que la depreciación ha sido de 267 229.99 % (diciembre 1976 a diciembre 2011). Una inflación tan catastrófica es comparable, quizás, con la que sufrió Alemania después de la derrota que sufrió al final de la Primera Guerra Mundial. <http://www.inegi.org.mx/sistemas/indiceprecios/calculadorainflacion.aspx> Consultado en Abril del 2015.



Gráfica 1. Evolución de la inflación: 1971-2011 según el Banco de México.

<http://www.banxico.org.mx/SieInternet/consultarDirectorioInternetAction.do?accion=consultarCuadro&idCuadro=CP151§or=8&locale=es>.

Una forma indirecta de medir la riqueza producida por los mexicanos es mostrar el Producto Interno Bruto per cápita (PIB per cápita). Este indicador puede mostrar que a lo largo de todo el periodo, la capacidad de producir riqueza de los habitantes de esta nación nunca sufrió merma, sino por el contrario, siempre se mantuvo a la alza. Sin embargo, la caída de las remuneraciones y salarios a lo largo del periodo estudiado fue del orden de 584 603.56%³, lo cual puede resumirse en una cruel paradoja: Entre más riqueza generan sus habitantes, menores salarios y remuneraciones percibían. Lo anterior llevó a que durante la década perdida (1980-1990), la población⁴ para sobrevivir, recurriera al trabajo infantil y femenino en actividades no asalariadas (Pacheco, 149) (Gráfica 2).



Gráfica 2. PIB per cápita México según datos del Banco Mundial. <http://datos.bancomundial.org/pais/mexico>

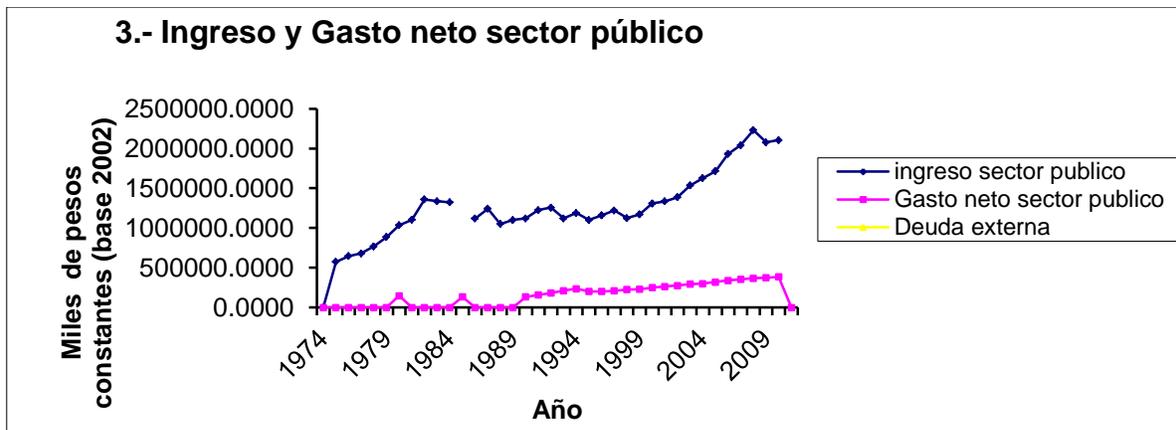
Cuando se analiza el ingreso ordinario que el gobierno mexicano recabó esos años vía explotación de los recursos renovables y no renovables, así como de la vía impuestos, puede observarse que dicho ingreso nunca se redujo e inclusive existió tendencia a incrementarse (Gráfica 3). Lo que si sorprende es constatar la diferencia entre el ingreso y

³ El cálculo fue realizado en el sitio <http://www.bajaeco.com/cuanto.cfm> (abril del 2015). Según este sitio, la capacidad de compra de un consumidor de 1971 con \$ 100.00 M.N, para 2011, ese mismo consumidor necesitaría la cantidad de \$ 584 703.56 pesos.

⁴ Ugarteche propone, que esta crisis devastadora para muchas naciones de la periferia significó la posibilidad de crecimiento de las élites capitalistas ya que: “(...) el crecimiento del G7 (los países más ricos del mundo. Nota mía) se hacía a costa del traslado de ahorro y salarios del resto del mundo, amén de precios deleznable de las materias primas y términos de intercambio muy adversos a las economías del mundo” (2009, p.32).

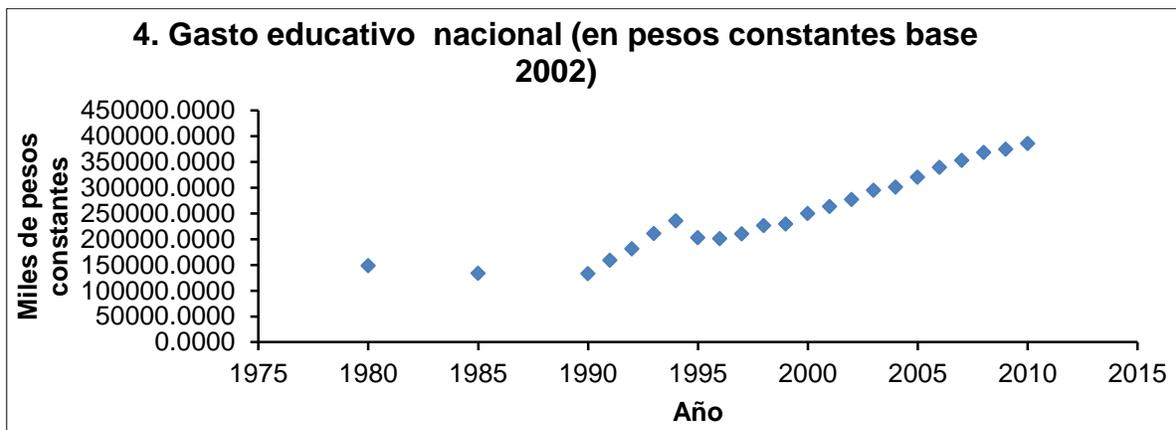


el gasto neto del sector público, ya que no se comprende una diferencia tan marcada entre ambos rubros. El dinero recabado para ser aplicado como gasto público ¿A dónde se iba? En la revisión del gasto educativo nacional se observa que, salvo en el periodo de Miguel de la Madrid (Pacheco, *Óp. Cit.*, 107)⁵, este se ha incrementado a lo largo de los años (Gráfica3). Al respecto Pacheco indica que el Estado mexicano en este periodo reorienta a las fuerzas productivas hacia el comercio exterior, sacrificando el mercado interno por un fuerte ajuste y de una inflación desatada, que en 1986 llegó a un 65% (Bolívar y Garavito, citados por Pacheco, 108).



Gráfica 3. Ingreso y egreso público nacional en pesos constantes. Informes Presidenciales. Anexo Estadístico. Periodo 1974-2010

Como puede apreciarse en la siguiente Gráfica (Gráfica 4) el gasto educativo nacional sufre una fuerte contracción a lo largo de la “década perdida” para posteriormente recuperarse en la siguiente década, salvo, claro está, el año 1995.



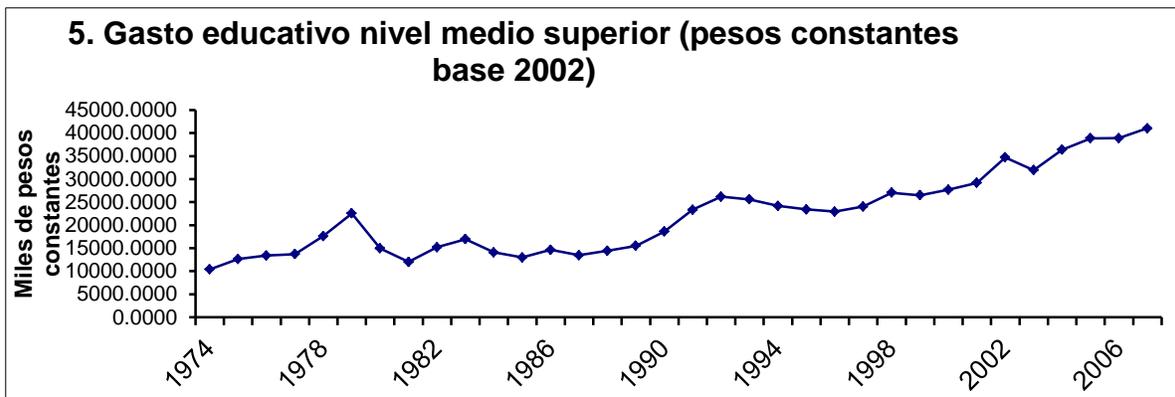
Gráfica 4. Gasto Educativo público Nacional en pesos constantes. Informes Presidenciales. Anexo Estadístico. Periodo 1980-2011.

Con respecto a la educación media superior, se puede señalar que es un sector bastante heterogéneo, donde coexisten las escuelas terminales de tipo profesional medio y

⁵ Es en 1983 cuando el gobierno de De la Madrid adopta una política de ajuste drástica que se caracteriza por una fuerte reducción del gasto, desestatización de la política y apertura a la economía externa

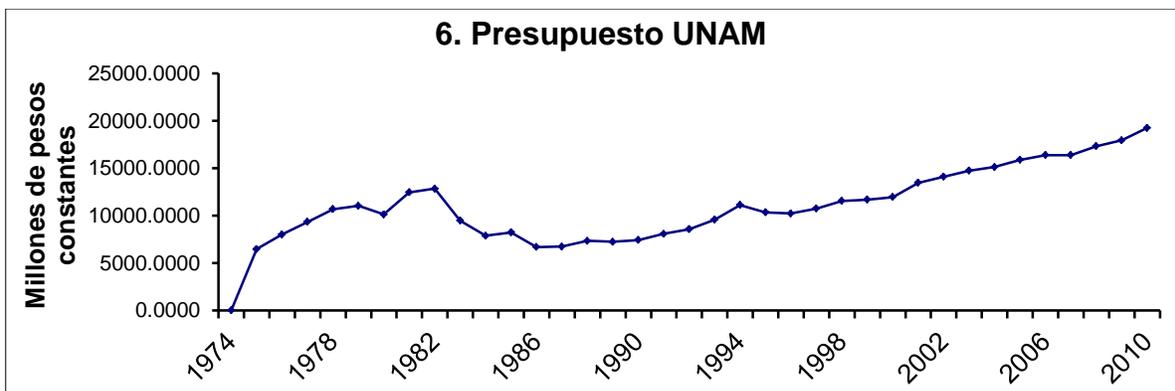


por otro, los bachilleratos propedéuticos. Como puede apreciarse, salvo el periodo 1980-1990, el sector tuvo (al menos oficialmente) recursos suficientes (Gráfico 5).



Gráfica 5. Gasto educativo nivel medio superior en pesos constantes. Informes Presidenciales. Anexo Estadístico. Periodo 1974- 2011

Mayor atención exige el análisis del presupuesto de la UNAM (Gráfica 6). Aquí se puede apreciar tres momentos claramente distintos. El primero, que abarca la década de los 70' s hasta 1982, el cual se caracteriza por un incremento constante del presupuesto asignado a la Universidad. Posteriormente, hay un claro decremento que va desde 1982⁶ y que con altibajos se mantiene hasta al inicio de la década de los 90's, Se hace notar que el año de 1986 donde se toca fondo, cuando el presupuesto llega a un punto muy bajo. La última etapa se caracteriza por tener un alza constante en su presupuesto, salvo el año 1995.



Gráfica 6. Presupuesto de la UNAM en pesos constantes. Agenda Estadística UNAM. Periodo 1974-2011

El caso del CCH Azcapotzalco

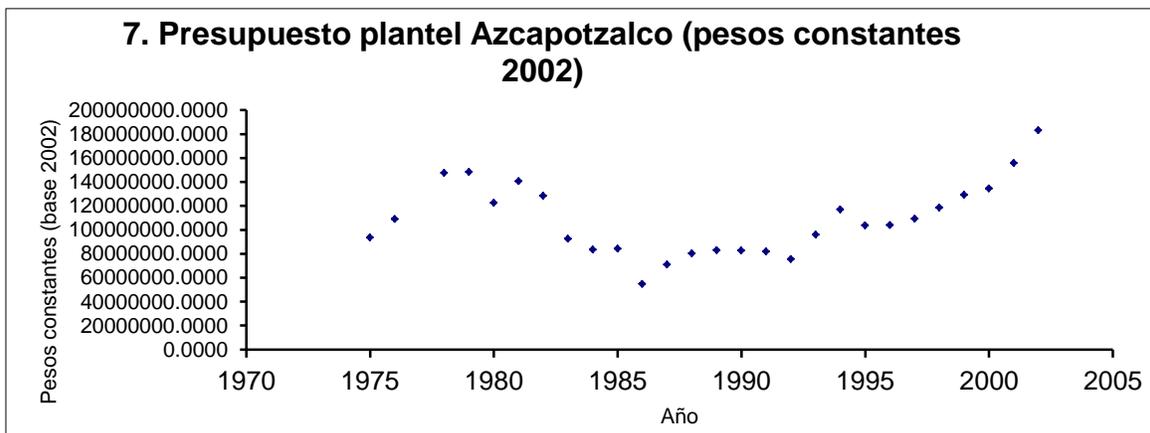
El plantel Azcapotzalco se inaugura en abril del año de 1971 (hace pues 44 años) al igual que los planteles Vallejo y Naucalpan, bajo la perspectiva de integrar una nueva

⁶Según el cálculo que se hace a los diferentes informes presidenciales, es entre los años 1981 y 1988, es cuando los recursos para educación perdieron alrededor de 25 % de su valor (Salinas de Gortari, C. (1991) Tercer informe de gobierno. 1991. Presidencia de la República. México.)



modalidad de bachillerato, que pretendía generar un nuevo paradigma educativo, con un modelo pedagógico donde se privilegiaba el saber, el hacer y el ser. Bajo la égida del entonces rector González Casanova, dicho modelo señalaba, entre otras cosas, la búsqueda del dominio de dos lenguajes (el lenguaje matemático y la lengua castellana) así como el dominio de dos métodos (el histórico y el experimental). Por supuesto, en esta breve reseña no puede desglosarse de forma cabal lo que significó el Colegio en sus primeras décadas de vida; sirva pues lo anterior solo para perfilar en pocos trazos el origen y el primer tramo de su camino⁷.

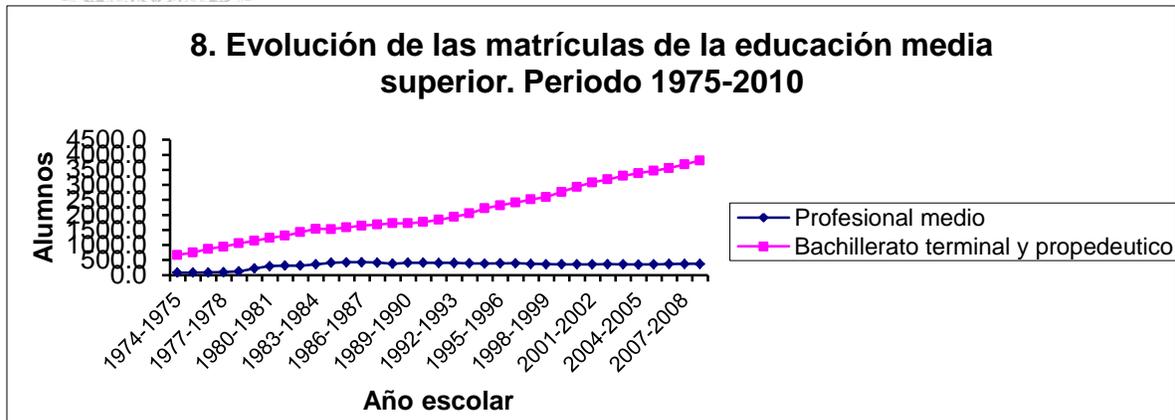
Como es de todos conocido, este primer periodo concluyo a mediados de los años 90's, cuando se realizó una revisión de planes y programas de estudio, proceso que fue ríspido y conflictivo en los años 95 y 96, donde se estabiliza y estandariza el actual modelo educativo del Colegio, basado en el constructivismo con amplias referencias en Ausbell, aunque con importantes contribuciones de otros teóricos como Pozo. La evolución de esas cuatro décadas se puede observar tres etapas definidas. La primera de ellas ocurre a lo largo de toda la década de los 70's hasta 1982, con un continuo crecimiento; de 1982 al año 1991 se puede observar una brusca caída presupuestal—una buena imagen de lo que significó para el país “la década perdida”, llegando a su nivel más bajo en 1986. La última etapa, que abarca de los años 90's hasta nuestros días, marca una progresiva recuperación del presupuesto del plantel (Gráfica 7).



Gráfica 7. Presupuesto del plantel Azcapotzalco en pesos constantes..Programa por Presupuestos UNAM. Periodo. 1971-2011

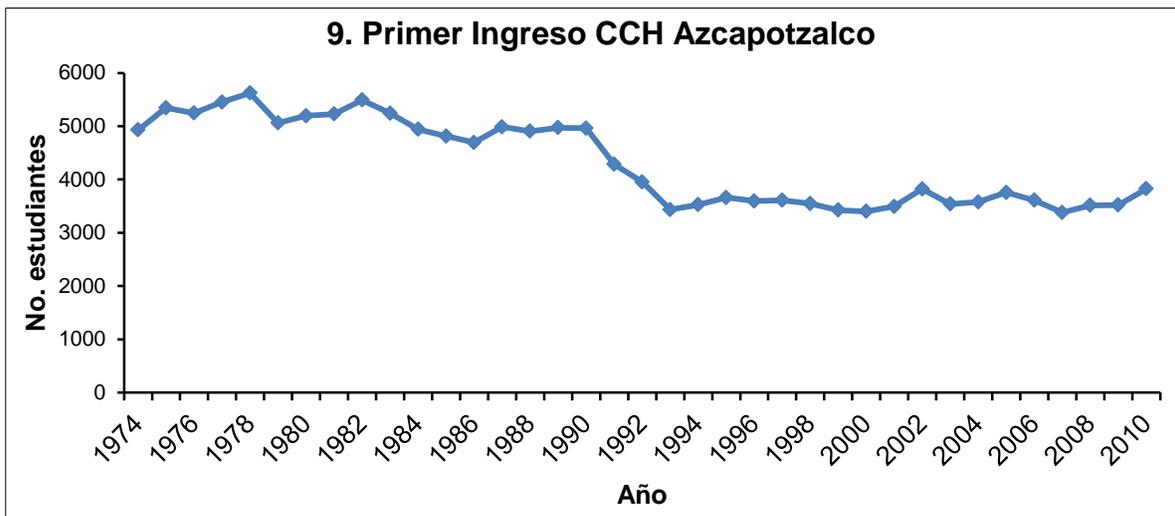
A pesar de los ajustes al gasto social nacional, el rubro correspondiente a educación— al menos nominalmente— se mantuvo constantemente al alza; de ahí que a lo largo de cuatro décadas la matrícula correspondiente a la educación media superior haya tenido un crecimiento sostenido, como puede apreciarse (Gráfica 8).

⁷Sin embargo ¿de verdad cambiamos tanto? En 1971, se hacía énfasis en la búsqueda del aprendizaje más que en la enseñanza y de hecho, se insistía en la adquisición de conciencia crítica (Gaceta UNAM. La cultura. No. 32 15 de nov. De 1971, tercera época. Vol III) donde se dice “Se enfatiza más el aprendizaje que en la enseñanza (...) para que el alumno, como sujeto de cultura, aprenda a dominarla, a trabajarla, esto es, aprendan a aprehender. Se busca que el alumno adquiera conciencia crítica y por otro lado adquiera instrumentos de acción) (métodos y técnicas) para que pueda “recrear la cultura”



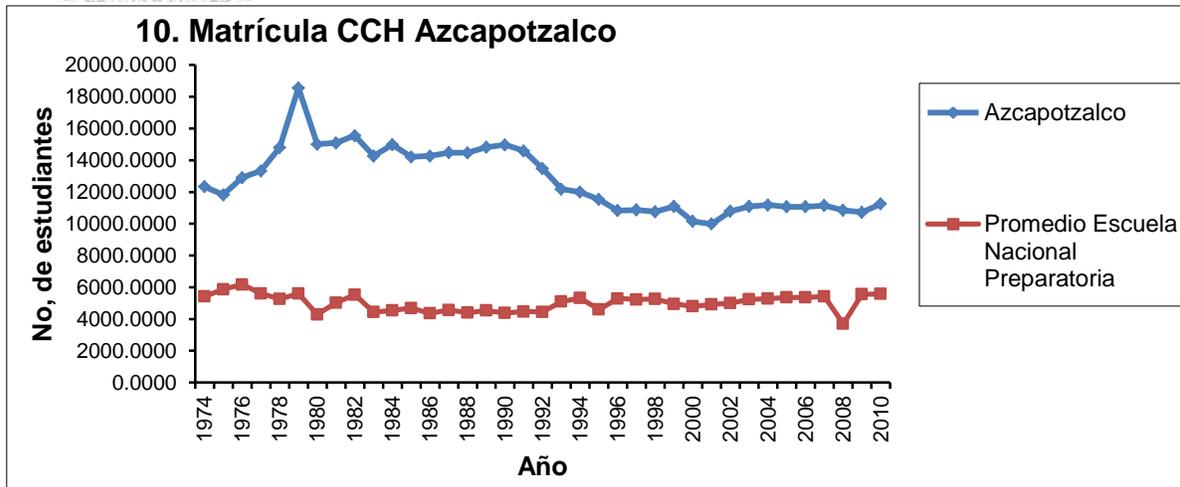
Gráfica 8. Evolución de las matrículas de la educación media superior. Informes Presidenciales. Anexo Estadístico. Periodo 1975-2010

El plantel Azcapotzalco durante los primeros diez años de la crisis mantiene su capacidad de aceptar nuevos estudiantes, a pesar del golpeteo presupuestario, hasta principios de los años 90's. Lo que ya no resulta tan comprensible es la política del Colegio en particular y de la UNAM en general de restringir el primer ingreso (Gráfica 9) justo cuando se incrementa el presupuesto para los planteles del Colegio, sobre todo en los tres primeros años del nuevo milenio.



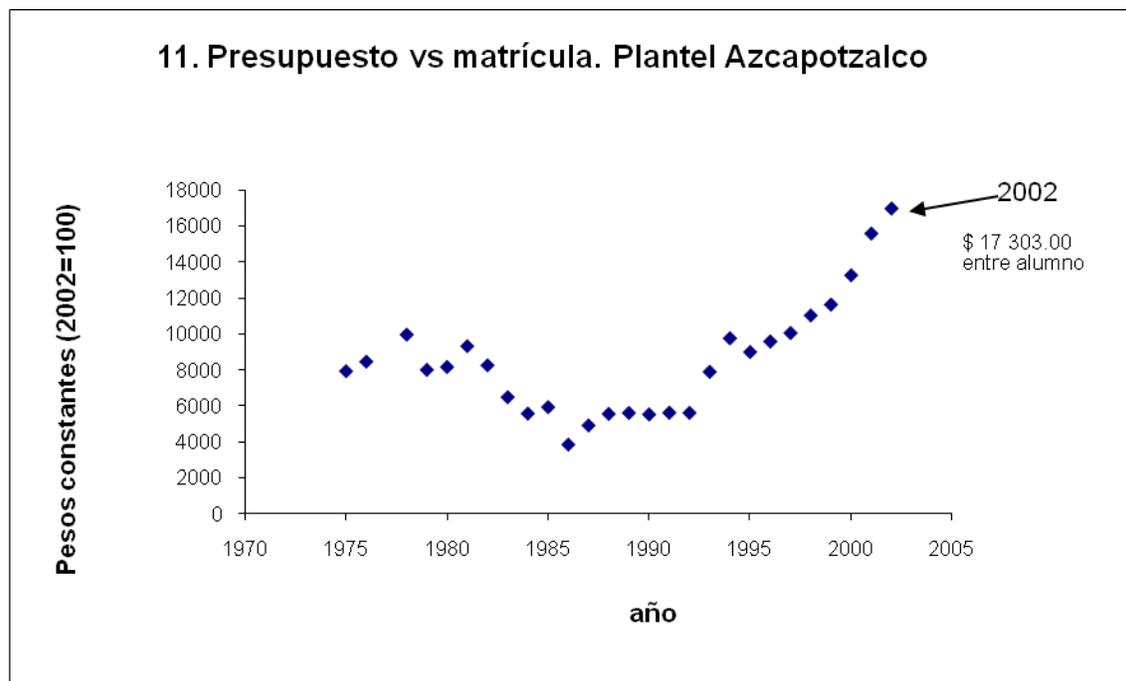
Gráfica 9. Primer ingreso al plantel Azcapotzalco del Colegio de Ciencias y Humanidades. Periodo 1981-2001

Aquí es lícito preguntar ¿Por qué disminuyó la matrícula si existía en ese momento el presupuesto suficiente para sostenerlo? Más extraño aún es constatar que esto ocurre justo cuando el bachillerato nacional tiene un crecimiento continuo. Con lo anterior no se quiere decir que la matrícula del plantel Azcapotzalco debió de haber crecido de la misma forma, más bien se señala que resulta incomprensible que se restringiera el ingreso de los nuevos estudiantes existiendo el recurso y los espacios. Comparase con la matrícula del otro subsistema del bachillerato universitario, el de la Escuela Nacional Preparatoria (Gráfica 10).



Gráfica 10. Matrícula estudiantil del Plantel Azcapotzalco. Agenda Estadística. Periodo 1974-2010

Disminuir el ingreso de nuevos estudiantes cuando el subsistema tiene un incremento real en su presupuesto lleva a un incremento del gasto por estudiante. Como se puede apreciar, el Plan de Estudios Original sufría a lo largo de casi dos décadas—salvo unos pocos años de bonanza—una considerable merma en su presupuesto y con ello, un menor gasto por estudiante; justo cuando se sustituye este plan por el Plan de Estudios actualizado, hay una notable inyección de recursos (Gráfica 11), lo cual podría suponer las mejores condiciones para el éxito del PEA.

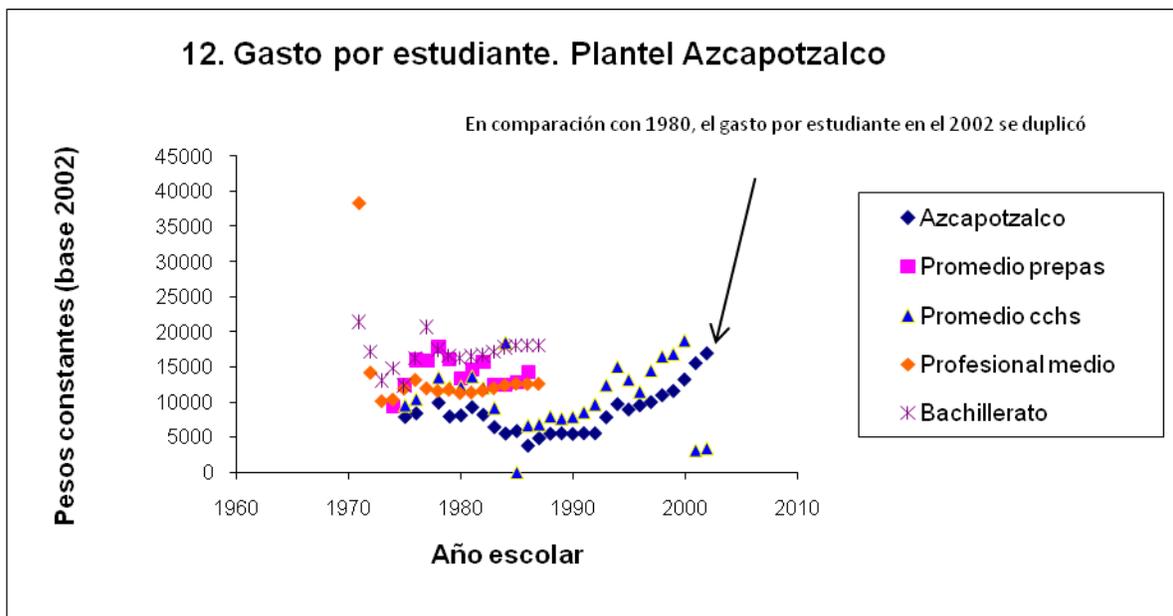


Gráfica 11. Presupuesto vs matrícula. Plantel Azcapotzalco. Elaboración propia. Periodo 1974

Cuando se empata la Gráfica 12 con la Gráfica precedente, queda la legítima duda si el incremento en la inversión por estudiante se debió a un mayor presupuesto destinado o si



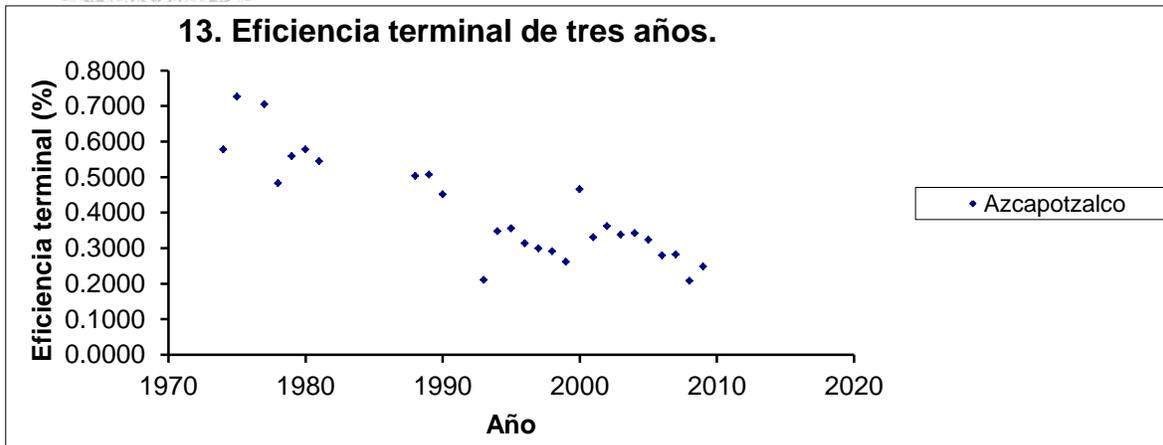
en su defecto fue, porque habiendo menos estudiantes, pues tocaba de más. Es posible que ambos elementos puedan explicar este incremento. Sin embargo, cabe aclarar que a pesar de incrementarse la inversión por alumno en el nivel medio superior (en la que según la OCDE, para 2006 el gasto acumulativo por estudiante al final de la educación media superior en México era de \$ 96 000.00 M.N (pesos constantes de 2002), este aún se encuentra muy por debajo de otros países con los que se supone que son “nuestros socios” (casi 5 veces menos que Estados Unidos, 3 veces menos que Portugal, dos veces menos que Israel, por mencionar solo unos casos). En todo caso, se hace notar que el gasto por estudiante del Plantel Azcapotzalco es uno de los mas bajos del bachillerato nacional (Gráfica 12).



Gráfica 12. Evolución de la inversión por estudiante en el plantel Azcapotzalco. Elaboración propia. Periodo. 1971-2010

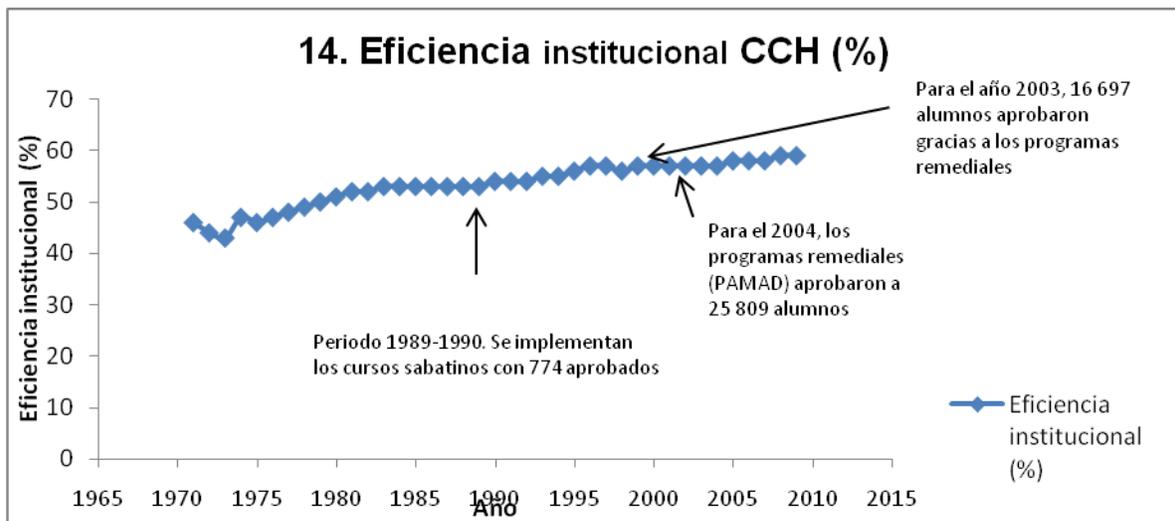
Si bien existió una mejora en la inversión por estudiante, los resultados no parecen corresponder, en cuanto a términos de eficiencia terminal⁸. Más que apuntar en una presunta “irresponsabilidad” e “inmadurez” del estudiante, los datos más bien parecen apuntar hacia un problema estructural e institucional; lo que sí es evidente es que el PEA, desde los resultados que arroja este indicador, significó ser una opción poco favorable para el Colegio.

⁸Para la Secretaría de Educación Pública (SEP) esta se define como: “La eficiencia terminal permite conocer el número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo ideal establecido) y el porcentaje de alumnos que lo culminan extemporáneamente.” y se calcula como el cociente que arroja el egreso con el ingreso de una generación, expresado como un porcentaje. Es importante aclarar que el Colegio no ha publicado este importante indicador, ya que solo se ha limitado a mostrar una *eficiencia institucional*, sin aclarar ni los motivos ni la metodología empleada (Diagnóstico Institucional, 66).



Gráfica 13. Eficiencia terminal del plantel Azcapotzalco. Elaboración propia a partir de los datos de la Agenda Estadística UNAM.

Una de las características que distinguen al actual modelo del Colegio es la proliferación de cursos remediales tales como los “sabatinos”, PAMAD (Programa de Apoyo a Materias de Alta Dificultad) y el PAMAIR (Programa de Apoyo a Materias con Alto Índice de Reprobación), los cuales siempre se han visto con suspicacia por el cuerpo docente del Colegio e inclusive por algunas de sus autoridades⁹; sin embargo, su propósito es apuntalar el egreso de sus alumnos ofreciendo cursos donde predominan los rasgos memorísticos y autoritarios de la escuela “tradicional” y que supuestamente el modelo “constructivista” e “innovador” del Colegio había desterrado. Sin embargo, para el periodo estudiado, muestran su funcionalidad (Gráfica 14) ya que pueden sostener la *Eficiencia institucional*.

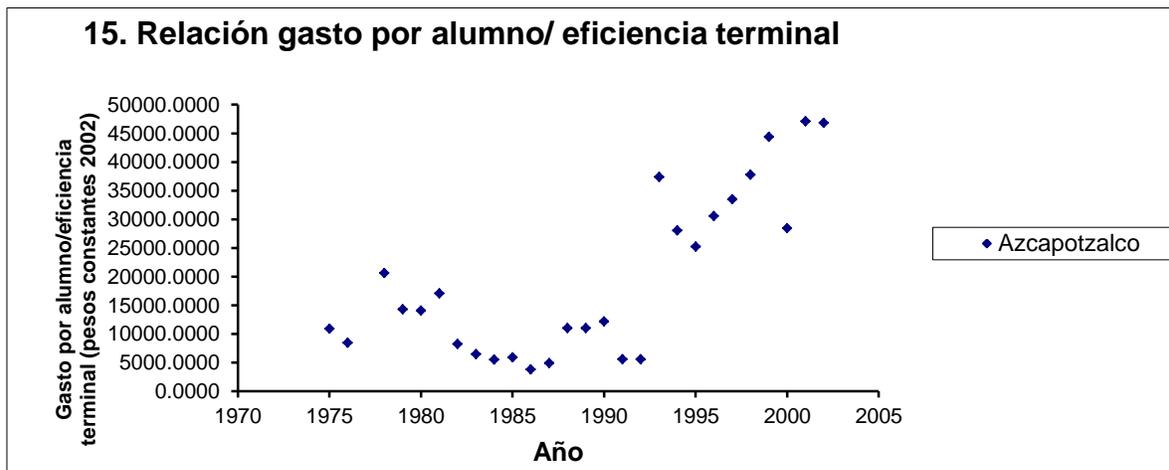


Diagnostico institucional para la revisión curricular. Egreso Histórico del CCH. Con base a los datos de la Secretaria de Informática. Dirección general del CCH. p. 66

⁹Tal es el caso de funcionarios como Ernesto García Palacios, en su propuesta de trabajo a la Junta de Gobierno de la UNAM, señala (2014, 15) que “Los programas remediales como PAMAD y cursos sabatinos se han desvirtuado o pervertido”.



En consecuencia, los datos apuntan hacia una institución que es cada vez más onerosa en términos de eficiencia terminal (Gráfica 15). Lo anterior parece significar que para cumplir sus objetivos, requiere de mayores aportaciones económicas (y la participación de cursos remediales, como complemento); sin embargo, se evade el problema principal que hasta aquí se va delineando en la siguiente conjetura: **Es en el diseño institucional de los cursos ordinarios la causa del bajo aprovechamiento estructural del Colegio; es decir, el actual modelo del Colegio, basado en una versión muy particular del “constructivismo” ha generado una dispersión de los esfuerzos de la comunidad del Colegio (profesores, estudiantes y trabajadores) y descargando los costos principalmente en el sector estudiantil, principalmente en la dependencia de estos en los cursos remediales para poder egresar.**

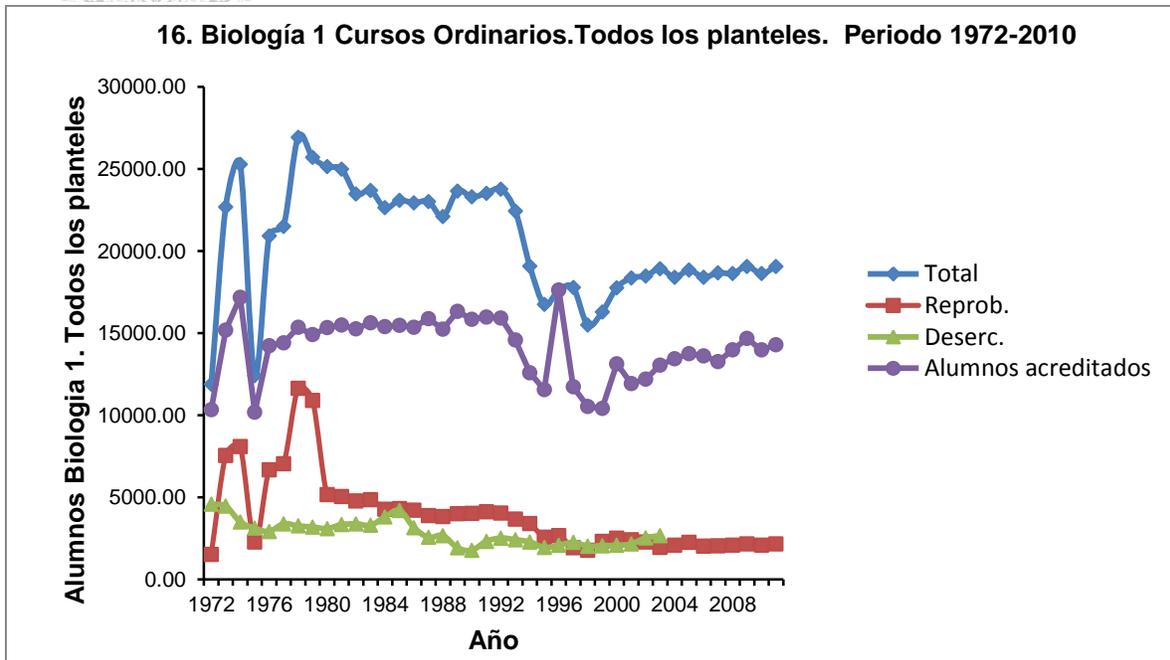


Gráfica 15. Relación gasto por alumno/eficiencia termina en el Plantel Azcapotzalco. Elaboración propia

Breve disección de un curso ordinario. Biología 1

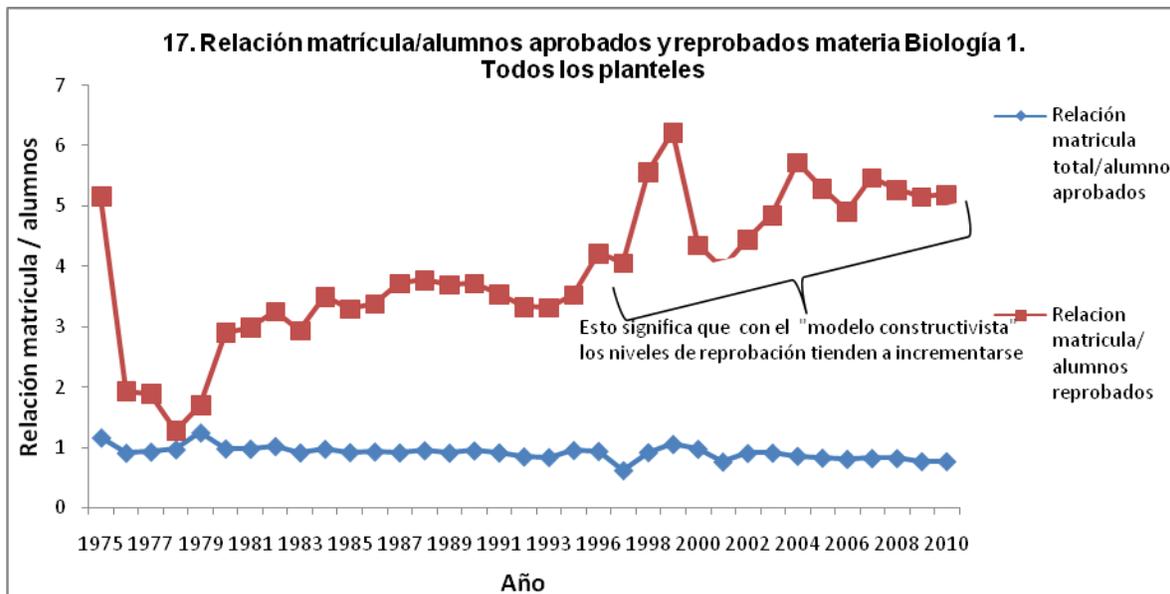
Con el fin cimentar la conjetura arriba enunciada, se hace una revisión muy sumaria de uno de los cursos ordinarios ofrecidos en el Curriculum del Colegio, correspondiente a la materia de Biología 1¹⁰. El periodo revisado varía de 1971 al 2010, en base a los datos proporcionados amablemente por la Lic. Laura Lucia Muñoz, Directora General del Colegio en ese entonces, en base a la solicitud de información que el autor de estas líneas hizo y que amablemente atendió de forma pronta y eficaz el día 22 de febrero del 2012. Los datos (Gráfica 16) muestran concordancia con las tendencias reportadas por el Prontuario de Ciencias Experimentales (Ávila *et. als.*, 2012).

¹⁰Se prefiere realizar el análisis sobre estos datos y no sobre los datos proporcionados en el Prontuario.....ya que este documento presenta dos inconvenientes. El primero de ellos es que no ofrece la matrícula total de ninguna materia, lo cual dificulta hacer un análisis cuantitativo. En segundo lugar, solo ofrece porcentajes, lo cual es un claro inconveniente. Se puede consultar en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ProExperimentales.pdf>



Gráfica 16. Relación matrícula/alumnos aprobados y reprobados Biología 1. Todos los planteles. Fuente: Solicitud de información ante Dirección General CCH. Febrero 2012

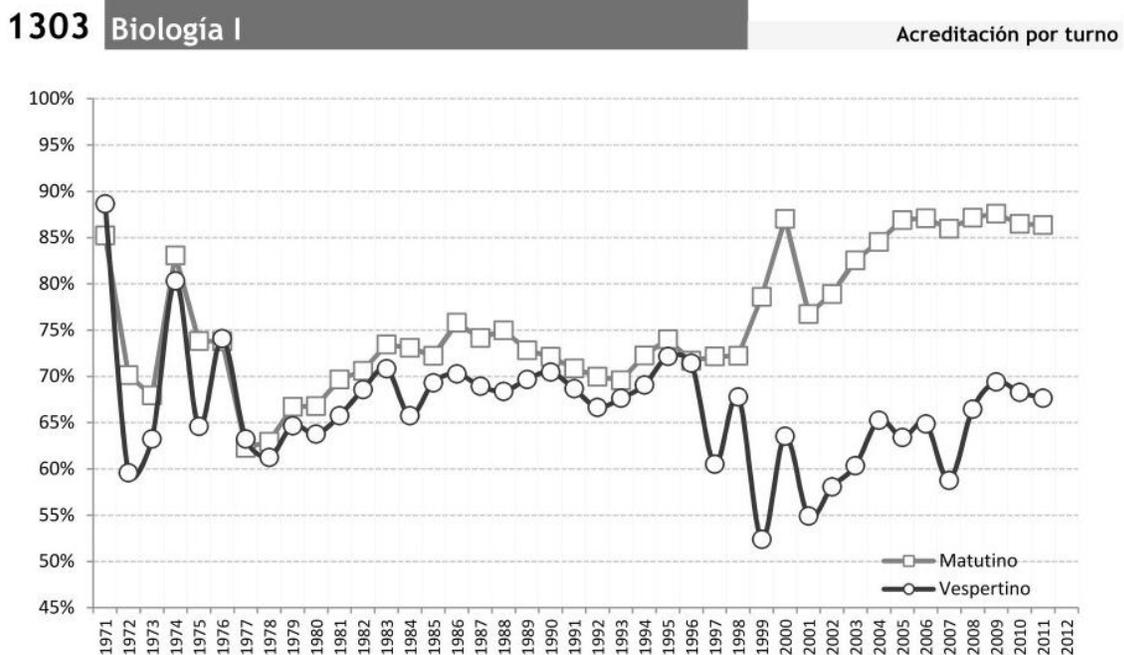
Sin embargo, cuando se elabora la relación de matrícula/alumnos que han aprobado o reprobado la materia a lo largo de estas décadas, surge la primera sorpresa: la relación de estudiantes que cursaron Biología 1 y aprobaron la materia se mantiene constante, esto es, el cambio de plan de estudios no parece afectar dicha proporción. Sin embargo, en relación con los estudiantes que cursan la materia y reprobaban, parece ser mas elevado que con el anterior plan e inclusive tiene problemas para estabilizarse. **Los datos sugieren que es el diseño institucional del curso como la posible causa de este incremento en el nivel de reprobación (Gráfica 17).**





Gráfica 17. Relación matrícula/alumnos aprobados y reprobados Biología 1. Todos los planteles. Fuente: Solicitud de información ante Dirección General CCH. Febrero 2012.

Al indagar sobre la evolución histórica de la acreditación de esta materia, resalta que el modelo del Colegio, encarnado en el curso ordinario de Biología 1, tiene un problema de raíz, el cual genera exclusión en los jóvenes del turno vespertino (los cuales tienen un perfil socioeconómico más vulnerable). Es importante hacer notar que resultados similares se observan para las materias de Biología II, III y IV. De igual manera, las materias de Química I, II; III y IV y Física I, II, III y IV presentan un patrón parecido (Gráfica 18).



Gráfica 18. Biología 1. Acreditación por turno. Diagnóstico Institucional para la revisión Curricular Colegio de Ciencias y Humanidades, p. 115



Conclusiones

1. El Colegio de Ciencias y Humanidades es uno de los dos subsistemas del Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México que atiende al mayor número de jóvenes de este nivel en sus cinco planteles desde principios de la década de los años 70's del siglo XX. Ha transitado por dos perspectivas que orientan su quehacer educativo. El primero de ellos, denominado Plan de Estudios Original (PEO) (1971-1996) y el Plan de Estudios Actualizado (PEA), este último vinculado a un modelo centrado en los aprendizajes de corte constructivista y que es el que actualmente rige.
2. A lo largo de su historia, el Colegio ha visto incrementar su presupuesto y decrementar su matrícula; es posible que de ello se deba el incremento de gasto por estudiante. Aún así, el gasto ejercido es uno de los más bajos en el bachillerato nacional y universitario. El plantel Azcapotzalco es posible que tenga el presupuesto más bajo para el periodo examinado.
3. Las eficiencias terminales de tres años tienen una tendencia a la baja a lo largo de todo el periodo revisado, sin que la implementación del modelo constructivista del Colegio haya podido revertirlo. De esta forma, el sostenimiento de tales eficiencias se vuelve más oneroso, lo cual puede significar que el Colegio ofrece resultados más pobres a costos más elevados.
4. Por otro lado se presenta la posibilidad de que son los cursos remediales—para el periodo revisado—los que han permitido sostener el egreso del Colegio. De ser correcta esta conjetura, se tendría un plan de estudios de corte constructivista, con bajas eficiencias terminales y de forma paralela, en el mismo espacio académico, cursos que con menos horas de trabajo y con costos que se descargan a los alumnos (económico y emocional), de corte memorístico y autoritario, con mejores eficiencias terminales.
5. Se apunta a la posibilidad de que el diseño de los cursos del PEA sea la causa de la situación arriba descrita, esto es, que se está frente a un problema estructural y no pedagógico. **De forma preocupante, los datos parecen apuntar hacia un modelo del Colegio que promueve la exclusión,** principalmente hacia jóvenes de determinado perfil socioeconómico, como los que se agrupan en el turno vespertino. Indagar en esta posibilidad puede orientar nuevas investigaciones, para lo cual se necesitará la apertura de los archivos del Colegio.

Referencias

- Anónimo. 1971 *La Cultura*. Gaceta UNAM. No. 32 15 de nov. De 1971, tercera época. Vol. III Universidad Nacional Autónoma de México
- Ávila Ramos, J.; Ávila Ramos A.; Baltazar Gálvez, J.R.; Campuzano Ramirez, J.C.; Ruíz Sanchez J.C.; RodríguezPalacios D. (2012) *Prontuario de Ciencias Experimentales*. Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Banco de México (2011) *Estadísticas e Indicadores*. <http://www.banxico.org.mx/SieInternet/consultarDirectorioInternetActio>



- n.doaccion=consultarCuadro&idCuadro=CP151§or=8&locale=es. (Consultada en enero 2011 y abril 2015)
- Banco Mundial. (2011). Estadísticas básicas México. <http://datos.bancomundial.org/pais/mexico>. Revisado en abril 2011 y abril 2015.
- Dirección General del CCH. *Diagnóstico Institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- García Palacios, E. (2014). *Plan de trabajo*. <http://www.juntadegobierno.unam.mx/pdf/escuela-nacional-colegio-de-ciencias-humanidades/Garcia-Palacios-Ernesto-plan-trabajo.pdf>. (Consultado el 10 de marzo del 2015).
- Goche, Flor. (2013, 30 de mayo) *Colegios de Ciencias y Humanidades, desmantelados*. Contralinea. Sección Educación.
- Levy, Noemi; López, Teresa. (2013) *Introducción* en: Noemi Levy y Teresa López (comp.) *Financiarización y modelo de acumulación. Aportes desde los países en desarrollo*. Facultad de Economía. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- OCDE (2006) *Education at a glance*. OCDE. Indicators 445 páginas. P. 186, table B1.1^a
- Oliveira, Francisco. (1973). *La economía brasileña: crítica a la razón dualista*. El trimestre económico (158) Vol XL No. 2, Abril-junio. México, Fondo de Cultura Económica, pp 411-484
- Pacheco Gomez Muñoz, M.E. (2004). *Ciudad de México, Heteroénea y desigual*. El Colegio de Mexico. México.
- Perez Rocha, M (2013, 30 de mayo) Jornada. Sección opinión.
- Pérez Rocha, M. (2011, 21 de abril). *Colegio de Ciencias y Humanidades*. Jornada, La Jornada. (sección política)
- Pizarro, R. (2005). *Agenda económica propia*. Revista Nueva Sociedad. No. 199, septiembre octubre, pp 120-140, p 121.
- Presidencia de la República. *Informes Presidenciales. Anexo Estadístico* Periodo 1971-2011
- Rollin Kent (1997) *Las políticas de evaluación* en: Rollin Kent (compilador) Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. García Palacios, E. (2014). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. Dirección General de Planeación Educativa. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. México.
- Ugarteche, O. (2009) *Historia Crítica del FMI*. Breviarios del Instituto de Investigaciones Económicas. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 132 páginas.
- UNAM. *Agenda Estadística UNAM*. Periodo 1974-2011.
- UNAM. *Presupuesto por programas / México*: UNAM.
- UNAM (1 de febrero de 1971). *Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades*». *GACETA UNAM* (amarilla) II (extraordinario).