

PEDAGOGÍAS INSUMISAS

Movimientos político-pedagógicos
y memorias colectivas
de educaciones otras
en América Latina

Patricia Medina Melgarejo

(coordinadora)



Universidad de Chile
y Universidad de O'Higgins
y Universidad de Talca



CesmeCa



FUNDACIÓN DE LAS ESCUELAS DE CHILE



JP

Pedagogías insumisas

Movimientos político-pedagógicos
y memorias colectivas
de *educaciones otras* en América Latina

Blanca

Pedagogías insumisas

Movimientos político-pedagógicos
y memorias colectivas
de *educaciones otras* en América Latina

Patricia Medina Melgarejo
(coordinadora)



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA
EDUCACIÓN PARA LAS CIENCIAS EN CHIAPAS, A.C.

JUAN PABLOS EDITOR

México, 2015

Pedagogías insumisas : movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de *educaciones otras* en América Latina / Patricia Medina Melgarejo, coordinadora. -- México : Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica : Educación para las Ciencias en Chiapas : Juan Pablos Editor, 2015

1a edición

445 p. : ilustraciones ; 14 x 21 cm

ISBN: 978-607-711-285-3

T. 1. Educación – América Latina T. 2. Movimientos sociales – América Latina

LC196.5.L29 P43

PEDAGOGÍAS INSUMISAS.
MOVIMIENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS Y MEMORIAS COLECTIVAS
DE *EDUCACIONES OTRAS* EN AMÉRICA LATINA
Patricia Medina Melgarejo (coordinadora)

Primera edición, 2015

D.R. © 2015, Patricia Medina Melgarejo (coordinadora)

D.R. © 2015, Centro de Estudios Superiores de México
y Centroamérica, Calle Bugambilia 30
Fraccionamiento La Buena Esperanza
San Cristóbal de las Casas, 29243, Chiapas
<www.cesmeca.unicach.mx>

D.R. © 2015, Juan Pablos Editor, S. A.
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19
Col. del Carmen, Del. Coyoacán, 04100, México, D. F.
<juanpabloseditor@gmail.com>

Imagen de portada: *Collage* de imágenes
(véanse créditos de portada en p. 445)

Diseño de portada: Daniel Domínguez Michael

ISBN: 978-607-711-285-3

Impreso en México
Reservados los derechos

Juan Pablos Editor es miembro de la Alianza
de Editoriales Mexicanas Independientes (AEMI)
Distribución: TintaRoja <www.tintaroja.com.mx>

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Prólogo	
<i>Marcela Gómez Sollano</i>	13
<i>A manera de introducción...</i>	
Pedagogías otras/insumisas...	
Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América Latina	
<i>Patricia Medina Melgarejo, Rocio Verdejo Saavedra</i> y <i>Mónica A. Calvo López</i>	29

I

PEDAGOGÍAS OTRAS: TERRITORIO, TRABAJO Y BUEN VIVIR. MOVIMIENTOS SOCIALES: INDÍGENAS, AFROAMERICANOS Y TRABAJADORES RURALES

Presentación	
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	43
El movimiento zapatista y la educación para la autonomía	
<i>Bruno Baronnet</i>	49
Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afro del Pacífico sur colombiano	
<i>Jorge Enrique García Rincón</i>	73
Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas	
<i>Elizabeth Castillo Guzmán</i> y <i>José Antonio Caicedo Ortiz</i>	93

Memoria y proyección: el mapeo cultural participativo como herramienta de empoderamiento de las comunidades indígenas <i>Raúl Díaz, Equipo Intercultural/ Confederación Mapuche Neuquina</i>	119
A educação como lugar de disputa e resistência: registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil <i>Mônica Castagna Molina y Laís Mourão Sá</i>	129

II

MOVIMIENTOS ANTE LA DISYUNTIVA EMANCIPADORA
Y LA ALTERNATIVA CULTURAL. MEMORIAS PEDAGÓGICAS
POPULARES Y CRÍTICAS

Presentación <i>Patricia Medina Melgarejo</i>	163
Poner a andar la palabra. Experiencia educativa para el fortalecimiento de la identidad política y cultural nasa en Tierradentro (Colombia) <i>Nicols Dayana López León y Cristian Damián Poveda Zorro</i>	167
Tensiones en torno a los fines de la educación en siete comunidades del Vaupés colombiano: la escuela es <i>casa-adentro</i> y <i>casa-afuera</i> <i>Natalia Reinoso Chávez</i>	201
Movimiento indígena en México y educación alternativa <i>Saúl Velasco Cruz</i>	221
La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl: un proyecto político, cultural y pedagógico <i>Aleksandra Jablonska</i>	235
Narrativas biográficas a contracorriente, la otredad y voces de América Latina <i>María Mercedes Ruiz Muñoz y Martha Josefina Franco García</i>	255
Un recorrido por el Colectivo de Mujeres del Chaco <i>Liliana Kremer</i>	271
Artes de aprender en San Antonio. El Encuentro Cultural de San Antonio: escuela inmaterial de formación de nuevas subjetividades y nuevos mundos <i>Florencia María Páez</i>	299

Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo <i>pedagogías insumisas</i> , <i>insumiéndose desde otras educaciones</i> <i>Lia Pinheiro Barbosa</i>	325
--	-----

III

“HACIENDO ESCUELA PÚBLICA”...

CREANDO MOVIMIENTOS SOCIALES PEDAGÓGICOS:
ENTRE LA RESISTENCIA Y OTRAS EDUCACIONES

Presentación <i>Patricia Medina Melgarejo</i>	347
Soberanía pedagógica, hacer visibles los derechos <i>Susana María Cogno y Adriana Casevecchie</i>	349
Experiencias educativas dentro del sistema de educación oficial mexicano. ¿Es posible ser alternativo desde la institución educativa oficial? <i>Flor Marina Bermúdez Urbina, Julio Cuevas Romo</i> y <i>Alejandro Hernández Serrano</i>	363

IV

A MANERA DE HORIZONTE...

DE/COLONIALIDAD COMO NECESIDAD INTERCULTURAL
PARA PEDAGOGÍAS INSUMISAS

Presentación <i>Patricia Medina Melgarejo</i>	383
La educación como proceso de interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas <i>Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez</i>	385
Ante el eclipse del sujeto pedagógico: diálogo/ horizontalidad e intersistematización decolonial. Otros textos, otras metodologías para pedagogías <i>Otras/insumisas...</i> <i>Patricia Medina Melgarejo</i>	419
Sobre los autores	437

Blanca

AGRADECIMIENTOS

Este libro pudo materializarse en distintos momentos, gracias al apoyo interinstitucional brindado por las siguientes instancias:

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)-México permitió la gestación de este libro, como parte de los resultados de investigación del proyecto SEP-Conacyt/86108, responsable técnica: Dra. Patricia Medina Melgarejo.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, Área Académica núm. 5, permitió el espacio y tiempo laboral requerido para desarrollar las actividades de coordinación académica de esta obra.

El Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach), y la Asociación Civil Educación para las Ciencias en Chiapas, quienes integraron este trabajo como parte de sus líneas de investigación y desarrollo institucional, posibilitando la participación de distinguidos académicos y el financiamiento parcial para la publicación.

El Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, que impulsó el desarrollo académico de este trabajo como línea de generación de conocimientos asociada al posgrado.

El Programa de Especialización, Maestría y Doctorado en Desarrollo Rural, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, que posibilitó las condiciones a través de la estancia académica para editar el presente volumen.

Blanca

PRÓLOGO

Marcela Gómez Sollano

Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina abre la escritura del saber a un territorio poco explorado en los países de nuestro continente: aquél que se configura a partir de las historias, voces y experiencias de aquellos que al decir su palabra construyen un universo para pensar el campo de las alternativas, sus condiciones de producción y su posible potenciación.

Dimensión necesaria y significativa ya que muestra el potencial de los actores sociales, las comunidades, los movimientos y las instituciones cuando, desde situaciones y contextos específicos, se articula su dinámica diaria con proyectos de participación y transformación social, política y cultural. El que la educación ocupe un lugar central en muchos de ellos es una dimensión de la vida que no podemos dejar pasar por alto, ya que constituye un referente central en los procesos de formación de los sujetos, así como en el tipo de vínculos que éstos construyen con lo social, con su entorno, con el *otro*:

[...] que interviniendo en la constitución de subjetividades, en la formación de las identidades histórico-sociales, abre la conformación identitaria a los avatares del tiempo y de las circunstancias (materiales, pasionales y políticas) (Martínez de la Escalera y Lindig, 2013:22).

Las posibilidades de lo educativo son múltiples, así como también sus obstáculos. Encarar su complejidad y particularidad sociohistórica, epistemológica y política le plantea retos a las pedagogías de nuestro tiempo, así como a las sociedades y sus instituciones, sobre todo en un momento en el que la lógica del mercado y la transnacio-

nalización financiera hacen del lucro y la concentración la base para la regulación, el control y la acumulación. Poco lugar queda para los pueblos y la naturaleza, poco lugar queda para la memoria y el legado. Pero la capacidad de respuesta de las comunidades es y ha sido la base que permite sostener la esperanza, así como la posibilidad de reconfigurar lo social y marcar nuevos rumbos a la historia.

América Latina es testimonio vivo de la riqueza e inconmensurabilidad de esa cartografía en la que se anida la cultura y se conquista el porvenir. En esa delgada línea por la que se cuele el tiempo, las propuestas político-pedagógicas que diversos sectores han generado en la historia reciente de los países de la región hacen visibles viejas y nuevas demandas, así como las experiencias y saberes de las que se nutren. La insumisión es en ellas no sólo un acto de rebeldía o resistencia, es también una forma de producción e inscripción de algo propio que deviene en proyecto y configura un horizonte para que la formación sea posible. Proceso complejo no sólo porque implica arriesgarse a romper con la inercia y la injusticia en la que se asientan muchas de las estructuras de poder y “regulación” de la vida social, económica y política, sino además porque implica crear las condiciones para que algo diferente sea posible.

El espectro de esa posibilidad y sus luchas se encarna en los cuerpos, en la memoria, en la vida de los pueblos cruzada por el encuentro entre las generaciones. Hacerlo visible implica un deber de memoria y una apuesta en la construcción de lo que Patricia Medina, coordinadora del presente tomo, denomina esas *otras educaciones* que se gestan y nutren de los movimientos político-pedagógicos en América Latina. La responsabilidad es enorme, como enorme es el compromiso intelectual, ético y político que este trabajo demanda, ya que conlleva la tarea de construir horizontes de intelección que aporten herramientas para abrir lo social a nuevas posibilidades. Desnaturalizar el orden de las cosas es una condición, si no única, sí necesaria para habilitar la mirada y la palabra que vuelva perceptible y tratable aquello que un determinado régimen o estructura dejó de lado, negó, desconoció, excluyó, invisibilizó o visibilizó de cierta manera, lo cual supone llevar a cabo ciertas acciones y no otras. Lo visible:

[...] indica que lo invisible no es todo aquello que de hecho, no se ve, sino todo aquello que las técnicas, las prácticas, las políticas, los discursos y las instituciones no permiten ver, y además

lo que se no se cuestiona por ser demasiado evidente o “natural” (Martínez de la Escalera y Lindig, 2013:357).

Por ello, las pedagogías insumisas que nutren las páginas de este texto, constituyen referentes obligados en la reconstrucción genealógica del presente al mostrar no sólo lo que sus participantes —migrantes, mujeres, docentes, indígenas, trabajadores del campo, afrodescendientes, comunidades y movimientos sociales— han desplegado para atender necesidades específicas y crear las condiciones para que esa *otra* educación sea posible, sino además porque son productoras de sujetos y propuestas que colocan en la agenda pública cuestiones que, a pesar de ser parte de la vida de los pueblos, fueron olvidadas, soterradas o negadas en nombre de la regulación hegemónica del Estado, la sociedad y las instituciones. Son, asimismo, apuestas político-pedagógicas que muestran el potencial heurístico e histórico que todo proceso de formación implica cuando dota de sentido y significación a la experiencia y abre la posibilidad para generar saberes que pueden ser la base para la construcción de *otras* miradas, *otros* lenguajes, *otras* lógicas de pensamiento, *otras* escrituras, en síntesis, *otras formas de construir nuestro lazo con la vida, con la sociedad y con la naturaleza*. Su recuperación y análisis no está fuera de esta exigencia porque conlleva un modo de comprender la educación que no es ajeno a los territorios por los que el mundo interno de cada sujeto, la memoria de la comunidad incorporada en los quehaceres de lo cotidiano y el pensar acerca de ello abre el ejercicio de la transmisión a la recepción del legado y a la reinvencción de las herencias sin socavar el deseo de ser alguien diferente, sin desconocer o negar la demanda del otro.

De ahí la importancia de multiplicar los términos que se hermanan con una concepción democrático-popular de la educación, para que ese nuevo saber juegue un papel en el proceso de construcción de identidad, “[...] lo que no es un proceso aislado, sino que ocurre en el marco de una cierta perspectiva de futuro compartido, en el marco de un cierto proyecto de sociedad” (Rodríguez, 2009:101).

Así, en este recorrido a través de las narrativas y escrituras que integran cada una de las tres partes de las *Pedagogía insumisas*, su coordinadora nos sumerge en un territorio complejo y diverso por el que parece insinuarse que “[...] un maestro puede hacer escuela aun cuando no tenga un edificio concreto, aun, o sobre todo, cuando su pensamiento se ofrece a los vientos” (Skliar y Frigerio, 2005:9).

Con estilos particulares, experiencias diversas, referentes lingüístico-culturales múltiples y con acentos singulares que expresan formas específicas de construir el conocimiento en su relación con lo social, sus autores profundizan en las tramas densas y complejas de las que se nutre el imaginario pedagógico que abreva de las propuestas que los movimientos sociales han generado en la historia reciente de los países de la región. Aprender de este amplio y complejo proceso es una de las tareas que la pedagogía no puede, ni debe eludir.

Pero para que los horizontes de conocimiento se amplíen y los procesos de apropiación-recreación de la cultura se enriquezcan y potencien, hace falta que ese trabajo de traducción que la pedagogía tiene auestas se articule con discursos que, como bien lo apunta Patricia Medina en este volumen, “posibiliten el tejido de otros rostros”, como es el caso de los estudios culturales en los que la cuestión de la alteridad, el género, la etnia, la lengua, lo comunal, el territorio, ocupan un lugar central a la luz de las transformaciones sociales y del despliegue de los movimientos sociales que inscriben en la agenda pública demandas y reivindicaciones que rompen la trama de la univervalización y la lógica homogeneizante. La intención es ir en contra de la teoría totalizante, hacer una defensa del “entre lugar”,

[...] lo que lleva a leer desde los márgenes —desde los intersticios, desde un privilegio radical del “entre lugar”, desde los límites de los discursos formalmente constituidos— para, en vez de reducir las dimensiones espaciales a mapas limitados, multiplicar las posibilidades de lectura, ampliar la escena de acción y expandir el número de fuerzas que desafíen la integridad de cualquier centro social (Masiello, 2001:74).

Las pedagogías críticas, populares/comunitarias, decoloniales, propias e interculturales, son algunas de las rutas que se trazan en este itinerario pletórico de historias, narrativas, experiencias, saberes y perspectivas teórico-políticas que conforman no solamente los diversos capítulos de esta obra, sino todo un programa de investigación, producción de conocimientos e intervención del que se nutren los diversos trabajos de los especialistas implicados en este quehacer intelectual, político y pedagógico. En su despliegue no hay un espacio privilegiado, porque en los diversos ámbitos de la vida social, institucional y comunitaria pueden gestarse procesos que muestren

otras rutas para la acción, la formación y la transición que altere y dé fuerza a las alternativas colectivas de poder “[...] frente a la fragmentariedad impuesta por los administradores del diseño neoliberal” (Masiello, 2001:72).

Las experiencias concretas que abordan y en las cuales participan cada uno de los autores de Argentina, Brasil, Colombia y México que transitan por el laberinto de las pedagogías insumisas, se anudan a partir de tres ejes de producción y discusión relacionados con: las demandas de los pueblos originarios y afroamericanos; las tradiciones y memorias pedagógicas populares y críticas, y la educación pública como un lugar de disputa y resistencia para pensar esas “*otras educaciones*, donde se esbozan —como lo enfatiza Patricia Medina— procesos de comprensión de formas alternativas de trabajo reapropiándose de los procesos productivos en un reencuentro con la tierra”. Y, cabría agregar, con el otro.

No se trata simplemente de un plan contrahegemónico —tal como Masiello lo deja inscrito en *El arte de la transición* (2001:43-96)—, más bien es una forma de conectar a los sujetos populares con el campo intelectual. La revalorización de los movimientos sociales y el intercambio dialógico de y entre experiencias puede jugar para situarnos críticamente y cuestionar el control hegemónico. “Es precisamente del margen, con frecuencia invisible —el lugar de lo no incorporado, lo irreductible, de lo que constantemente se desplaza y se mueve—, desde donde la teoría de la práctica democrática emerge para llenar el horizonte vacío” (Masiello, 2001:74).

En esta escena, la insumisión se viste con los rostros, los movimientos, los cuerpos y las palabras que cobijan las luchas de resistencia e intervención crítica que colocan en la agenda social, política y educativa las demandas de los pueblos originarios y afroamericanos relacionadas con el derecho a la tierra, al trabajo y al buen vivir. El libro abre con ello un primer apartado para situar el horizonte epistémico y político-pedagógico del cual se nutre la perspectiva de la interculturalidad crítica a partir de la sistematización de cinco experiencias pedagógicas que, desde procesos y contextos específicos, muestran el potencial de la educación “como espacio de debate, confrontación y disputa social”, convirtiéndose así en “medio de lucha por dar contenido y dirección política al proceso pedagógico, con el fin de transformar las formas de relación con el conocimiento, que a su vez recrea a los procesos de dominación”, tal como lo deja inscrito Patricia Medina en la presentación de este apartado.

Explorar los territorios de este legado de acción y posibilidad, lleva a reconocer la riqueza del trabajo realizado por las poblaciones, las organizaciones y algunas de sus instituciones, así como las líneas que abren para repensar el lugar del saber pedagógico a partir de la experiencia desplegada por sectores concretos de la población, cuyas demandas han quedado en los márgenes o sin reconocimiento.

En este caleidoscopio de expresiones y propuestas que abren la reflexión a esa otra educación, la experiencia que el movimiento zapatista en México ha desplegado en diversos órdenes comunitarios y sociales coloca en la agenda político-pedagógica la cuestión de la autonomía de los pueblos originarios. Al respecto, Bruno Baronnet compromete el ejercicio de la escritura con las prácticas pedagógicas insumisas y sus implicaciones en una región donde las comunidades indígenas y campesinas son hacedoras de políticas públicas, tal como lo especifica al iniciar su capítulo. La dimensión socioantropolítica del acucioso y comprometido estudio que ha realizado de esta dinámica y compleja experiencia pedagógica, aporta elementos para “escudriñar” en un territorio que, como el zapatista, hace del quehacer educativo una pieza clave de su propuesta y una apuesta de futuro que se articula con la vida cotidiana de las comunidades como espacios de formación “para la autonomía” que, en palabras de Baronnet, está dirigido a la capacitación para ejercer derechos y funciones de buen gobierno, de acuerdo con consignas como la de mandar-obedeciendo, en un contexto complejo y amenazado en el que los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez) despliegan cotidianamente su quehacer político y pedagógico y que confieren sentido alternativo a estas experiencias en su insumisión y articulación productiva en un horizonte autónomo y comunal como parte del proyecto más amplio de transformación social y de democratización que construyen los municipios autónomos en Chiapas.

Su legado es enorme; su reconocimiento, urgente... A eso nos convocan, tanto Jorge Enrique García Rincón como José Antonio Caicedo y Elizabeth Castillo, quienes hacen de la escritura una gramática para pensar e inscribir en la historia de las cartografías de América Latina, particularmente de la Colombia de García Márquez, una dimensión que debería implicarnos a todos aquellos que estamos involucrados en la tarea educativa. La cuestión del racismo y el papel que la escuela ha jugado para construir discursos y prác-

ticas que, desde diferentes aspectos, imágenes y contenidos, lleva a que en las infancias se configuren lógicas que en el sentido común operan para que la discriminación y estigmatización se encarne en los cuerpos, las mentalidades, las relaciones y las actitudes. ¿Qué ha representado y qué representa para individuos, grupos y comunidades concretas que, como las afrodescendientes, han vivido el peso de las semánticas de la segregación? Ya que como bien lo sitúa Martínez de la Escalera:

[...] lo que llamamos hoy “racismo” pone en acción, implementa o ejercita —es decir que supone un pasaje al acto de— un número no determinado de prácticas sociales de sojuzgamiento, verbales y no verbales cuyas modalidades de eficacia o efecto (invención del otro como inferior, segregación, expulsión, discriminación y muerte) se dejan sentir de varias maneras, unas más violentas que otras, sobre los otros, maneras que conviene analizar por sus consecuencias en el mundo histórico-social y sobre esos “otros” (colectividades o individuos) que en el momento mismo de ser nombrados son excluidos (Martínez de la Escalera, 2012:4).

Colocada en la agenda de las *pedagogías insumisas*, la cuestión del racismo supone no sólo abordar con toda rigurosidad y responsabilidad teórica lo que dicha palabra implica para personas concretas en condiciones sociohistóricas específicas, sino encarar, tal como lo documentan, por una parte Jorge Enrique García y por otra Caicedo y Castillo. Estas opciones y propuestas que intelectuales y educadores han generado para que, a través de su obra y trabajo sostenido, brinden las bases para reconfigurar el espacio escolar con propuestas de intervención que se nutren de las escrituras pedagógicas afrocolombianas y de la experiencia desplegada a partir de formas de intervención concretas.

En este ideario se condensa la historia de las luchas y demandas de las comunidades indígenas de nuestra América. Raúl Díaz como parte de un equipo de organización y acción comunitaria, de la Confederación Mapuche Neuquina ha desplegado un trabajo intenso para mantener, reavivar y poner en práctica el vasto conocimiento de los territorios que ocupan dichas comunidades mediante diversos métodos. La vitalidad de la pedagogía insumisa que esta organización produce, abre las venas de la geografía cultural a la trama densa y compleja que la memoria oral tiene para “mostrar la ances-

tralidad de la ocupación territorial tanto en lo material como en lo simbólico”. Así, con su trabajo de construcción y deconstrucción que el “mapeo cultural participativo” implica en su despliegue y puesta en acción, generan las herramientas visuales, orales, narrativas que permiten la lectura crítica de los mapas oficiales para, entre otras cuestiones, visualizar las marcas geográficas de la dominación, así como para aportar elementos cognoscitivos y vivenciales que favorezcan tanto la transformación de la realidad como el fortalecimiento de la organización comunitaria. La pedagogía insu-misa encuentra en esta experiencia una base en la propuesta performativa que permite, a través de la investigación interactiva y participativa, mostrar los límites de los mapas oficiales y recuperar los modos de ocupación tradicional y permanente del espacio realmente vivido y habitado por las comunidades.

En los pasajes de esas *otras* formas de intervención, Mônica Castagna y Laís Mourão despliegan un ejercicio de memoria que documenta el amplio quehacer que los educadores del campo en Brasil han desplegado por varios años como expresión de disputa y resistencia, cuestión que adquiere dinámicas y contenidos que hay que situar de manera muy precisa, sobre todo a partir de la última década a partir de la disputa que libran los trabajadores rurales frente a la lógica de acaparamiento y acumulación del capital, una de cuyas expresiones es la alianza que los propietarios de la tierra promueven con el capital extranjero y financiero para impulsar los llamados agronegocios.

La educación del campo emerge como referente central de la lucha y la resistencia al inscribir el acceso al conocimiento y la escolarización como herramientas para la conformación de la identidad campesina, como parte de un determinado proyecto del campo, que es a su vez parte de un proyecto de sociedad y de nación. La lucha cotidiana que los trabajadores rurales han sostenido y ampliado ha sido la base para la generación de alternativas y propuestas concretas que, en el ámbito educativo, muestra el potencial de esa *otra* educación cuando los movimientos sociales reconocen en este ámbito político-pedagógico una dimensión central de formación, potenciación y generación de propuestas. La Licenciatura em Educação do Campo constituye un programa amplio de formación de una modalidad de graduación conquistada por los movimientos campesinos para formar a sus educadores; la experiencia acumulada en

este proceso y los desafíos que enfrenta esta estrategia formativa son la base para ampliar los horizontes que sostienen y dotan de sentido a las pedagogías insumisas de la región.

Así se abre un itinerario diferente y dinamizador en donde las “tradiciones y memorias pedagógicas y críticas” articulan un conjunto de experiencias y propuestas que, vinculadas a los movimientos sociales emancipatorios, hacen de la historicidad e identidad una base para seguir transitando por las pedagogías insumisas agrupadas en la segunda parte del presente documento, pletórico de testimonios, vivencias y propuestas que aportan elementos para pensar las posibles acciones comunitarias que aún yacen en reposo; por lo tanto, hacia un posible vínculo entre individuos de diferentes mundos de experiencia.

Estos espacios y otros que van conformando una aproximación al estudio y la recuperación de las pedagogías insumisas, muestran lugares en los que se cruzan diferentes vectores de la experiencia educativa. En ésta, los nasa en Tierradentro nos devuelve a Colombia a través del texto de Nicols Dayana López y Cristian Damián Poveda para hacer de la educación propia no sólo la forma en cómo una diversidad de pueblos indígenas del sur-occidente colombiano denominan a ese proceso de inscripción pedagógica de su palabra, sino una dimensión significativa para el fortalecimiento de la identidad política y cultural de las comunidades indígenas de esta región. Memoria, territorio y resistencia configuran un entramado significativo para situar la experiencia de diseño e implementación de una propuesta pedagógica para la Institución Educativa de Tumbichucue y del proyecto educativo comunitario que se llevó a cabo de 2008 a 2010 en esta región colombiana, con la participación de los autores de este pasaje que hace visible el potencial de otras formas de educarnos, así como afianzar la escuela como escenario para la dinamización de la cultura nasa y la conciencia política de la comunidad a partir de procesos históricos concretos. La interculturalidad constituyó para sus participantes una alternativa para configurar espacios de diálogo y retroalimentación entre las prácticas educativas de la comunidad del resguardo y la academia, delineando senderos de elaboración de propuestas pedagógicas conjuntas para la reconfiguración de la escuela en términos de liberación, tal como se documenta y analiza en el texto que da cobijo a esta narrativa que en su insumisión nos habilita a la construcción de otro sentido de lo educativo.

En ese horizonte alternativo se configura un escenario más para pensar las aportaciones que un proceso de construcción comunitaria nos brinda a partir del modelo etnoeducativo que en el departamento de Vaupés, en Colombia, se construyó con la participación de siete comunidades indígenas. La cuestión de la autonomía constituye un referente significativo en tanto que, de acuerdo con Natalia Reinoso —autora del capítulo que documenta esta experiencia y asesora entre 2008 y 2010 en la formulación comunitaria del Modelo Etnoeducativo de la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona Yapú (Asatrizy)— sienta las bases para la formulación y consolidación del modelo propio de educación, proceso complejo en el que se condensan visiones y propuestas en torno a los fines de la educación en el marco de las luchas que las comunidades libran dentro y fuera de la comunidad, y de la escuela para articular formas de vida propias, así como los obstáculos (trampas) lo que Reinoso llama las nuevas formas esclavitud que se cuelan en la vida diaria. Esto plantea a las comunidades trabajar *casa adentro* y *casa afuera* para no quedar atrapados de los “nuevos” rostros de la esclavitud que “retrasan la posibilidad de liberarse definitivamente como pueblos autónomos”. En la escuela se condensan y transforman parte de estos procesos, en su complejidad y articulación con la diversidad de situaciones que acompañan la historia, saberes y experiencias de las comunidades indígenas de las diversas regiones de nuestro continente. Retornamos al complejo contexto mexicano, a través de tres importantes trabajos que muestran la contemporaneidad de la movilización indígena y sus proyectos educativos, o bien, los relatos que configuran su narrativa por alcanzar la escolaridad. Así, en el primer trabajo “Movimiento indígena en México y educación alternativa”, Saúl Velasco Cruz efectúa un recorrido por el movimiento indígena considerándolo a través de su lucha como generador de propuestas educativas autogestivas e incluyentes, que reconfiguran no solamente las demandas y programas pedagógicos indígenas, sino de los pueblos afrodescendientes y poblaciones de la sociedad envolvente, quienes ejercen sus propios derechos educativos y sociales a la interculturalidad, como principio básico de existencia. Como parte del recorrido por estas luchas sociales por la educación, Aleksandra Jablonska describe la experiencia de la Universidad Comunal Intercultural del Cemopaltepetl del pueblo Ayuujk-Mixe en Oaxaca, como una de las instituciones de educación superior que configuran a las alternati-

vas pedagógicas en México y América Latina. En el tercer trabajo “Narrativas biográficas a contracorriente, la otredad y voces de América Latina” Mercedes Ruiz y Martha Franco analizan los “espacios biográficos” al producir el encuentro polifónico de relatos de vida de estudiantes provenientes de distintos pueblos indígenas de México y América latina, en el marco de un programa universitario intercultural en la ciudad de México. Las autoras nos brindan la posibilidad de acercarnos a los trayectos formativos que han experimentado estos jóvenes a partir del cruce de fronteras entre las construcciones epistémicas, el reconocimiento y la apropiación compleja, entre tensiones y contradicciones de los procesos identitarios.

El encuentro mediado por la cultura conforma un universo en el que la posibilidad del reencuentro con el otro se hace posible cuando las comunidades se organizan para ensayar y aprender otros modos de vida; reflexión que nos aportan desde regiones diversas de Argentina: Liliana Kremer y Florencia María Páez. Kremer, configura formas de pensamiento pedagógico desde las tradiciones latinoamericanas y las producciones contemporáneas para comprender la conformación del “Colectivo de Mujeres del Chaco”, describe y analiza los procesos que implican a esta organización al constituirse como una comunidad crítica de aprendizaje y de elaboración de conocimientos colectivos, a partir del desarrollo de proyectos de acción en colaboración; es en esta construcción social del conocimiento que se generan procesos de formación a través del encuentro con otros; como lo señala Florencia María Páez en el apartado de su autoría:

[...] a la formación de tipos de subjetividades donde las nociones de solidaridad, libertad, igualdad, autonomía, el respeto y la valoración de las diferencias, la participación, la organización y el papel del arte en la vida están cargadas de sentido y connotaciones creativas y creadoras de otros modos de vida.

Los encuentros culturales que desde hace más de dos décadas se desarrollan en distintas regiones de Argentina y que tienen en la provincia de Córdoba una importante presencia, constituyen el eje de reflexión para situar las pedagogías insumisas en su relación con el campo de la cultura popular, configurándose un espacio-tiempo que va más allá de la impronta de un acontecimiento anual como lo es el Encuentro Nacional Cultural de San Antonio Arredondo, para configurar lo que en este entramado su autora llama “escuela inma-

terial”. De ahí la importancia de reflexionar sobre la dimensión pedagógica de este Encuentro.

Las pedagogías populares y críticas hacen parte de este itinerario denso, complejo y potenciador que abren el escenario político-pedagógico que se construye como parte de las luchas de resistencia y liberación de los pueblos que articulan su quehacer político-social en los que la educación ocupa en lugar central para el fortalecimiento de un sujeto histórico y para el reconocimiento de sus procesos e identidad cultural, tal como Lia Pinheiro lo plantea en el último capítulo de esta segunda parte de las pedagogías insumisas. Las elaboraciones que la destacada investigadora brasileña realiza para pensar y poner en escena esas otras educaciones en tensión con las que han hegemonizado, en parte, el campo educativo de nuestras sociedades en diversos momentos de su historia regional, se enriquece a partir de situar como “en el calidoscopio de luchas sociales emprendidas en la región observamos que la educación constituye un elemento valioso para el logro de la emancipación política y cultural de los pueblos de América Latina y del Caribe”. Documentar este amplio, rico y complejo proceso a partir de las experiencias concretas permite ubicar los alcances que éstas tienen en la generación de propuestas:

[...] que imprimen nuevos sentidos al quehacer político, a partir de prácticas *otras* de construcción del conocimiento, desde los sujetos, sus subjetividades y sus saberes, elaborando *otra episteme* que recupera y/o elabora conceptos y sentidos para la generación de proyectos educativo-político alternativos.

Queda así esbozado un mapa que muestra el potencial de lo educativo cuando lo que está en juego es su vinculación con proyectos y propuestas que dinamizan a las comunidades en su lucha por la emancipación y la apropiación-recreación de los espacios, frente a la tendencia de uniformidad reguladora de las representaciones culturales.

Esta reordenación de los símbolos promueve nueva lectura de la política [...] superando las fronteras nacionales. Con igual importancia, exige una línea de interacción entre los que trabajan con la cultura; evoca lo que Gayatri Spivak denominó nuestro sentido de responsabilidad con el mundo (Masiello, 2001:91-92).

En este marco, las pedagogías insumisas no son ajenas a las tramas particulares que se configuran al calor de los movimientos sociales pedagógicos. La educación como lugar de disputa y resistencia, alcanza los linderos de la escuela pública, al considerarla como un derecho fundamental y como un espacio que se construye con la participación activa de los colectivos de maestros en su encuentro con el conocimiento, la realidad y el vínculo con el otro. A partir de este eje de articulación y problematización se estructura la tercera y última parte de esta obra de aportación pedagógica al debate de la época.

La escuela es situada en este contexto como un espacio en el que la intervención del educador se juega en su dinamismo y multiplicidad de opciones que se configuran como parte de los proyectos de formación de las nuevas generaciones. Es, en este sentido, un lugar de resistencias y disputas, de articulaciones y diferencias, de transmisión y transformación cultural e identitaria, mediado por la palabra del otro.

Sumar al debate la cuestión de la soberanía pedagógica constituye una base para pensar la propuesta que el colectivo de trabajadores de la educación del sindicato docente mayoritario de la provincia de Entre Ríos de Argentina ha generado como base para pensar la transformación del sistema educativo y lo que este proceso representa en un contexto marcado por la crisis y la incertidumbre. Así, en voz de Susana Maria Cogno y Adriana Casevecchie, se sintetiza parte del proceso que este colectivo ha emprendido de manera sostenida para instalar el debate que permita atender y dar respuesta a cuestiones centrales que los procesos educativos y de formación no pueden desatender.

Nuestra lucha [afirman las autoras de este apartado del libro] procura ser atravesada por una pedagogía de construcción de experiencias donde la base y características sea el desarrollo y la universalidad del sistema de educación pública, generando las condiciones para que la pedagogía de la liberación pueda anclar en su interior.

Las experiencias generadas por los educadores en diversos espacios y momentos son una muestra de ese potencial y constituyen la base para la construcción de una *praxis* pedagógica crítica de la cual se nutre lo que los docentes entrerrianos han llamado soberanía

pedagógica, en cuanto a relación con el conocimiento y sus circuitos de producción y socialización. Situar esta experiencia en el horizonte de la educación pública “[...] requiere creatividad, unidad en la acción, esfuerzos compartidos y lucha política”; el papel de los docentes en esta tarea es central e ineludible.

Los autores Flor Marina Bermúdez, Julio Cuevas y Alejandro Hernández, desarrollan en un primer momento, la discusión colectiva sobre las implicaciones pedagógicas, políticas y sociales de los proyectos educativos llamados “alternativos” al modelo de educación oficial. En un segundo momento, establecen el análisis y documentación de las experiencias exitosas de un grupo de profesores de educación secundaria, quienes discuten y posibilitan el hacer escuela pública bajo el reto propositivo de “ser alternativo” dentro de un sistema escolar jerárquico, con normas y estándares de desempeño establecidos en el estado de Chiapas.

Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez complejizan el terreno de la interculturalidad que se vislumbra como panacea ante los problemas educativos y sociales de los indomexicanos, anteponiendo los siguientes cuestionamientos: ¿Qué es esta interculturalidad tan omnipresente y tan prometedora? ¿Es una filosofía, una política, una acción, una coyuntura social, un concepto, una postura, o sólo un discurso carente de realidad? ante estas interrogantes, los autores comparten sus reflexiones entorno a la compleja diversidad cultural y relaciones de poder tratando de emprender un análisis dialógico que permita comprender que la interculturalidad como está planeada es inalcanzable en la realidad mexicana; por tanto la propuesta es la búsqueda por construir procesos descolonizantes en donde la educación como proceso de interculturalización es una vía hacia las pedagogías insumisas.

Las experiencias que conforman este espacio de escrituras múltiples son una muestra del potencial del cual abrevan las pedagogías insumisas que se nutren de esa otra educación, que abre los senderos de la historia cuando los sujetos se sitúan frente a su realidad para reconocer opciones y potenciarlas. El trabajo teórico y político-pedagógico que este quehacer involucra, encuentra en el trabajo sostenido por los educadores, investigadores y las comunidades una base para pensar la educación a partir de la experiencia acumulada y las alternativas pedagógicas que diversos sectores han producido en la historia reciente de los países de la región. Patricia Medina no da tregua y convoca al lector a seguir tejiendo esta

historia, a su vez múltiple y diversa, al abrir una serie de interrogantes en el texto que “cierra”, mas no clausura, la escritura del porvenir. En ella, la palabra-concepto “interculturalidad” ocupa un lugar significativo para pensar los “movimientos/memorias pedagógicas entretejidos con los estudios sociales y culturales”, ya que, como señala Medina, se trata de generar “[...] un espacio de problematización que busca nombrar el *inter*, de habitar en frontera y los retos epistémicos para su comprensión”. Éste conlleva como ejercicio del razonamiento y de la acción

[...] reformular preguntas en las incertidumbres de los saberes y la necesidad de apelar a un ejercicio constante de reconocimiento de las condiciones en que operan nuestras interrogantes, supuestos y, las políticas que se ejercen a través de las palabras-conceptos como interculturalidad, haciendo referencia a la comprensión del horizonte problemático de: “[...] entre culturas”.

Queda abierta la invitación para transitar por la genealogía de un término que convoca a la reflexión, cuando lo que está en juego es nutrir el quehacer pedagógico de la experiencia que, desde las pedagogías insumisas, los movimientos sociales han generado para dar direccionalidad a las transformaciones en las que se debate el siglo XXI. Reconocer esas experiencias abre la posibilidad de reconfigurar y construir horizontes que abran a esa *otra educación*, que no sólo convoca a la resistencia, a la crítica y a la acción, sino también a poblar de sueños y esperanzas el quehacer pedagógico de los educadores. La experiencia generada en el marco de los movimientos político-pedagógicos es una base por la que puede abrevarla nuestro quehacer dentro y fuera de la escuela, en este momento de transición y cambios profundos.

BIBLIOGRAFÍA

- MARTÍNEZ DE LA ESCALERA, Ana María (2012), “Racismo: un estudio de su inscripción moderna”, ponencia del Encuentro Modos Contemporáneos de la Exclusión, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 28 de noviembre.
- y Erika LINDIG (coords.) (2013), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/Juan Pablos.

- MASIELLO, Francine (2001), *El arte de la transición*, Buenos Aires, Norma.
- RODRÍGUEZ, Lidia (2009), “Saberes socialmente productivos, formación y proyecto”, en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribución al debate*, México, Secretaría de Desarrollo Institucional-UNAM.
- SKLIAR, Carlos y Graciela FRIGERIO (comps.) (2005), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires, Del Estante.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN...
PEDAGOGÍAS OTRAS/INSUMISAS...
MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS COMO MEMORIAS
COLECTIVAS E HISTÓRICAS EN EL HORIZONTE
DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN AMÉRICA LATINA

*Patricia Medina Melgarejo**
*Rocio Verdejo Saavedra***
*Mónica A. Calvo López****

HORIZONTES

En América Latina, en la acción político-pedagógica contemporánea, a través de temporalidades múltiples, se hacen escuchar *otras* voces de resonancias liberadoras, recreándose definiciones y sentidos sociales y políticos *otros*. Así, desde las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX hay emergencias reveladoras que se han traducido en movimientos como la lucha ecuatoriana, peruana, colombiana y boliviana de los pueblos y organizaciones indígenas y afrodescendientes de la región (Zibechi, 2008); en México, la diversidad de acciones indígenas que logran expresiones como el engranaje de la acción de resistencia y materialidad territorial del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).¹

Entre tanto, se articulan las búsquedas y la construcción de otras prácticas de organización obrera y social, como son las respuestas y los procesos de las fábricas recuperadas y los piqueteros argentinos; las movilizaciones magisteriales que van construyendo proyectos de educación, sembrando la noción de “Soberanía Pedagógica

* Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-México, Área Académica 5 y docente de posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Estancia académica UAM-X, <patymedmx@yahoo.com.mx>.

** Estudiante de posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, <rocioverdejo@yahoo.com>.

*** Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-México, Área Académica 5, <aminaleb2005@yahoo.es>.

¹ El EZLN es una organización de resistencia que surge desde enero de 1994 a causa de las necesidades de los pueblos originarios de Chiapas, México, cuya presencia activa forma parte central del rostro de los movimientos étnico-políticos de México y América Latina (véase Baronnet, 2012).

en la Escuela Pública” (Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos [AGMER]),² o el Movimiento de los Sin Tierra (MST) en Brasil.

Sujetos y actores colectivos *que colaboran en este libro*, quienes nos brindan sus reflexiones sobre las formas de configuración de las concepciones pedagógicas activas, emancipadoras, engarzadas a través de memorias y futuros posibles, que desde horizontes complejos recorren y trazan surcos y siembran en nuestro continente otras maneras de pensar y hacer propuestas y programas pedagógicos y educativos “muy otros”. Sus aportes locales y regionales responden a rasgos comunes bajo las problemáticas que en la transición económica y política actual se experimentan en nuestro continente.

Mientras que estas memorias en movimiento construyen opciones formativas de sujetos sociales potenciadores de sociedades otras a través de espacios y tiempos múltiples, de forma paralela y con grandes recursos estructurales de consenso mediático, se construyen caminos divergentes desde perspectivas neoliberales, basados éstos en amplios espectros de marcos desde una “modernidad desbordada” (Appadurai, 2001), definida también como “globalización o capitalismo globalizado”. Trayectos neodesarrollistas desde los cuales se establecen formas de control a través de acciones empresariales y educativas sustentadas en nociones de “eficiencia, competencia y calidad en la educación”; por cierto, conceptos cuyo origen es la empresa mercantil y actualmente del capitalismo globalizado.

Todas estas denominaciones pueden establecerse desde matrices de pensamiento, que se traducen en formas de dominación que reproducen jerarquías sociales epistémicas, geopolíticas, imbricadas con la racialización y con un sentido de lo cultural como fronteras políticas, es decir, establecidas en los procesos neocoloniales contemporáneos.³

² Como veremos en la tercera parte de este libro, la AGMER, de Argentina, aporta la concepción de “soberanía pedagógica”, la cual se sustenta en el necesario debate social que implica que: “[...] el acto educativo debe convertirse en el proceso de apropiación de las herramientas necesarias para [...] la incorporación, en el diálogo con toda la sociedad, de contenidos que defiendan la tierra” (Cogno y Casevecchie, 2015:349-362).

³ Recordemos que el diálogo y la resonancia entre el movimiento decolonial y el pensamiento intercultural crítico se basan fundamentalmente en tres líneas de reflexión: a) la idea y construcción sobre el racismo, la desigualdad y la “injusticia racializada”; b) la violencia y el dominio colonial del saber, del conocimiento y de las ciencias; c) el problema de la sub-

En ambas cadenas discursivas —pedagogías otras y eficiencias medibles— subyacen horizontes de interpretación de los procesos de las subjetividades sociales que, al condensarse en sujetos, es decir, en acciones y actores que transforman las prácticas y relaciones sociales en momentos determinados, problematizan las maneras de nombrar el mundo y la práctica de formación, a las pedagogías mismas como prácticas de educación, construyendo así sus propias relaciones. Éstas se configuran en espectros de discursividades remitidas a conceptos articulados en la trama entretejida de significados divergentes, o que por efecto de metonimia y desplazamiento se sobreponen en el juego de significados y significantes hegemónicos, produciendo un excedente de significación y sentido (Ricoeur, 1995; Zemelman, 1998, 2007).

Así, desde una mirada crítica, implica indagar las visiones epistémicas actuales de las pedagogías que enuncian el logro de la condición de igualdad y no exclusión ante el reclamo de una nueva distribución social y política transformando la propia idea de justicia.

De ahí que se confunda el terreno de la igualdad-desigualdad con el de la diversidad, sobre todo porque se busca la neutralización y naturalización de la diferencia misma (Dussel, 2009), la cual es histórica, social, política y producto de procesos coloniales y de dominio.⁴ Por tanto, se requiere abrir espacios críticos y necesarios para comprender las articulaciones de las *pedagogías otras/insumisas*, desde y para nuestras realidades educativas latinoamericanas, y de México, como parte de la historia profunda de estas tierras.

Ante tal complejidad, es ineludible el requerimiento de la apertura de espacios de deliberación, en términos epistémicos, por tanto políticos, sobre las arquitecturas de los problemas contemporáneos que interpelan a los procesos político-pedagógicos en América Latina, como sería la lucha social por *otra* educación frente a una avasalladora política de homogeneidad educativa a través de la evaluación educativa en términos de calidad y control.

alternidad y la movilización hacia la autonomía (véase Walsh, 2007 y Quijano, 2007).

⁴ Una de estas resoluciones se establece a través del marco de la idea por medio de la relación entre la diversidad y la interculturalidad, como forma de “equidad e igualdad”, en donde se transfigura la fórmula discursiva que neutraliza nuevamente lo político e histórico de las alteridades sociales, al culturalizar el problema de la radical diferencia histórica y colonial.

Así, cabrían las siguientes interrogantes en tres ámbitos de problematización: *a)* ¿cuál es la distancia implicada entre un discurso sobre la eficiencia en la educación de calidad, frente a una pedagogía emancipadora y de “caminar la palabra”, haciendo memoria y construyendo pueblo y ruralidad?; *b)* ¿cómo establecer las problematizaciones pertinentes para poder comprender por qué existe un alto grado de interpelación de estos discursos sobre “eficiencia y calidad” en amplios sectores sociales de América Latina?

Estas preguntas resultan pertinentes, por la necesidad de conocimiento y expansión de las ideas fuerza de las pedagogías insumisas y su viabilidad pedagógica como necesidad histórico-social, configurándose como opciones posibles y existentes que se desarrollan activamente frente a las opciones del capitalismo globalizado.

De ahí que existen distintas propuestas pedagógicas que se presentan como “alternativas”, mas no plantean una radicalidad emancipadora, y en consecuencia se requiere indagar: *c)* ¿cómo se configuran los trazos epistémicos que generan disyuntivas políticas entre los espacios de convergencia y divergencia de los proyectos educativos y pedagógicos —otros— emancipadores de los movimientos sociales, frente aquellas propuestas “alternativas” por el reclamo de identidades culturales?

Un espacio de apertura a estas problematizaciones es el reconocimiento de los procesos de memoria desde los cuales se materializan las concepciones de “andar la palabra”, autonomía y soberanía pedagógica. Así, se hace necesario indagar los procesos de conocimiento implicados que confluyen en este ámbito social y pedagógico, en tanto se requiere comprender las huellas de las memorias, y de su historicidad a través de una historización contextualizada y crítica, cuestión que enlaza la búsqueda social por la construcción de horizontes otros de las pedagogías y educación propias.

PEDAGOGÍAS OTRAS/INSUMISAS COMO CAPACIDAD DE PROYECTO POLÍTICO/PEDAGÓGICO

Plantear una arista sobre las pedagogías desde la insumisión implica colocarse en una posición que reconoce a la sociedad como un espacio de contradicción y confrontación de diferencias sociales histórico-políticas neocoloniales, que por lo tanto es un espacio donde la exclusión, las contradicciones de clase, la discriminación y la sub-

alternación hacen emerger movimientos sociales con demandas como: derecho al territorio, a la educación, a la salud, a la vivienda, al trabajo, a la alimentación, al reconocimiento de su cultura/historia/memoria, es decir, el derecho a *una vida buena*, lo que genera la apertura de procesos de formación humana alternativa *muy otra* a partir de las configuraciones decoloniales, es decir, de la lucha contra la racialización de sujetos y conocimientos.⁵

Es este escenario, la idea de *pedagogías insumisas* nos convoca a hacer el ejercicio de mirarnos como constructores de horizontes de futuro, a partir de concebir la educación con la capacidad para configurar sujetos y sociedades. Es así como se busca realizar un debate crítico en torno a estos campos del conocimiento en términos de acciones que desarrollamos en nuestros diferentes ámbitos de investigación, formación, docencia e intervención institucional y, desde los distintos frentes de acción política.

Las *pedagogías insumisas* son producto de las *otras educaciones como pedagogías otras*, concepción convocada, emergente y que convoca a la reflexión crítica, ya que es fruto de distintos momentos de participación académica y política que recorre el pensamiento pedagógico contemporáneo en América Latina. La definición de “otra educación”, “otra salud”, llama a la construcción de “otra sociedad” a través de la acción de “pedagogías otras”.

Historia de más de dos décadas, pues la emergencia de tal convocatoria activa que compromete a la concepción de que “otro mundo es posible” es registrada en las ciencias sociales basándose en hechos centrales como: “La movilización en 1999 convocada en Seattle, y el Foro Social Mundial de Porto Alegre en 2001, ambas acciones gestan nuevos contextos de experiencia social, ya que existe una articulación compleja de distintos actores, a partir de la convocatoria que estos movimientos han logrado al crear espacios de encuentro que posibilitan la articulación de agrupaciones de académicos que —desde sus espacios como intelectuales— gestan colectivos de producción de investigación teórica, filosófica e histórica” (Medina y Baronnet, 2013).

⁵ Se sugiere revisar estas concepciones a la luz de los “movimientos decoloniales en América Latina” y los requerimientos de análisis sobre las pedagogías interculturales emergentes en México, ante los caminos de las luchas descolonizadoras que generan proyectos por la autonomía, el territorio y una educación propia (véase Medina y Baronnet, 2013).

Así, Arturo Escobar perfila la disposición de participar en esta apertura crítica de estos grupos de intelectuales en la configuración de “[...] otro espacio para la producción de conocimiento —una forma distinta de pensamiento, ‘un paradigma otro’, la posibilidad misma de hablar sobre ‘mundos y conocimientos de otro modo’” (Escobar, 2003:51).

En México es un concepto que desde 1996 cobra sentido a través de concebir que “nos haremos un mundo donde nos quepamos todos y todos nos vivamos sin muerte en la palabra”, idea que se define como parte del discurso del EZLN ya en 2005, cuando las ideas prácticas sobre autonomía se vinculan tanto a la concepción de que “otro mundo es posible”; en 2006 se lanza la propuesta de una movilización definida como La Otra Campaña. Desde estas configuraciones de otredad, son retomadas para definir a “la muy otra forma de ser/estar indígena y construir otras estrategias de acción y visibilidad (La sexta-la otra, 2006)”. Existen trabajos importantes en este sentido sobre la *experiencia de autonomía y buen gobierno de las comunidades indígenas de Chiapas*, bajo la necesidad de comprensión de estas *luchas muy otras* (Baronnet, Mora y Stahler, 2011) y sus prácticas autonómicas como formas de un hacer concreto y como horizonte posible (Baronnet, 2012).

En consecuencia, la idea de “la otra educación” refiere a los sentidos de reconocimiento de la sabiduría y del proyecto étnico-político en México y en distintos países de nuestro continente como expresión de las demandas de diferentes movimientos sociales, como lo desarrolla Mercedes Ruiz (2010) en su libro *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, a partir del reconocimiento de los aprendizajes sociales y la producción de saberes en contextos no escolarizados en México, partiendo de los procesos de personas adultas y organizaciones civiles, quienes se forman como sujetos políticos y pedagógicos más allá de las aulas a través de otras educaciones como lo son la propia organización y sus formas de participación movilizadas.

Para América Latina cobra sentido en distintos ámbitos, lo señalaba el propio Arturo Escobar: “[...] es que un ‘pensamiento otro’, un ‘conocimiento otro’ —y otro mundo, en el espíritu del— son ciertamente posibles” (Escobar, 2003:51). Así, producto del intercambio con estimados colegas de movimientos sociales y educativos en Colombia, en particular de la Universidad del Cauca, encontramos la concepción de “las otras educaciones” como parte

del trabajo reflexivo de Elizabeth Castillo junto con José A. Caicedo (2008, 2010).⁶

Por tanto, estamos ante la emergencia en las dos últimas décadas de una corriente crítica y reflexiva de los procesos pedagógicos latinoamericanos, que señalan distintos horizontes de búsqueda, cuya referencialidad se formula en la asunción de los terrenos de la otredad y la condición de lo posible que se gesta a través de la expresión y figura del lenguaje bajo la idea de: *otro mundo es posible; otras educaciones y pedagogías otras*.

TEMÁTICAS EMERGENTES DE ESTE LIBRO. TERRITORIOS,
FINCAS, FÁBRICAS, ESCUELAS APROPIADAS POR LAS PEDAGOGÍAS
OTRAS DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES LATINOAMERICANOS

La comprensión de las necesidades históricas nos remiten a la construcción de los contornos epistemológicos de los conceptos que buscan *nominar el movimiento pedagógico de los sujetos, o bien, los sujetos pedagógicos del movimiento*, como lo representan: *soberanía pedagógica, el andar la palabra, autonomía, territorios de aprendizaje, escuela propia, producción solidaria, en donde territorios, fincas, fábricas, escuelas son ocupadas y recuperadas por las pedagogías otras de los movimientos sociales, y de sujetos pedagógicos en horizontes descolonizadores. Cuestión que representa la materialidad y apropiación territorial del propio espacio de vida y construcción política*.

En tanto que todas estas concepciones pedagógicas configuran sentidos sociales, al considerarlas como expresiones de movimientos político-pedagógicos/memorias colectivas articuladoras de otras educaciones en América Latina, requieren del ineludible ejercicio de con-

⁶ E. Castillo y José A. Caicedo definen, en el marco de la reflexión crítica de los festejos del Bicentenario, la necesidad de las *otras educaciones*, para connotar la existencia de un movimiento político y cultural de corte étnico que ha jugado un lugar central en la transformación de la cuestión educativa en el país y en el continente. Consideramos central este acontecimiento para comprender la historia de la educación colombiana y latinoamericana, dado que las otras educaciones expresan, sobre todo, un conflicto con el carácter colonial (eurocéntrico) de la escuela oficial y, por tanto, son parte constitutiva de la memoria política de la nación (Castillo y Caicedo, 2010: 123).

textualización radical y crítica (Hall, 2010), solicitan ser expuestas, comprendidas e interrogadas en términos de las configuraciones de sentido y de los efectos en los regímenes histórico-sociales de conocimiento desde los cuales emergen como voces de sus propios actores y producentes sociales.

Atendiendo al despliegue participativo de estos actores, guiados por la proyección de sus opciones de futuro, es que se objetivan en sus proyectos, desde sus propias realidades; es decir, son sujetos sociales que constituyen *acciones pedagógicas*, desde las memorias recreadas como políticas de las palabras en su dimensión presente-futuro; cuestión que posibilita una perspectiva analítica sobre la direccionalidad política de la acción social pedagógica como condensación de proyectos educativos y sociales.

En consecuencia, la presente propuesta de este libro, invita a efectuar un recorrido a través de estas propuestas, para ello, resulta necesario convocar a los y las practicantes de estas *pedagogías otras*, que es posible traducir en acciones y proyectos con distintas expresiones educativas a través de la construcción de conocimientos colectivos desde la práctica transformadora —relecturas de Freire que conducen a pedagogías populares/comunitarias— y a pedagogías críticas (Brasil, Colombia, Argentina, México), cuyas voces se objetivan en distintos proyectos/experiencias, como las expediciones pedagógicas (Colombia), los programas de etnoeducación (Colombia), pedagogías propias (movimientos étnico-políticos en el continente), pedagogías cimarronas (movimiento afrocolombiano), la educación intercultural ampliada (Neuquén, Argentina), la educación intracultural e intercultural decolonial (Bolivia y Ecuador), los sistemas de educación y salud autónomos (EZLN-México, CRIC-Colombia), educación comunalitaria (organizaciones en el sur de México, en Oaxaca). Otras educaciones donde se esbozan maneras de comprender las formas de trabajo, reapropiándose de los procesos productivos a través de un reencuentro con la tierra.

Reconocerlas como presencias, como sujetos y acciones, como *espacios y territorios de la palabra y del saber hacer con otros y otras*, convoca desde este marco de reflexión en nuestro continente, a lograr escuchar distintas voces que amplíen el debate desde diversos movimientos, experiencias y geografías, para comprender cuáles son sus horizontes en las actuales perspectivas y reclamos decoloniales e interculturales.

Al considerar a las pedagogías insumisas como un campo heterogéneo y de múltiples rostros y experiencias, como espacios de conocimiento y de disputa, se configuran en una articulación compleja de movimientos sociales pedagógicos cuyos horizontes de acción se entrelazan en torno a cuatro ejes-procesos:

- *Eje/proceso 1.* Memorias pedagógicas entretejidas por las demandas de los pueblos originarios y de los movimientos afroamericanos por el derecho a la tierra, al trabajo y al *buen vivir*. Autonomías-educaciones otras.
- *Eje/proceso 2.* La educación como un lugar de disputa y resistencia. Tradiciones de las pedagogías populares y críticas latinoamericanas ante la disyuntiva de los movimientos sociales emancipadores y las alternativas pedagógicas por la identidad cultural.
- *Eje/proceso 3.* Hacer escuela desde los espacios marginados del Estado. Intervención educativa como acción histórica de las memorias.
- *Eje/proceso 4.* “Creando escuela pública” como movimientos sociales pedagógicos.

Ejes que orientan y dan sentido a la construcción-exposición de los apartados de este libro-proyecto y convocatoria, como dimensiones que son abordadas a partir de las valiosas contribuciones de: *Adriana Casevecchie, Liliana Kremer, Florencia M. Páez, Raúl Díaz, Susana Maria Cogno (Argentina), Mônica Castagna Molina, Laís Mourão Sá, Lia Pinheiro (Brasil), Cristian D. Poveda, Nicols Dayana López, Elizabeth Castillo, Jorge E. García Rincón, José A. Caicedo, Natalia Reinoso (Colombia), A. Hernández Serrano, Aleksandra Jablonska Z., Bruno Baronnet, Flor M. Bermúdez, G. Montero, José Manuel Juárez, Julio Cuevas, Mónica Calvo, Martha Franco, Mercedes Ruiz, Patricia Medina, Rocio Verdejo, Saúl Velasco, Sonia Comboni (México)*. Todos ellos son practicantes de estas *pedagogías otras*.

La idea de pedagogías insumisas-otras nos remite al sentido filosófico político de la otredad, como acceso al otro y a lo otro, como señala Ramírez (2007:144), quien comprende la otredad en distintos momentos-estadios de reflexión del pensamiento de Luis Villoro (1999, 2007, 2009), en cuya obra filosófica contemporánea sitúa a la dimensión de la otredad desde una necesaria visión plural, ya que como proceso, incluirse y formar parte de la otredad es una

práctica que resulta del proyecto intersubjetivo e intercultural que se configura desde la *praxis* social.⁷

Vislumbrar la definición de que “otro mundo es posible” como Acontecimiento (con mayúscula) político-histórico, en donde la revuelta y la rebelión, la insumisión y la indignación florecen en múltiples y complejas posibilidades de transformación de sujetos, en el ejercicio intra e inter epistémico, y por tanto político en la búsqueda del acceso al otro y a lo otro, impacta en las formas de conocimiento —epistemes—, en la propia filosofía política y en la acción social misma. Desde este lugar y sentido, como señala Escobar (2003:81), se requiere romper con:

[...] un “absoluto otro” en relación con la modernidad [...] La Latinoamérica que emerge [...] podría, sin embargo, continuar llevando a cabo una política de la diferencia, precisamente porque ha devenido nuevamente consciente de la diferencia constitutiva que la habita y que la historia ha producido. Quizá sea incluso el caso de que es posible una/s Latinoamérica/s otra/s.

Emergentes y potenciadoras de estas “Latinoamérica/s otra/s”, las pedagogía/s otra/s, insumisas, abren múltiples posibilidades cuya invitación es a acercarnos a ellas a través de su amable lectura.

BIBLIOGRAFÍA

APPADURAI, Arjun (2001), *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Uruguay/Buenos Aires, Trilce/Fondo de Cultura Económica.

⁷ En el análisis sobre la otredad, en la obra filosófica de Luis Villoro, Ramírez (2007) identifica tres rasgos, solamente sintetizo el primero de ellos que “[...] consiste en *una visión plural de la otredad* [...] el otro se dice de varias maneras, o bien, el acceso a la otredad [al otro y a lo otro] atraviesa por distintos estadios o momentos. Básicamente se pueden puntualizar en la reflexión de Villoro cuatro” (Ramírez, 2007:144). Nuevamente sintetizo: el primero de ellos que consiste en las relaciones interpersonales: “el otro yo, el tú, esto es, la experiencia personal de la intersubjetividad”; el segundo, se ubica en la dimensión “intercultural”: el otro humano que pertenece a “otra” cultura; la alteridad como un sentido estructural, sociohistórico; como tercer estadio se indaga en torno al “otro absoluto, a lo divino o lo sagrado”; como cuarto se plantea “el estadio de la *praxis* social: los otros, la pluralidad, la comunidad humana”.

- BARONNET, Bruno (2012), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Quito, Abya Yala.
- ; Mariana MORA y Richard STAHLER (coords.) (2011), *Luchas “muy otras”: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, CIESAS/UAM-Xochimilco/UNACH.
- CASTILLO, Elizabeth (2008), “Historia y memoria política de las Otras educaciones”, en *Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 52, septiembre-diciembre, Colombia, Universidad de Antioquía-Facultad de Educación.
- y José Antonio CAICEDO (2010), “Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas”, en *Nómadas*, núm. 33, octubre, Colombia, Universidad Central Colombia, pp. 109-127.
- COGNO, Susana y Adriana CASEVECCHIE (2015), “Soberanía pedagógica, hacer visible los derechos”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México, Juan Pablos.
- DUSSEL, Inés (2009), *Conceptos generales. Igualdad y diferencia en el contexto educativo*, Buenos Aires, Flacso.
- ESCOBAR, Arturo (2003), “Mundos y conocimientos de otro modo”, en *Tabula Rasa*, núm. 1, enero-diciembre, Colombia, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, pp. 51-86.
- HALL, Stuart (2010 [1992]), “La cuestión de la identidad cultural”, en E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Stuart Hall, sin garantías. Trayectorias y problemática en estudios culturales*, Popayán/Lima/Quito, Enviñon Editores/IEP-Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar.
- LA SEXTA-LA OTRA (2006), “L@s zapatistas y la Otra: los peatones de la historia”, en <<http://lasextalaotra.blogspot.com>>, sá-bado, 30 de septiembre.
- MEDINA, Patricia y Bruno BARONNET (2013), “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México”, en María Bertely, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002/2011*, México, Comie/ANUIES, pp. 415-448.

- QUIJANO, Aníbal (2007), "Colonialidad del poder y clasificación social", en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-Iesco/Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126.
- RAMÍREZ, M. Teodoro (2007), "Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro", en *Diánoia*, núm. 58, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 143-175, disponible en <<http://nomadant.wordpress.com/biblioteca/textos/otredad-villoro/>>.
- RICOEUR, Paul (1995), *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México, Colmex/UI/Siglo XXI.
- RUIZ, María Mercedes (2010), *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Crefal/UIA.
- VILLORO, Luis (1999), *Estado plural, pluralidad de culturas*, núm. 3, México, Paidós/UNAM (Serie Biblioteca Iberoamericana de Ensayo).
- _____ (2007), *Los retos de la sociedad por venir*, México, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2009), *Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad*, México, Siglo XXI.
- WALSH, Catherine (2007), "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo", en *Pretextos Educativos. Revista Boliviana de Educación*, núm. 7, Cochabamba, pp. 81-89.
- ZEMELMAN, Hugo (1998), *Sujeto: existencia y potencia*, Barcelona, Anthropos/CRIM-UNAM.
- _____ (2007), *Ángel de la historia. Determinación y autonomía de la condición humana*, Barcelona, Anthropos.
- ZIBECHI, Raúl (2008), *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*, México, Bajo Tierra.

I
PEDAGOGÍAS OTRAS:
TERRITORIO, TRABAJO Y BUEN VIVIR.
MOVIMIENTOS SOCIALES: INDÍGENAS,
AFROAMERICANOS Y TRABAJADORES RURALES

Blanca

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

En nuestros países existen posturas pedagógicas vigentes cuyos efectos consisten en expandir el futuro ante la promesa de un infinito desarrollo, impidiendo así poder mirarnos con la capacidad de ocupar el presente y ensanchar nuestra condición y riqueza política y epistémica como América Latina (Santos, 2005 y 2009).

Por lo tanto, las pedagogías insumisas son aquellas que resisten y en esa resistencia son capaces de constituirse como sujetos con opciones de futuro posibles desde el derecho al presente. Un rostro de estas pedagogías insumisas lo representan las luchas desde los territorios de las memorias indígenas y afroamericanas, quienes a través de su trayecto histórico, sus experiencias, formas de lucha y movimiento han generado procesos-productores de organización colectiva con sus propios modos de entender el mundo y su espiritualidad, cuya resistencia frente al ejercicio de relaciones coloniales y neocoloniales han tenido la tarea política de autoconstruirse como sociedades de resistencia ante la figura de dos Estados (las formas de gobierno propias y las coloniales, posteriormente nacionales), dos territorios, y practicar por lo menos dos lenguas.

Ante estos hechos históricos y disyuntivas sociales y políticas, la búsqueda de estas pedagogías insumisas tiene el fin de transformar las relaciones con el conocimiento colonizador, que recrean los procesos de dominación, ya que en distintas escalas de realidad esta situación repercute y asegura la reproducción de la asimetría colonial de la que han sido objeto.

Gracias a estas formas de resistencia y memoria los pueblos originarios y afrodescendientes, así como sujetos subalternizados, han podido transitar de la colonización a la descolonización como una necesidad de existencia y sobrevivencia, en donde la educación constituye un espacio de debate, confrontación y disputa social al

convertirse en un medio de lucha, para dar contenido y dirección política a los conocimientos propios que posibilitan las bases y soportes de las tradiciones simbólico-culturales (de larga trayectoria histórica) de las que son portadores como pueblos originarios, y al mismo tiempo, de los conocimientos alternos que implican procesos de *interculturalidad activa* (espacios de contacto y producción) como sociedades contemporáneas.¹

Estas lógicas de persistencia y reconfiguración cobran sentido a través de complejos sistemas médico-curativos, jurídico-políticos, de trabajo y transformación de la naturaleza, constituyéndose a su vez en estructuras pedagógicas y educativas a través de contenidos de enseñanza y formación, los cuales representan las demandas históricas de los propios pueblos.

En este contexto resulta necesario poner en tensión las configuraciones de mundo que están presentes en cada espacio de interacción en las prácticas sociales, desde este otro horizonte histórico de los pueblos indígenas y afroamericanos, tejido por la lucha de resistencia decolonial: acción política insumisa de estas *otras* pedagogías.

Es así que en esta confrontación de fronteras y alteridades históricas, ahí, en este espacio-frontera entre el control neocolonial y la emergencia decolonial emancipadora surgen las perspectivas de la educación intercultural crítica, como producto y ejercicio de una demanda histórica; por tanto, no implica la interculturalidad en educación la interacción y la convivencia “neutral” de culturas distintas en un supuesto diálogo de saberes, experiencias y maneras de entender el mundo, como lo señala su versión funcional.

En cambio, la postura crítica plantea la necesaria deconstrucción tanto del proceso impositivo de ciertas prácticas de poder, de conocimiento y culturales, que rompan con los esencialismos y relativismos identitarios, colocando la búsqueda de la comprensión de las alteridades y demandas históricas colectivas de los pueblos (Walsh, 2011).

APROXIMACIONES TEMÁTICAS

Las aportaciones en este espacio-eje temático de nuestra obra colectiva, implica solamente un acercamiento a las múltiples posibilida-

¹ Para reflexionar críticamente sobre este concepto de “interculturalidad activa”, véase, P. Medina (2013), y el capítulo contenido al cierre de este

des de aquellas insumisiones pedagógicas que luchan por una educación decolonial que gestan lo que hemos llamado: *educación propia, etnoeducación*, en los contextos de los movimientos afrocolombianos e indígenas.

El eje-problema de las luchas es la construcción de autonomías desde las organizaciones étnico-políticas, como lo expresan el EZLN en *México y la Confederación Mapuche en Neuquén* en Argentina, desde estrategias inéditas como la creación de municipios autónomos como base de gobierno y estructurante de vida para la salud, la educación y el trabajo, o bien la lucha por crear mapeos culturales y apropiaciones territoriales. Baronnet contribuye al análisis de las prácticas político-educativas “muy otras” de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez) de Chiapas, México, quienes “al situar el derecho a la tierra y a la dignidad en el centro de sus demandas” han reconfigurado la orientación de la enseñanza hacia un aprendizaje “para la autonomía”, es decir, para aprender a ser capaces de gobernar y ser gobernados de acuerdo con el proyecto autonómico que se persigue. Por su parte, las demandas de los pueblos originarios en el reconocimiento de sus procesos de historicidad y territorialidad material-cultural son trabajados como ámbito de discusión a través de la experiencia de Raúl Díaz, director del Centro de Educación Popular Feminista Intercultural, esta experiencia queda plasmada en el documento colectivo del Equipo Intercultural-Confederación Mapuche Neuquina, a partir de investigaciones realizadas con base en la metodología del mapeo cultural participativo.

Las formas de lucha se configuran desde las movilizaciones afroamericanas, en particular desde los rostros del actual movimiento afrocolombiano, muestra de ello son los trabajos de Jorge Enrique García, José Antonio Caicedo y Elizabeth Castillo. Como resonancia y concreción de las demandas de los pueblos afrocolombianos por una educación, historia y cultura propias, una concepción política de autonomía territorial para su buen vivir y posicionamiento social, Jorge Enrique García establece el análisis de la propuesta educativa de las comunidades afrocolombianas del Pacífico sur, particularmente del Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (Pretan), cuyos aspectos más importantes son la postulación de

libro, titulado: “Ante el eclipse del sujeto pedagógico: diálogo/horizontalidad e intersistematización decolonial. Otros textos, otras metodologías para pedagogías *otras/insumisas...*”.

una pedagogía de la desobediencia en el marco de una educación liberadora, transformadora y descolonizadora, mientras que Caicedo y Castillo reflexionan acerca de los procesos históricos de visibilización/invisibilización, sobre el racismo y la discriminación estructural que se presenta en las escuelas, particularmente en las regiones con preponderante población afrocolombiana.

El camino de la lucha campesina se encuentra representado por Mônica Castagna Molina y Laís Mourão Sá, quienes plantean la necesidad de vincularse con la madre tierra, resignificar el trabajo y hacer comunidad desde otras ciudadanías y otra perspectiva de vida; a partir de una educación por y desde la tierra, *las autoras nos enseñan la comprensión de la educación como un espacio de lucha y resistencia* para garantizar los derechos de los trabajadores rurales, en la articulación de las reflexiones sobre la trayectoria y experiencia de la formación de profesores en Brasil, proyecto articulado en los últimos años al Movimiento Sin Tierra reconocido como *educación del campo*.

El problema del razonamiento que las concepciones y acciones de los sujetos y su emergencia por la recuperación de la noción de pueblo y la educación como dignificación, que las sociedades y pueblos originarios construyen cotidianamente en la búsqueda de *otras educaciones y prácticas pedagógicas insumisas* ante la construcción de horizontes para vislumbrar la lucha por seguir siendo pueblos, es un debate inacabado. Ciudadanía y ciudadanías *otras* son ejes articuladores de prácticas pedagógicas insumisas: historicidad, dignidad y opciones de futuro, ya que en la elaboración de otras cartografías desde el punto de vista de los actores y sus movimientos, desde las propias comunidades en movimiento (Zibechi, 2003) resultan de otras historias y otras memorias.

BIBLIOGRAFÍA

- MEDINA MELGAREJO, Patricia (coord.) (2013), *Interculturalidad activa: vamos a aprender maya*, libro electrónico, México, Universidad Pedagógica Nacional, disponible en <<http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/libros-version-digital?start=30>>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2005), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Bogotá/Madrid, Ilse/Trotta.

- _____ y José Guadalupe GANDARILLA (2009), *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, México/Buenos Aires, Siglo XXI/Clacso.
- WALSH, Catherine (2011), *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, Lima, Perú, Centro de Desarrollo Étnico, pp. 93-105.
- ZIBECHI, Raúl (2003), “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, en *Observatorio Social de América Latina*, núm. 9, Buenos Aires, Clacso, disponible en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>>.

Blanca

EL MOVIMIENTO ZAPATISTA Y LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA

Bruno Baronnet

La insumisión pedagógica de la experiencia neozapatista representa un objeto complejo de análisis social. En adelante se escudriñan los retos planteados a los actores de la educación indígena en el contexto de la lucha por la autonomía de los pueblos originarios, especialmente los mayas de Los Altos, Las Cañadas de la Selva Lacandona y el norte de Chiapas en el sureste de México. En este capítulo se examina la producción en las prácticas pedagógicas insumisas y sus implicaciones, en una región donde las comunidades indígenas y campesinas son hacedoras de políticas educativas.

El objetivo general de esta reflexión socioantropológica es caracterizar el sujeto colectivo que construye formas renovadas de hacer políticas educativas de manera “muy otra”, creando estrategias propias de alfabetización para la niñez nacida en las últimas dos décadas. Valorando la apuesta descolonizadora del contraproyecto zapatista, importa comprender el proceso social por el que se constituye la acción de los pueblos que han tratado, con dificultad, de articular los planes educativos formales con los nuevos modelos de salud y agroecología; igualmente saber por qué y cómo el trabajo colectivo contribuye directamente al sustento económico-simbólico de la escuela comunitaria al depender de la participación de las familias.

La escuela zapatista está conceptualizada como el producto de una historia de luchas anteriores y posteriores a la ocupación de las tierras recuperadas. En las memorias y las prácticas educativas del movimiento indígena que son rastreables en trayectorias históricas de sujetos educativos —como en el contexto del Cauca en Colombia (Castillo y Rojas, 2005)—, el proceso autogenerado de educación está orientado en los municipios autónomos a descolonizar la enseñanza. Contribuye a reproducir en el aula el imaginario de la lucha

por la tierra y por las demandas políticas y culturales del movimiento, así como los símbolos y los conocimientos asociados con la militancia en una organización revolucionaria como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que requiere altos niveles de compromiso y de participación desde las asambleas comunitarias hasta las Juntas de Buen Gobierno.

Si bien la autonomía política no garantiza que en los hechos se genere una pedagogía antiautoritaria, no violenta y empoderadora, de alguna manera es legítimo preguntarse qué tan insumisas son las prácticas educativas construidas por las bases de apoyo del EZLN y sus aliados regionales. En otras palabras, los educadores zapatistas también pueden estar reproduciendo prácticas pedagógicas poco pertinentes o eficaces, e impregnadas por la cultura escolar dominante que muchas veces denuncian y tratan de contrarrestar tanto fuera como dentro del aula. En este artículo se busca a la vez explicar y discutir el alcance observable de las transformaciones pedagógicas generadas a partir de proyectos de educación llamada “verdadera”. De allí, conviene acercarse a los procesos de formación política y pedagógica de los agentes educativos zapatistas, y contrastarlos con experiencias oficiales de capacitación docente como la Escuela Normal Indígena e Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, ubicada en la cabecera del municipio tsotsil de Zinacantán (Baronnet, 2010).

En adelante se aportan elementos críticos para realizar una socioantropología del zapatismo como movimiento social pedagógico en Chiapas. Al situarse al margen de la educación excluyente instituida por los Estados neoliberales en América Latina (Gentili, 2011), el movimiento zapatista en singular promueve una educación para fortalecer la autonomía política de los pueblos. Además de estar impulsando alrededor de 500 escuelas para alfabetizar a la niñez en lenguas originarias, el movimiento sociopedagógico zapatista representa en sí mismo un espacio de formación “para la autonomía”, es decir, dirigido a la capacitación para ejercer derechos y funciones de buen gobierno, de acuerdo con consignas como el mandar-obedeciendo. Las prácticas de autonomía educativa se examinan a la luz de los factores contextuales y de los impactos que tienen en el nivel social y pedagógico. Además, como experiencia de educación intercultural crítica, la insumisión de las pedagogías zapatistas merece ser cuestionada en el nivel epistemológico, tomando en cuenta las condiciones del marco pluralista de democracia comuni-

taria (Villoro, 2009), pero también la falta de recursos estratégicos disponibles y la persistente represión gubernamental y paramilitar.

LA APUESTA POR DESCOLONIZAR LA EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS CAMPESINOS MAYAS

En pueblos de América Latina como los del sureste de Chiapas, la autonomía en la educación emerge como una de las demandas vigentes de los movimientos indígenas en su búsqueda de emancipación de la política impuesta por actores ajenos a la realidad local. En los encuentros públicos de las organizaciones de autoridades indígenas en México, los discursos acerca de las innovaciones regionales y los proyectos educativos alternativos son aún poco visibles y valorados. No obstante, de manera discreta y con sus propios recursos, los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (Marez) han establecido alrededor de 500 escuelas atendidas por los “promotores de educación autónoma” que pertenecen a las bases de apoyo del EZLN.

Al impulsar su propio sistema de educación, la primera tarea de los cuatro Marez de la zona Selva Tseltal (Caracol de Resistencia Hacia un Nuevo Amanecer) consistió, entre 1995 y 2001, en despedir y reemplazar a los “maestros oficiales” por jóvenes bases de apoyo que empiezan a capacitarse sobre la marcha. En un primer momento las comunidades autónomas expresaron en la práctica su rechazo frontal a la educación que los maestros “mochila-veloz” daban a los niños y las niñas por considerar que “la educación oficial no va de acuerdo con nuestro medio indígena”, en palabras de Valdemar, un dirigente tseltal del Marez “Ricardo Flores Magón” entrevistado en abril de 2005. En el contexto escolar que discrimina a los pueblos originarios de México, se puede considerar que los fragmentos de contenidos indígenas que incorpora la educación del Estado-nación no son los que escogerían los pueblos si se les consultara (Corona, 2007:33).

Ahora bien, la insumisión de las nuevas pedagogías indígenas zapatistas consiste en tratar los conocimientos abordados en cada “escuela autónoma” como nodos que se articulan alrededor de las necesidades, los intereses y los contextos de aprendizaje que se distinguen de una comunidad y una ranchería a otra, en Los Altos, la Selva Lacandona y la región Norte de Chiapas. Desde hace más de

15 años, los municipios autónomos se han dado a la tarea de descolonizar la educación heredada del indigenismo mexicano, tomando en sus manos la gestión educativa y la orientación pedagógica, legitimando los conocimientos culturales, campesinos y críticos que los jóvenes educadores investigan, reflexionan, y enseñan en tseltal, tsotsil, ch'ol o tojolabal, además del castilla, es decir la variante regional del castellano hablado por los indígenas chiapanecos.

En la zona Selva Tseltal, durante la primera década del siglo XXI, los alumnos no recibían calificaciones, lo que no quiere decir que no hubiera evaluaciones de su desempeño. No existen planes y programas zapatistas de educación, sino principios, valores, normas y prácticas pragmáticas que orientan su acción. Asumir responsabilidades siguiendo la consigna del mandar-obedeciendo (véase Aguirre Rojas, 2007) no representa una tarea sencilla para los promotores, los comités de educación de cada comunidad, los coordinadores y los concejos de educación de cada municipio. La apuesta descolonizadora del proyecto autonómico “donde el pueblo manda y el gobierno obedece” se encuentra en el corazón de la propuesta zapatista de democratización y se extiende del campo político regional a la construcción de una política educativa “muy otra” o radicalmente alternativa.

A la imagen de la Educación del Campo impulsada por el movimiento *Sem Terra* en Brasil, es preciso mantener un fuerte vínculo entre la escuela y la centralidad de los sujetos colectivos organizados, para que la pedagogía alternativa siga teniendo un papel contrahegemónico y antisistémico en la construcción de políticas públicas (Molina, 2010:140). Los discursos de los actores del movimiento zapatista se encaminan a presentar el proyecto descolonizador como una lucha cotidiana por una educación concientizada y liberadora de acuerdo con el mundo de vida, el habitus, las culturas y las memorias colectivas. La profunda interculturalización de la enseñanza escolar en los Marez de Las Cañadas de Ocosingo no sólo representa un contraproyecto deliberado de las mismas comunidades rebeldes, sino que aparece como una consecuencia lógica del marco autonómico de gestión cotidiana de la educación formal. Los pueblos zapatistas experimentan modos originales de articular conocimientos culturales que son políticamente significativos y subjetivamente relevantes para las familias de militantes indígenas y campesinos. Los padres y los abuelos valoran de manera positiva

que la niñez aprenda a estar segura de sí misma, así como la historia de la colonización de la Selva y los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Los promotores de la educación enseñan bailables, poesía, a hablar fuerte, hablan mucho de los derechos, lo saben qué está haciendo el gobierno y hacen bailes chingones. [...] Cuando hay retén y los ejércitos empiezan a hacer preguntas: ¿a dónde va y a qué se va? Y contesta el otro niño: “¿qué le interesa a los ejércitos y por qué están ahí? Yo voy a visitar mi familia y estoy en el camino que no me vienes a tapar, ningún derecho”. Entonces los niños ya empiezan a hablar, ya directamente saben cómo se defiende. Están aprendiendo muchas cosas (entrevista a Valdemar, mayo 2005, Marez “Ricardo Flores Magón”).

Aprender a defenderse representa un objetivo que las familias consideran necesario en la medida en que una mayor autoestima permite acercarse y descifrar las prácticas, el imaginario y la cultura del mundo de vida *kaxlán* (blanco). Así, en varios cientos de escuelas autónomas de la Selva Lacandona, los educadores recurren a las demandas zapatistas como ejes temáticos y generadores de conocimientos. A las familias zapatistas les parece pertinente y necesario tratar en el aula temas sobre las condiciones de vida en las épocas del peonaje en las haciendas, desde la colonización de la selva y las luchas por los derechos agrarios, hasta la represión actual contra el movimiento del cual forman parte. Como consecuencia del pragmatismo de los promotores y las autoridades zapatistas, son muy eclécticas las prácticas pedagógicas observables en las modestas aulas de las comunidades rebeldes. En efecto, la autonomía política favorece la redefinición colectiva y permanente de las prioridades y las necesidades educativas, así como los criterios de evaluación de la calidad de la enseñanza bajo control local.

En palabras de Joshua, un campesino tseltal con un *cargo permanente* de promotor de educación en un nuevo poblado de las tierras recuperadas en el Marez “Francisco Gómez”: “Nosotros mismos nos vamos a preparar, nosotros mismos, nadie nos va a venir a enseñar más sino que nosotros mismos nos vamos a preparar”. El educador zapatista insiste en los temas del entorno y el medioambiente como elementos pragmáticos y singulares que sostienen la construcción de estrategias pedagógicas contextualizadas para un

aprendizaje situado que se vuelve significativo para los niños y las familias.

Cuando doy clase, se ve el tema de la naturaleza, pues así alrededor de nosotros, cómo podemos vivir, cómo podemos usar las maderas, para qué sirve la madera. Todo eso se dice con los niños. También a aprender a recolectar maderas porque a veces se tumban, y ya que se chinguen, no. Es necesario poner más árboles, pues si acabamos toda la naturaleza, ya qué van a ver los niños cuando estén grandes. Eso vemos en la escuela también. A veces les doy a hacer un croquis para la comunidad, dónde queda la iglesia, cómo está su casita, también lo hacen en dibujo (entrevista a Joshua, enero de 2007, Marez “Francisco Gómez”).

La educación “verdadera” encamina a situar la generación de prácticas de enseñanza y aprendizaje en el tiempo y el espacio del contexto natural, sociocultural y territorial en el cual crece la niñez. En vez de despolitizar y descontextualizar los procesos pedagógicos, el marco autonómico hace de la escuela un espacio reflexivo de contacto dinámico entre los valores y conocimientos vinculados, por un lado, a las culturas locales subalternas, y por otro, a las culturas globales dominantes. De forma horizontal, cada comunidad autónoma se apropia a su manera del proyecto municipal de educación *verdadera* a partir de sus propias estrategias. Este marco democrático impide considerar a los procesos de educación autónoma zapatista como los efectos de una imposición centralista y verticalista emanada de un grupo armado que manipularía a las bases sociales que lo sostienen y alimentan sus filas.

MEMORIAS, PUEBLOS INDÍGENAS Y PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Los pueblos zapatistas, al perseguir la autogestión regional de sus proyectos comunitarios, apuestan al ideal de descolonizar la cultura escolar que, con sus métodos, planes y programas, es discriminatoria hacia las culturas indígenas. Cada municipio rebelde ha concretado, de forma particular y creativa, el proyecto autónomo zapatista. A partir de procesos asamblearios y de recursos propios, cada escuela presenta su singularidad organizativa y pedagógica, aunque a veces no tenga escrito su programa educativo. No obstan-

te, todas ellas comparten elementos comunes y su oposición a la política educativa nacional. Buscan no depender de un poder centralizado a nivel estatal y nacional, basándose en los actores comunitarios y sus representantes que orientan, vigilan y evalúan tanto el compromiso político como la misión pedagógica del educador indígena.

Lejos de ser la aplicación mecánica de un modelo rígido y uniforme impuesto por el EZLN a sus bases de apoyo, la autonomía educativa radical ha generado procesos sociales de apropiación y reinención desde abajo de la institución escolar a partir de las estrategias de los zapatistas. Las prácticas de política educativa de los pueblos organizados en los Marez demuestran que no es utópico aspirar a administrar de manera autogestiva escuelas rurales insertas en redes regionales con el respaldo de una organización política como el EZLN. La práctica de la autonomía educativa desafía al Estado para que transforme su política educativa basándola en los valores y las prioridades decididas por los pueblos indígenas según sus modos particulares de gobernarse (Baronnet, 2012). Pese a esto, aún no están reunidas las condiciones políticas para que los pueblos zapatistas se beneficien de la contraparte financiera y técnica que pueden otorgar las administraciones públicas a nivel estatal y federal.

En cerca de 500 escuelas zapatistas en Chiapas no son los actores sociales externos como los funcionarios o los activistas, sino los miembros de la misma comunidad y sus representantes, quienes se reconocen aptos y legítimos para determinar los conocimientos de orden cultural pertinentes de estudiar en el aula. La autonomía política de la gestión educativa les permite seleccionar los tipos de conocimientos que se deben enseñar en las escuelas (Baronnet, 2009). De manera colectiva y colegial, los pueblos indígenas zapatistas designan, orientan y pueden refutar tanto al docente como a lo que es (y no es) pertinente instruir y reprobar en las aulas. Los proyectos de replanteamiento de los planes de estudios son generados por una política autónoma integral que admite transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo local. Lo que las organizaciones indígenas y sus comunidades seleccionan como legítimamente válido no coincide sistemáticamente con los discursos dominantes sobre lo que es pertinente enseñar.

En las circunstancias difíciles de la guerra integral de desgaste que busca minar el apoyo político de las comunidades al EZLN, el pro-

yecto de autonomía descansa sobre mecanismos endógenos en un cuadro comunitario y regional de participación democrática. Esto permite una lenta consolidación de formas alternativas de organización de las escuelas y sus territorios. No obstante, hasta ahora, el conjunto de comunidades zapatistas de Chiapas no logra reclutar y mantener a los promotores de educación de todos sus pueblos. A los problemas de orden económico y cultural se agrega la falta de jóvenes campesinos voluntarios que sepan leer y escribir. Además, las mujeres y los ancianos de la comunidad no siempre asisten a las reuniones dedicadas a la educación. Sin embargo, tanto las mujeres como los ancianos constituyen en las comunidades los actores que más valoran la educación para la autonomía por *enseñar la verdad*, es decir los relatos, los conocimientos y valores culturales, así como los códigos éticos y los patrones de conducta que ellos consideran como propios al mundo de vida y el imaginario colectivo en Las Cañadas.

Nosotros queremos que nuestros hijos tengan una educación verdadera. Porque qué puede tener una educación un niño si no tiene respeto, porque la educación es respetar. Por ejemplo, si tú dices: “Ay yo tengo buena educación”, pero no es educación cuando uno sabe muchas cosas, hacer muchas cosas. Que dibujos, que si no sé que multiplicaciones, eso no quiere decir educación para nosotros pues. Lo que eso quiere decir para nosotros es estudio, un estudio que tiene una persona, porque sabe hacer muchas cosas. Entonces la educación que decimos nosotros es respetar, porque si no respetas no tienes educación. Entonces para educar a nuestros hijos decir: tal persona que encuentres no hables mal de él, venga como venga, porque bueno a veces no encuentro un peso para mi camisa, estoy como decimos remendado ya con parches, y mucha gente que son de parte de priista, del gobierno, se burlan de nosotros. No, tú no tienes ni para un zapato, ni para pantalón, porque no quieres estar con el gobierno. Eso es una burla porque a ellos se les facilita comprar, pero desgraciadamente que ellos no compran esas cosas sino que a veces se les va en aguardiente (entrevista a Guillermo, ejido La Garrucha, Marez “Francisco Gómez”, marzo de 2006).

El tema ético del respeto se encuentra en los valores más arraigados que norman las relaciones con el otro dentro y fuera del grupo de pertenencia sociocultural y militante. Además del objetivo

de formar futuros administradores y gestores de proyectos de desarrollo autónomo, los actores comunitarios tratan de orientar los procesos de formación integral de acuerdo con valores compartidos y considerados como amenazados, a la imagen de la cuestión del respeto a los ancianos, las tradiciones culturales y las memorias colectivas sobre las cuales se fundamentan los principios que rigen los proyectos políticos contemporáneos. A pesar de no ser protagonistas directos de la militancia zapatista, los ancianos representan los portadores de los saberes y los valores que la escuela debe fortalecer a los ojos de los jóvenes y los adultos. Respetar a los ancianos significa adherirse a los códigos de valores y los patrones de comportamiento que vehiculan, como la valoración del trabajo individual y colectivo. La escuela simboliza entonces el espacio de reproducción de valores que trascienden el ámbito familiar y la memoria colectiva.

Ahorita los niños en la educación autónoma ya van aprendiendo a respetar a los viejitos, a las viejitas, a los mayores [...] y eso es donde ven los viejitos que esto es importante también. Porque se les enseña a respetar; y eso es donde ellos ven que esta educación va a tener un futuro mejor, mientras se vaya organizando mejor. Porque los niños van a empezar a respetar más, van a empezar a tomar más en cuenta a su propio pueblo [...] Ven los viejitos que nuestros hijos estudian y se les enseña a respetar, entonces ya mañana, pasado o tarde o temprano cuando lleguen a ser autoridades adultos entonces pues ya respetan; respetan a su pueblo, respetan a los mayores. Entonces van a aprender pues a escuchar, a escuchar el pueblo, eso es lo que queremos y lo que se quiere en esta educación. Esta educación autónoma está enseñando cómo respetar. Respetando sus lenguas, sus costumbres, sus tradiciones y respetando todo. Eso es donde les gusta a los ancianos y nos dicen que esta educación es buena, porque ahí se aprenden cosas que sí nos conducen verdaderas. Y allí aparece el respeto. Esta educación tiene que nacer desde adentro de la familia, desde mi familia, desde la casa, tiene que venir desde la casa (entrevista a Guillermo, Marez “Francisco Gómez”, marzo de 2006).

El proceso de enseñanza y aprendizaje se inscribe a contracorriente de la cultura escolar dominante, que impone una ruptura arbitraria con la socialización infantil originada en el hogar, lo que implica evitar exacerbar las contradicciones de la cultura escolar

con la cultura familiar (Núñez, 2011). El salón de clases en los Marez se vuelve un ámbito de recreación de relaciones interculturales en el cual se recurre a elementos de las culturas maya, zapataista y nacional. Las personas mayores en Las Cañadas, mismas que muchas veces han participado para fundar los asentamientos actuales, en los 60 últimos años, intervienen de manera indirecta en la determinación de la pertinencia de la educación para la autonomía, aunque a veces se presentan ante el grupo de alumnos para ofrecer testimonios directos.

A nuestros mayores les gusta escuchar, entonces nos ayudan a sacar más cosas que ellos saben por la experiencia. Hacemos entrevistas sobre cómo eran antes, como eran los finqueros. Y también participan los viejitos y cuentan cómo se fundó nuestros pueblos, cómo eran sus sufrimientos antes para darles conocimiento a los niños, que no sea así en su futuro que ellos deben de organizarse para no llegar a suceder esas cosas que pasó a los abuelos. Ellos piensan que en la educación autónoma estamos rescatando nuestras tradiciones, las costumbres, todo, las historias de los antepasados. Les gusta porque lo estamos reviviendo. Quiere decir que lo estamos construyendo de nuevo lo que se ha perdido. Sí, porque antes se había perdido porque el gobierno no quiere que haiga esas culturas y tradiciones, pero gracias a la educación autónoma lo estamos rescatando de nuevo. Los pueblos no quieren que pierdan sus costumbres, su lengua. Porque es muy importante de no perder nuestras costumbres, nuestras lenguas. Lo que nosotros pensamos es dejar escrito, dejar un escrito, entrevistar para dejar un escrito de nuestros abuelos. Qué es lo que pasó, qué es lo que sucedió antes. Nosotros debemos de hacer una investigación, hacer una entrevista de los más viejitos, para así entender mejor y tener claro las palabras de cómo era antes. Pues no podemos decir una cosa así namás, porque no hemos investigado, pero si hacemos una entrevista con los más viejos, sí con mucho gusto vamos a platicar como era antes (entrevista a los coordinadores de educación del Marez "Francisco Villa", ranchería Emiliano Zapata, febrero de 2007).

Frente a la escasez de materiales didácticos y enciclopédicos, varias decenas de jóvenes docentes en cada Marez se dedican con imaginación y creatividad a investigar y revalorar los conocimientos locales e inventar técnicas de aprendizaje de manera pragmática.

Los saberes legítimos en la comunidad tienden a circular en el aula gracias a la indagación y la enseñanza de conocimientos técnicos, culturales y políticos propios a la identidad campesina, étnica y zapatista de las familias participantes. Por ejemplo, se recomienda a los promotores de educación alfabetizar con palabras de uso común en el contexto cotidiano, es decir, muchas veces vinculados al trabajo de la casa y el campo, los animales y las plantas, la historia de las luchas campesinas y los derechos políticos y sociales. Al realizar actividades pedagógicas ligadas a las demandas del EZLN, los educadores originarios contribuyen a la legitimación en el aula de la memoria colectiva y de las prácticas sociales valoradas en el grupo de pertenencia, lo que fortalece la autoestima de los niños y el sentimiento de dignidad de los adultos.

Como proceso de educación popular, el ejercicio crítico de relegitimación de los conocimientos y prácticas de lenguaje del campesinado maya conduce a enseñar a los niños los relatos de las luchas por la tierra y el territorio que impregnan las memorias, entre otras cuestiones relativas a la salud, la alimentación, la vivienda o el medio ambiente. De esta forma, la educación para la democracia y para la formación cívica y ciudadana genera la legitimación de los conocimientos locales y generales que inciden en la apropiación de los derechos, en la socialización política y en la afirmación cultural. Esto contribuye a fortalecer las identidades, la apropiación y la generación de actitudes de arraigo rural, de compromiso militante, de solidaridad (compañerismo) y de lealtad hacia las lenguas y culturas originarias.

LA PARTICIPACIÓN COMO CONDICIÓN PARA UNA ENSEÑANZA INTERCULTURAL CRÍTICA

Tomando en cuenta que los procesos pedagógicos de las escuelas zapatistas dependen de los procesos endógenos de gestión, las comunidades implicadas están encaminadas a apropiarse del reto de la producción social de conocimientos y de métodos escolares multilingües, interculturales y críticos. Así, la lucha de los pueblos originarios de América Latina por la autonomía político-educativa surge como una condición para la emergencia de una enseñanza más accesible y pertinente desde el punto de vista social y cultural. La participación incluyente de las comunidades zapatistas en el sector

político-educativo representa asimismo una condición necesaria para que los actuales proyectos de *buen gobierno* en permanente construcción colectiva (véase Baronnet *et al.*, 2011) sean efectivamente apropiados, autoevaluados y enriquecidos en función de los objetivos legítimos de su lucha que asumen como propios en lo cotidiano.

En los discursos y las prácticas pedagógicas de los representantes de las bases de apoyo zapatistas y de sus colaboradores externos en materia educativa, el énfasis no es objetivamente la introducción transversal de conocimientos culturalmente diferenciados en la escuela, sino la selección curricular, la yuxtaposición y la combinación de conocimientos propios y ajenos a la cultura indígena y zapatista, las prácticas, las relaciones y los contextos sociales, culturales y políticos impregnan el conjunto de los proyectos municipales de educación autónoma en la región de las tierras recuperadas (Baronnet, 2009). Tal vez sorprenda que con tan pocos recursos a su alcance las soluciones autonómicas de las autoridades zapatistas contribuyan a hacer de sus escuelas espacios de encuentros interculturales, entre ideas y personas de las mismas comunidades y otras que simpatizan con la causa rebelde.

Gabriel, del Concejo Autónomo del Municipio Ricardo Flores Magón, expone de la siguiente manera el pragmatismo del proyecto educativo regional, expresando cómo la interculturalidad permea en los procesos de enseñanza:

Agarramos las ideas del pueblo y orientamos nuestra educación como pueblo, porque de por sí nuestra educación nace de la comunidad, y la comunidad es la escuela. Vemos que hay cosas que sí son buenas que agarrar de nuestra cultura pero hay otras que hay que cambiar. No todo no es bueno en nuestra cultura, pero vemos que hay que guardar lo mejor, y juntarlo con lo mejor de las otras culturas, y así aprendemos de todo el mundo (entrevista a Gabriel, presidente del Concejo Autónomo del Marez “Ricardo Flores Magón”, ejido La Culebra, abril de 2006).

A la imagen de lo que sucede también en distintos Marez de Los Altos de Chiapas (Gutiérrez, 2011; Cerda, 2011; Gómez, 2011), la autonomía educativa en la Selva Lacandona permite garantizar hasta cierto punto la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. Facilita el surgimiento de una educación integral y

crítica capaz de articular, reproducir y transformar valores y conocimientos apropiados por medio de la escuela. En vez de imponer definiciones externas de los contenidos culturales, se vuelve necesario promover las condiciones para el trabajo educativo autónomo que puedan asegurar la inclusión selectiva de la propia historia y de los propios recursos culturales (Rockwell, 2011:100). Este tipo de proyecto implica un trabajo considerable, con el fin de transformar las maneras de representar, compartir y crear el tipo de conocimiento necesario para la lucha continua (Rockwell, 2011:100).

Esta tarea participativa, considerable en el movimiento socio-pedagógico, se vuelve indispensable en la puesta en práctica del derecho a que la diversidad de las culturas, tradiciones, memorias y aspiraciones de los pueblos originarios quede reflejada y dignificada en la educación y en la sociedad, al establecer y controlar sistemas educativos multilingües propios, en consonancia con sus prácticas culturales de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, la apuesta descolonizadora pasa por reinventar una sociedad democrática en la cual la legitimación, la selección y la circulación de los conocimientos populares y educativos derivan de un proceso de participación directa, en vez de provenir de una imposición burocrática por medio de planes y programas nacionales.

De esta forma, la autonomía de la educación conlleva en toda lógica a garantizar que se tomen en cuenta las especificidades identitarias y organizativas locales a la hora de definir el quehacer educativo. De cierta manera, la principal ventaja que los pueblos zapatistas consideran acerca de la autonomía educativa es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales y los saberes prácticos y éticos que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y su dignidad al pertenecer a un pueblo maya; como mexicanos, de familias campesinas y militantes zapatistas. Partiendo de las dimensiones del mundo de vida tseltal en Las Cañadas, se enseña a contar, leer, escribir y expresarse sobre cuestiones que conciernen a la vida cotidiana y la militancia en pueblos organizados en un movimiento social que cuestiona los efectos despolitizantes del neoliberalismo, el indigenismo, las discriminaciones y la represión.

Además, la ciudadanización de los pueblos indígenas actualmente se materializa en la noción de “autonomía” que implicaría el reconocimiento de las comunidades como sujetos jurídicos y políticos con identidad y proyectos propios, no subsumibles bajo el antiguo proyecto nacionalista y homogeneizador (Dietz y Mateos, 2011:123).

A raíz de la confluencia de los procesos simultáneos de etnogénesis, hibridación cultural y comunalidad indígena, el arraigo local así como la participación de las comunidades indígenas en redes, alianzas y plataformas étnico-regionales y zapatistas acabarán obligando a la larga al Estado mexicano a reconocer plenamente los derechos individuales y colectivos de los ciudadanos indígenas y de sus formas de organización (Dietz y Mateos, 2011:123). Un reto para los actores de los movimientos indígenas pasa entonces por la obtención de un estatuto comunal legal que legitime la figura y la acción de educadores nativos elegidos a menudo por usos y costumbres, quienes intervienen como activistas culturales en la vida cotidiana de los pueblos y además de rendir cuentas primordialmente ante las autoridades y las asambleas locales.

LA LEGITIMACIÓN DEL EDUCADOR Y DE SU ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EL JUEGO POLÍTICO LOCAL

Mediante la libertad de maniobra que otorga el marco autonómico, la enseñanza en su conjunto está adaptada, o mejor dicho, readaptada al ámbito comunitario gracias a una evolución permanente de la tradición y de la movilización de los esfuerzos colectivos, que hacen posible la apropiación del espacio escolar y del tiempo consagrado a la escolarización. Los campesinos zapatistas buscan orientar los procesos político-pedagógicos según valores, normas y marcas identitarias que los distinguen como sujetos sociales. Así, la escuela zapatista posee su propia organización que no depende de una norma rígida impuesta del exterior, pero que facilita en el campo educativo de los Marez la producción social y la circulación de conocimientos y de pedagogías que surgen del establecimiento de prioridades colectivas, y al mismo tiempo generan identidades sociales y culturales resignificadas (Baronnet, 2012; Gómez, 2011).

Como marcos territoriales de democracia y ciudadanía pluriétnica, las experiencias autonómicas demuestran que la educación es construible desde los pueblos y a su imagen, es decir como herramienta de resistencia cultural y política, y también como una opción para mejorar las condiciones de vida. Los promotores de educación autónoma requieren realizar un permanente vaivén reflexivo entre, por un lado, la investigación participativa comunitaria sistemática y, por el otro, la elaboración de contenidos y materiales

pedagógicos a partir de lo que tienen a su alcance en el contexto de la vida cotidiana de la resistencia indígena zapatista.

Para poder generar producciones pedagógicas culturalmente pertinentes y propiciar la circulación de conocimientos legítimos, cada pueblo otorga su consentimiento al reconocer las competencias y el compromiso de cada educador. Esto opera desde la designación democrática de los docentes y su formación de acuerdo con currículos y temarios regionales en continuo proceso de diseño participativo. A través de ello, el tema educativo se coloca y permanece en el corazón del juego político local y regional. En otras palabras, se introduce y cobra importancia en la agenda de la vida social y cultural de la colectividad que se declara autónoma. Cuando el docente se siente arraigado, tiende a valorar positivamente sus identidades socioculturales, sobre todo si participa activamente en el nivel político-cultural en la localidad y la región. En las experiencias zapatistas, el maestro foráneo no es quien dirige las reuniones de padres de familia, sino un “compañero” campesino que rinde cuentas ante un comité de educación y la asamblea comunal que lo nombra y decide darle su confianza, evalúa su desempeño y lo puede destituir si no cumple con un cargo docente cuya duración no se especifica.

Mediante talleres de capacitación más o menos regulares, los procesos formales de formación política y pedagógica de los agentes educativos zapatistas no se encuentran geográficamente concentrados en instalaciones alejadas de sus comunidades de origen, como en el caso de los estudiantes de la Escuela Normal Indígena e Intercultural Bilingüe (ENIIB) “Jacinto Canek” que tienen que residir y trabajar cuatro años en ciudades como San Cristóbal de las Casas (Baronnet, 2010), o Tuxtla Gutiérrez para el caso de la Escuela Normal Rural (ENR) “Mactumatzá”. En la primera y en otras dos escuelas normales de estas aglomeraciones se imparte una asignatura semanal enfocada a las lenguas y las culturas de las regiones chiapanecas, siendo parte de planes curriculares nacionales. En contraste, la opción zapatista a favor de una capacitación continua e integral dentro de las regiones autónomas y en alternancia con la práctica docente, no sólo reduce costos materiales, sino facilita el trabajo en equipo en estrecha vinculación con el contexto y las actividades socioculturales y políticas en las comunidades de arraigo. Además, esto implica una mayor vigilancia y control de las autoridades indígenas sobre la pertinencia de los métodos y contenidos de enseñan-

za-aprendizaje, y también sobre los comportamientos cotidianos y la moralidad de los agentes educativos en proceso de formación. Este marco comunitario de relaciones autonómicas en la administración educativa está ausente en el caso de la ENIIB y la ENR, ya que es el Estado quien otorga la legitimidad del perfil docente a los futuros profesionistas a través de la repartición de “plazas” y además determina el grado de pertinencia de los conocimientos y valores que pueden circular de manera abierta en estas escuelas Normales donde estudian jóvenes bachilleres indígenas de las regiones de Chiapas que no son bases de apoyo zapatistas.

A contracorriente de esta dinámica de profesionalización docente, el *pueblo* es el actor colectivo que legitima o deslegitima los conocimientos que se deben enseñar en cada escuela denominada *autónoma*. Esto significa que los fenómenos de autogestión etnoeducativa ocurren en un espacio territorial implicado en el movimiento de insumisión pedagógica que corresponde a las comunidades organizadas a nivel regional en los Marez, los cuales fungen como entidades intercomunales federadas en los distintos Caracoles. Desde allí, la escuela se vuelve el lugar de un aprendizaje culturalmente situado, pertinente y descolonizador en la medida en que son los *autónomos* quienes se encargan de determinar lo que es prioritario enseñar a las nuevas generaciones. Este trabajo de deliberación y negociación interna por medio de prácticas de asamblea es parte del proceso de toma de decisión sobre acciones de autogobierno educativo. Los acuerdos se concretizan muchas veces recurriendo a los trabajos colectivos de los hombres y las mujeres. Un líder tseltal originario del Valle de Santo Domingo explica en estos términos la importancia de realizar trabajos colectivos y de acordar en asamblea las modalidades de sostenimiento material de los promotores de educación autónoma:

Siempre hemos hablado en las reuniones de cada comunidad que haya un trabajo colectivo para que se defienda al grupo. Se puede defender de muchas cosas cuando hay un trabajo colectivo, por ejemplo, si hacen milpas grandes pues ahí sacan parte para sus promotores. Y haciendo unas cooperativas, haciendo un pequeño negocio para que salga un poquito de dinero por acá, por allá. Para que haiga un poco de donación para los promotores, para su jabón, pa su sal, para otras cositas ése es el plan, o ése es el, ¿cómo te dijera?, ése es el acuerdo que hay adentro de la

organización, pero hay pueblos que esto no lo está haciendo. Está fallando y ése es cuando un promotor no alcanza esos pequeños apoyos, pues cómo va a vivir mi hijo, si el acuerdo está así. Como todos sabemos, hay un acuerdo en ese camino y ése puede decir el acuerdo está así y no lo están cumpliendo y por eso hay fracaso. Ahí viene el fracaso, de ahí viene. Pero hay muchachos que son muy resistidos, trabaja tres cuatro días por la educación y el resto de días de la semana se va a buscar trabajo para sus necesidades, aunque esté joven pero tiene su necesidad. Buscan alternativa como sostenerse. ¡Y es muy bonito eso! (entrevista a Valdemar, Marez “Ricardo Flores Magón”, mayo de 2005).

El riesgo del “fracaso” mencionado corresponde a un incumplimiento del acuerdo por parte de actores comunitarios. La legitimación del educador y de su intervención pedagógica se ubica en medio del juego político local y regional. Desde la perspectiva de los pueblos zapatistas, los sistemas municipales de escuelas son legítimos (aun cuando no tengan reconocimiento legal) porque responden al proyecto político y cultural al cual se adhieren. Sin embargo, en los procesos cotidianos de consulta y movilización del sector educativo se ha observado que algunos campesinos tseltales han ido perdiendo el interés o el compromiso (por “el cansancio”) en los asuntos de política educativa local. Esto puede poner en peligro la continuidad y la consolidación de la propuesta decolonial de educación *verdadera* (Baronnet, 2009), considerando las lógicas de participación en las que confluyen las prácticas, por un lado, de organización comunitaria de tipo consuetudinario y, por otro, de las organizaciones de la comunidad de tipo militante.

Además de las condiciones materiales para la sustentabilidad de la economía de la resistencia en los Caracoles (véase Stahler-Sholk, 2010), se deben tener en cuenta las características del espacio asambleario, los recursos intelectuales y de información, así como la vocación real, la voluntad de participación activa y plena que poseen los miembros del colectivo autónomo para tomar una decisión que lo afecte (Thwaites Rey, 2011:177-179). Algunos obstáculos socioculturales limitan la inclusión de determinados actores en parte de los procesos de participación, como puede ocurrir en las prácticas de asamblea dedicadas a la educación, a través de la presencia activa de los hombres adultos que son padres de familia y que a menudo ocultan de cierta manera la voz de los ancianos,

quienes son pocos numéricamente. Este protagonismo masculino coincide con la relativa discreción de las mujeres en algunas asambleas, mismas que a veces parecen delegar su voz y su voto a sus esposos, hermanos, padres y tíos, sin que ello signifique un desinterés sobre la atención educativa a sus hijos.

La sobrerrepresentación de los promotores varones en relación con las promotoras en el conjunto de los Caracoles contribuye a cuestionar la apuesta emancipadora en términos de género que plantean los discursos del EZLN, aunque hay una clara tendencia a la feminización de los cargos educativos como en las modalidades de educación oficial. La ambición descolonizadora de los contra-proyectos educativos autónomos radica además en la articulación, a veces difícil y discontinua, con los nuevos modelos de organización social en los sectores de la salud y la agroecología. Asimismo, es el trabajo colectivo que contribuye directamente al sustento económico y simbólico de la escuela, la clínica y la cooperativa de producción, ámbitos en los cuales la educación para la autonomía es crucial para poder actuar y decidir sobre el quehacer comunitario que depende de la participación decisiva de las familias. Si bien no existe un modelo experimental unívoco que se difunda fuera de las zonas de influencia zapatista, otras experiencias educativas de tipo autonómico se desarrollan en regiones multiétnicas de Guerrero y Oaxaca (Flores y Méndez, 2008; Maldonado, 2011), las cuales se colocan como vectores de la *praxis* decolonial de los pueblos originarios y afrodescendientes en Latinoamérica, al construir paso a paso las bases de la educación intercultural crítica (véase Medina, 2009). Ahora bien, conviene voltear la mirada socioantropológica hacia los pueblos que toman los procesos educativos locales en sus manos para poder discernir los márgenes y los límites de la incidencia de las organizaciones indígenas en la construcción de otra educación.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las prácticas político-educativas *muy otras* de los Marez en Chiapas cuestionan la desatención del Estado al contribuir a descolonizar los imaginarios de las familias indígenas campesinas y al propiciar la afirmación de identidades socioculturales, militantes y ciudadanas desde el ámbito escolar. A diferencia de los planes cu-

rriculares de las escuelas normales y las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, los proyectos de educación *verdadera* ponen a la autonomía política, el derecho a la tierra y la dignidad humana en el corazón de sus contenidos pedagógicos. Ellos reconfiguran de cierta manera el sentido otorgado al papel de la educación, ya que orientan la enseñanza hacia un aprendizaje *para la autonomía*, o en otras palabras hacia una estrategia empoderadora que conduzca a aprender a ser capaces de gobernar y ser gobernados de acuerdo con el propósito autonómico que se persigue. Así, las innovaciones organizativas zapatistas favorecen la democratización de los procesos de decisión en torno a los asuntos educativos. Ello tiende a facilitar entonces que se enseñen en el aula los conocimientos y valores que no están sometidos al control del Estado. Estas estrategias pedagógicas insumidas concuerdan en movilizar en la escuela los imaginarios colectivos y las marcas identitarias para afianzar la autonomía política de los campesinos mayas organizados en los Caracoles.

En el ordenamiento de los territorios de influencia zapatista, el contraproyecto educativo se articula de manera distinta según la dinámica organizativa de cada comunidad con los objetivos locales en materia de salud y de producción económica. Sin embargo, las bases de apoyo zapatistas reconocen algunos límites en la participación comunitaria (especialmente mujeres, ancianos y personas solteras) y plantean la importancia estratégica de los esfuerzos de coordinación entre los equipos encargados de los aspectos educativos, sanitarios y agroecológicos en los distintos Marez. La formación de un movimiento sociopedagógico de amplio alcance requiere combatir los obstáculos en la articulación y la implicación del conjunto de los actores locales de todas las generaciones, haciendo que la educación para la autonomía sea también una educación para la salud y para el campo que beneficie directamente a los pueblos. Así, se trata de buscar maneras de revertir en la práctica los métodos inoportunos de alfabetización, usando la lengua originaria como idioma de enseñanza al igual que el español, inventando estrategias didácticas con base en la imaginación pedagógica y los recursos naturales y culturales movilizables, apropiándose de modos adecuados para enseñar conocimientos dirigidos a *abrimos los ojos, resolver nuestras necesidades, solucionar problemas, mejorar el pueblo y ayudar a salir adelante* según las expresiones empleadas por las bases de apoyo zapatista. De alguna manera, las comuni-

dades están construyendo un plan integral de desarrollo social con énfasis marcado en una educación *no sólo de palabra* que resuelva también problemas de salud, de alimentación o de vivienda, buscando alcanzar el horizonte de una *autonomía verdadera*.

La lucha zapatista por la autonomía de la educación es una parte fundamental del proyecto más amplio de transformación social y de democratización que construyen los municipios autónomos en Chiapas. Esto se concretiza con las prácticas colectivas basadas en usos y costumbres, es decir en la asamblea comunitaria, el sistema de cargos rotativos y revocables, e incluso las faenas y las cooperaciones interfamiliares. Asimismo, al plantear modos endógenos de educar a la niñez nacida desde el levantamiento armado, las políticas municipales de educación zapatista cuestionan el multiculturalismo neoliberal de las políticas educativas heredadas del indigenismo mexicano. Apuestan a la descolonización de los procesos de gestión política, administrativa y pedagógica de las escuelas. La administración autónoma representa entonces una forma colectiva de facilitar que la educación esté disponible y sea accesible, aceptable y adaptable a las particularidades de la sociedad multicultural y rural.

La educación para la autonomía en aquellos territorios en los que “manda el pueblo” tiende a ser una solución construida desde abajo y bastante flexible para enfrentar el reto representado por la importancia de escolarizar a la niñez, buscando evitar la intervención de agentes hegemónicos ajenos a la comunidad política y a la matriz cultural de los pueblos. El compromiso colectivo de conformar sistemas propios de educación en condiciones complejas se ha plasmado en la llamativa construcción de redes escolares municipales “en rebeldía”. En ellas y a través de la participación comunitaria en los asuntos educativos, se han reconfigurado la misión y la posición social del docente. Desde la perspectiva de los indígenas zapatistas de Chiapas, la educación debe promover el respeto hacia las culturas originarias al *nacer de la comunidad* y al proyectarse en el escenario nacional y el mundo globalizado, lo cual significa que la escuela de los “autónomos” legitima la insumisión de la articulación pragmática entre los conocimientos y valores producidos localmente y los contenidos y métodos pedagógicos que provienen de la cultura escolar nacional y occidental. Las siguientes palabras de Gabriel, presidente del Concejo Autónomo del municipio Ricardo Flores Magón (entrevista mayo de 2005), resumen

de alguna manera el desafío de la educación para la autonomía a escala regional, nacional y transnacional:

Nadie nos ha dicho por dónde está el camino para resolver nuestros casos. Por eso si la educación se hace con la idea de enseñarnos a solucionar los problemas del pueblo, así vamos a lograr el camino nuestro para resolver nuestras demandas, con tal de que nuestros promotores apoyan y tengan apoyo de por sí de su comunidad, haremos el ejemplo para nuestros niños y para otros compañeros de organizaciones que están en nuestra lucha zapatista y que no tiene final.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio (2007), *Mandar obedeciendo. Las lecciones políticas del neozapatismo mexicano*, México, Contrahistorias/Cideci-Unitierra.
- BARONNET, Bruno (2009), “De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural”, en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, Crefal, núm. 24, “Interculturalidades en educación”, Pátzcuaro, pp. 31-37.
- (2010), “De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México”, en Saúl Velasco Cruz y Alexandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN, pp. 245-272.
- (2012), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona en Chiapas, México*, Quito, Abya-Yala.
- ; Mariana MORA y Richard STAHLER-SHOLK (coords.) (2011), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, CIESAS/UAM-Xochimilco/UNACH.
- CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth y Axel ROJAS (2005), *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca.
- CERDA GARCÍA, Alejandro (2011), “Educación autónoma zapatista: lo nacional y la diversidad cultural”, en Alejandro Cerda, *Imaginando zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en*

- Chiapas desde un municipio autónomo*, México, UAM-Xochimilco/Porrúa, pp. 199-232.
- CORONA BERKIN, Sarah (ed.) (2007), *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural"*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- DIETZ, Gunther y Laura MATEOS CORTÉS (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, CGEIB-SEP.
- FLORES FÉLIX, Joaquín y Alfredo MÉNDEZ BAHENA (2008), "Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)", en *Observatorio Social de América Latina*, año 8, núm. 23, Buenos Aires, pp. 202-217.
- GENTILI, Pablo (2011), *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI/Clacso.
- GÓMEZ LARA, Horacio (2011), *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*, México, Juan Pablos/Unicach.
- GUTIÉRREZ NARVÁEZ, Raúl (2011), "Dos proyectos de sociedad en Los Altos de Chiapas: escuelas secundarias oficial y autónoma entre los tsotsiles de San Andrés", en Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, CIESAS/UAM-Xochimilco/UNACH.
- MALDONADO ALVARADO, Benjamín (2011), *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: la nueva educación comunitaria y su contexto*, Oaxaca, CSEIIO/Universidad de Leiden.
- MEDINA MELGAREJO, Patricia (coord.) (2009), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdez/UPN/Conacyt.
- MOLINA, Mônica C. (2010), "Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo", en Mônica Castagna Molina (org.), *Educação do campo e pesquisa II*, Brasília, MDA/MEC, pp. 137-149.
- NÚÑEZ PATIÑO, Kathia (2011), "De la casa a la escuela zapatista: prácticas de aprendizaje en la región ch'ol", en Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, CIESAS/UAM-Xochimilco/UNACH.

- ROCKWELL, Elsie (2011), “Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra”, en Lois Meyer y Benjamín Maldonado (coords.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*, Oaxaca, CSEHO, pp. 87-101.
- STAHLER-SHOLK, Richard (2010), “The Zapatista Social Movement: Innovation and Sustainability”, en *Alternatives*, vol. 35, núm. 3, julio-septiembre, Boulder, pp. 269-290.
- THWAITES REY, Mabel (2011), “La autonomía: ente el mito y la potencia emancipadora”, en Jhon Holloway *et al.*, *Pensar las autonomías. Alternativas de emancipación al capital y el Estado*, México, Sísifo/Bajo Tierra.
- VILLORO, Luis (2009), *Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad*, México, Siglo XXI.

Blanca

EDUCACIÓN PROPIA, EDUCACIÓN LIBERADORA
O PEDAGOGÍA DE LA DESOBEDIENCIA
EN LAS COMUNIDADES AFRO
DEL PACÍFICO SUR COLOMBIANO

Jorge Enrique García Rincón

INTRODUCCIÓN: CONSIDERACIONES GENERALES

De acuerdo con el censo DANE1 2005,¹ la población de ascendencia africana constituye 10.6% de los colombianos (4.7 millones). Pese a que esta cifra ha sido cuestionada, principalmente por la dirigencia del movimiento social afrocolombiano, por considerarla no acorde con la realidad, es la tercera población negra más grande en América después de Estados Unidos y Brasil. Esta población se encuentra distribuida en todo el territorio colombiano, destacándose cuatro regiones principales: Costa Pacífica, Costa Caribe, Valles Interandinos, Amazonia (migración interna de hace 50 años), pero además hay que sumar una quinta región las ciudades principales del país (Bogotá, Cali, Medellín, Cartagena y Barranquilla).

Los avatares de la historia, especialmente el proceso de esclavización de los antepasados africanos en América a partir del siglo XVI, condujo a esta comunidad a ocupar el lugar más bajo de la sociedad, tanto de la nueva granada en tiempos de la colonización española como en los tiempos actuales donde los lugares que habitan registran los niveles más altos de pobreza y marginalidad. La dispersión política, los complejos de inferioridad, la baja autoestima, la negación de sí mismo, la aculturación y el blanqueamiento son males que parecen devenir en rezagos de la esclavización y se pre-

¹ El DANE es el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas en Colombia. Uno de sus mandatos es la organización de los censos de población en el país. El descontento de la población respecto a las cifras proviene de la comparación entre el censo de 1993, sustentado en el CONPES 2909 de 1997, donde los afrocolombianos constituían 26% de la población colombiana, esto es, 10.5 millones de habitantes, mientras que el censo de 2005 curiosamente los reduce a 10.6 por ciento.

sentan como dificultades para la construcción de nuevos proyectos de sociedad.

El sistema esclavista que sometió a esta comunidad por centurias desarrolló variadas estrategias para minimizar las posibilidades de su existencia como seres humanos. La esclavización, sin embargo, no se aborda aquí como un asunto del pasado; al contrario, las viejas estrategias de la sociedad colonial no sólo pasaron intactas a la vida republicana, siguen su curso en la sociedad actual creando una mentalidad que da por cierta la condición inferior de los descendientes de africanos. Varios autores del pensamiento latinoamericano de las elites (Alberdi, Sarmiento, Mariátegui, Ingenieros y otros), posiblemente influidos por las teorías del darwinismo social, contribuyeron desde la academia para generar una imagen negativa de los negros en América. La réplica de este pensamiento en Colombia está representada en autores como López de Meza y Laureano Gómez, entre otros, quienes hicieron lo propio y aumentaron los argumentos para la profundización del odio y el racismo contra los afrocolombianos a partir de las teorías del determinismo geográfico.

Las elites dominantes en la Nueva Granada les negaron a los africanos y sus descendientes el estatus moral (entiéndase su condición humana), y posteriormente la ciudadanía en la república, a través del discurso de pureza de sangre y la escenificación del dispositivo de blancura (Castro-Gómez, 2010). Autores como Quijano y Mignolo han llamado a estas estrategias colonialidad del poder. “Los colonizadores españoles —de acuerdo con Quijano, 2000— entablaron con los colonizados una relación de poder fundada en la superioridad étnica y cognitiva de los primeros sobre los segundos”. Por lo tanto, la colonialidad del poder también se traduce en estrategias para la toma de distancia entre quienes detentan los privilegios sociales y quienes están obligados a servir. De esta manera, dicha colonialidad como categoría de dominación impidió no sólo el acceso de la gente negra a la educación, también negó la capacidad de las comunidades para la construcción de conocimiento y fueron deslegitimadas e invisibilizadas sus formas de saber.

En la actualidad, las estrategias de colonialidad se han mimetizado en otras más sutiles pero igualmente nefastas y contradictorias como la institucionalización, la promoción de una ciudadanía común y la imposición de una identidad legitimadora homogeneizante que habla de un país monocultural en donde, pese a que

existen normas favorables para la diversidad, en sentido práctico no se asume la pluriculturalidad y la multietnicidad como riqueza sino como obstáculo. Por otro lado, el multiculturalismo neoliberal no ha sido más que una falsa promesa de inclusión que funciona también como estrategia de institucionalización y desmovilización de los procesos que procuran solución a las demandas profundas de las comunidades marginadas, especialmente la población afrocolombiana.

En este sentido, los problemas de la comunidad negra de hoy en el campo de la educación están referidos menos al acceso al sistema oficial, que a las trabas y sutilezas institucionales para evitar la construcción de identidad a través de proyectos de educación de iniciativa comunitaria que valoren y realcen sus propias epistemes. Las construcciones sociales, culturales y políticas de la diáspora africana en Colombia han sido debilitadas, negadas y reemplazadas por una oferta oficial de educación instrumentalizada, promotora de la individualidad, exacerbada técnicamente y afiliada a la tendencia que considera la educación como instrumento de la economía y más propiamente del mercado. Más que la preparación para las competencias laborales y ciudadanas, lo que la comunidad negra demanda es el respeto por sus formas de pensar la educación, la sociedad, los conocimientos, la economía, la cultura y la política como fundamentos para su buen vivir y posicionamiento social.

Por otra parte, si bien Colombia está a la vanguardia entre los países de América en términos de legislación étnica favorable a las comunidades afrodiaspóricas, el índice de aplicación real de estas normas en materia de educación es casi imperceptible. La exigencia del Estado para la aplicación de la política estandarizada (competencias básicas, competencias ciudadanas, competencias laborales) en los territorios donde la mayoría de la población es afro, es muy superior a los anuncios sobre la importancia de una educación propia en estas comunidades. La gran mayoría de los maestros de la comunidad afro actúan como agentes del Estado y en muy pequeña proporción como docentes comprometidos con las causas e intereses de su pueblo. La débil conciencia histórica de los docentes, el escaso autoreconocimiento y su apego a la visión de ciudadanía común son elementos que ubican a los maestros en un perfil muy bajo y como simples y juiciosos repetidores de la política oficial que camina a contracorriente de los intereses sociopolíticos de sus comunidades. Es decir, las concepciones de educación de los

maestros afrocolombianos siguen atrapadas en el discurso de moda que promueven los gobiernos. Por supuesto, estos factores gravitan negativamente en los intentos de construcción de educación propia para el desarrollo de la identidad como lo ha establecido la Constitución del país en el artículo 68.

El sistema educativo oficial ha actuado y actúa como domesticador de la mentalidad y ha provocado un debilitamiento creciente de las posibilidades de un pensamiento crítico desde los pueblos afrodiaspóricos. La institucionalización o cooptación del Estado de todo tipo de iniciativa educativa y organizativa de las comunidades, lo mismo que la invisibilización en las cifras estadísticas, la hipocresía del estamento que incluye en la norma pero niega en la práctica, son algunos de los escollos que debe enfrentar la diáspora africana en Colombia en su proceso de construcción de identidad desde la educación.

IDENTIDAD POLÍTICA CRÍTICA E INTELECTUALIDAD AFRO

En este contexto, el debate se centra en dos aspectos primordiales que debe abordar la comunidad afrocolombiana en su cometido de crear escenarios sociales que alcancen los mínimos de justicia, dignidad, autonomía y libertad. Estos aspectos son: la identidad y la intelectualidad. Por un lado, hoy es necesario superar la visión folclórica de la identidad afro, constituida desde los comienzos como una estrategia del proyecto hegemónico de país, que ha impedido u obstaculizado la definición de un perfil político de las construcciones socioculturales de estos pueblos. La folclorización de las prácticas curativas, artísticas, espirituales, económicas, etc., funcionan en una perspectiva reduccionista del pensamiento propio afrodiaspórico y como un elemento que minimiza su capacidad de pensar. La identidad, en cambio, es una categoría que las comunidades, en el ámbito de sus organizaciones de carácter reivindicativo, vienen impulsando como reconstrucción de un proyecto libertario. De ahí la noción de una educación propia desalienante, liberadora o decolonial, que se complementa con la idea de un neocimarronismo epistémico. De hecho, el cimarronismo es la primera estrategia libertaria de los negros en América y constituye la guía indeleble en su permanente enfrentamiento con las visiones hegemónicas de sociedad, cualesquiera que sean la época o el nombre que tomen: “elites

dominantes”, “colonialidad del poder”, “capitalismo”, “neoliberalismo”, etc. La identidad, en este sentido, es un concepto político, esto es, un escenario de reconstrucción de una subjetividad colectiva afrodiaspórica que ha sido adormecida por la aplicación de nuevas estrategias de dispersión tales como el multiculturalismo de Estado, el desplazamiento forzado, o algunas ya mencionadas como la institucionalización y las políticas de educación estandarizadas, etc., todas ellas nuevas estrategias de dominación en la prolongación del sistema-mundo moderno colonial. En consecuencia, la identidad como un escenario de pensamiento y como construcción política desde un lugar de enunciación específico de la sociedad, es decir, como superación de la concepción folclorista que tiene el Estado y el país en general sobre la cultura afro, es algo que aún está en ciernes. El carácter político de la identidad afro parece estar desparecido del discurso educativo y pedagógico. La institucionalidad del Estado tiene mucho peso en la construcción del discurso pedagógico e identitario de los maestros afro. ¿Será entonces la educación oficial estatal, en cuanto proyecto de las esferas dominantes, escenario para la construcción de identidad en la perspectiva de las comunidades afrodiaspóricas? ¿Una educación propia liberadora que desaliene, en el sentido en que lo plantea Fanon, es posible al interior del sistema oficial de educación? Este sistema ha negado la facultad de producción de conocimientos de la comunidad afro o, lo que es lo mismo, ha negado la episteme como elemento constitutivo de la esencialidad en las sociedades afrocolombianas. Esto es, la aplicación práctica de lo que en América Latina, en el marco de las nuevas teorías críticas se ha llamado *colonialidad del saber*; es decir, una concepción de las ciencias que sólo valora la epistemología occidental cuya validez está garantizada en las comunidades académicas europeas y estadounidenses. Por otro lado, para sostener el concepto político de la identidad como pilar del proceso reivindicatorio, la comunidad afro requiere de un *corpus* de intelectuales capaces de enfrentar los debates históricos, políticos, culturales, epistemológicos con las esferas dominantes de la sociedad. Será entonces una tarea inaplazable la preparación y el fortalecimiento de una intelectualidad afrodiaspórica desde el sector de los maestros comprometidos con la educación propia-liberadora y desde la dirigencia de las organizaciones étnico-territoriales. Varias preguntas son posibles en este punto: ¿existe un vacío de intelectualidad en los procesos políticos, educativos, culturales y organizacionales de

la comunidad afro? ¿La intelectualidad, con las características que nos han señalado Giroux (1997) y Said (1996), está ausente en los procesos que se pretenden político-educativos en las comunidades afrodiaspóricas en Colombia?

En el campo del magisterio afro, quizá lo que se requiere es una forma de cimarronismo intelectual crítico que confronte al Estado y desarrolle una mentalidad antioficial. Un maestro que no sea transmisor pasivo de todo tipo de orientaciones educativas de gobierno sin un previo análisis de conveniencia sobre la base de los intereses políticos de su pueblo. Se requiere un maestro que no sólo sea trabajador del Estado, sino hombres y mujeres afro pensantes, con capacidad de indicar el camino libertario en su comunidad.

Si bien una de las *tácticas del subalterno* (Castro-Gómez, 2010) más prominentes que utilizaron los negros desde la época colonial para enfrentar las estrategias de exclusión fue el blanqueamiento, hoy es necesario preguntarse: ¿qué nuevas tácticas del subalterno son posibles? Sin lugar a dudas, la construcción de una educación propia capaz de sacar a la diáspora africana de esa especie de psicopatología colectiva traducida en una concepción negativa de sí misma como víctima del sistema de dominación colonial, pasa no sólo por el análisis riguroso de las problemáticas históricas que la han afectado y que siguen incidiendo en sus formas de pensar y de convivir, sino también por la superación de la folclorización de su identidad y fundamentalmente por la creación de una intelectualidad fuerte, explosiva y cimarrona que no se deja engañar por las sutilezas del multiculturalismo institucional. Intelectualidad que estaría obligada a generar condiciones para la realización de un proyecto educativo propio que a su vez cree el escenario de una sociedad solidaria como ejemplo para América Latina. Éstas podrían ser nuevas tácticas del subalterno necesarias para enfrentar la sociedad actual. En suma, la colonización de América y más concretamente la esclavización de los africanos en Colombia, caracterizada por el racismo extremo, la negación de la condición humana, la invisibilización como seres pensantes, etc., ha suscitado una historicidad doblemente compleja en los afrocolombianos, ya que están articulados a la ciudadanía colombiana, a la doble subalternización (Walsh, 2006), a la construcción de discursos étnicos-identitarios, a los discursos globales y a un sistema educativo estatal reproductor de la colonialidad del saber y la colonialidad del poder. En medio de esta complejidad, sin embargo, pensadores de la comunidad afro,

desde finales del siglo XIX y todo el siglo XX en Colombia, realizan importantes esfuerzos para la superación de las escuelas esclavistas a partir de un pensamiento educativo fuerte que demanda la valoración del acervo cultural afro, destacando la capacidad epistémica de su pueblo y visibilizando las contribuciones de la comunidad afro a la sociedad colombiana en general. Los intelectuales en mención, como Candelario Obeso, Rogerio Velásquez, Diego Luis Córdoba y Manuel Zapata Olivella son analizados en una investigación en curso cuyo desarrollo no es posible como objeto de este artículo. Desde aquellos años, dichas propuestas pretenden una liberación de la mentalidad y la construcción de una identidad colectiva, elementos estos que se nos antojan clave para la superación de la imposibilidad ontológica del sujeto colonizado (Fanon, 1973). En efecto, sólo a partir de procesos educativos es posible transformar realidades, derribar ídolos epistémicos, romper estructuras de poder, etc. Sin embargo, como nos lo advierte Freire (1967), no se trata de cualquier educación; son necesarios proyectos educativos o pedagogías liberadoras que marchen a contracorriente de las políticas estatales dirigidas a la domesticación de la mentalidad de los pueblos. Es la educación como diálogo político (Freire, 1972) la que nos ayuda a enfrentar con éxito el discurso educativo técnico, desmovilizador y perennemente colonial que promueven los gobiernos en América Latina. Estas formas distintas de pensar la educación y las pedagogías pueden tomar diferentes nombres. En el caso de los pueblos negros del Pacífico sur colombiano, pese a la reticencia de un grueso número de maestros y directivos que actúan al amparo de una conciencia ingenua, los promotores de la educación propia la han visualizado como proyectos etnoeducativos y más recientemente como pedagogía de la desobediencia que concreta la noción de cimarronismo intelectual.

El interés de nuestra investigación es analizar las dificultades y las posibilidades que han tenido las comunidades afrodiáspóricas en Colombia para concretar la idea de una educación propia para el desarrollo de la identidad política-crítica desde los diferentes escenarios de acción y pensamiento en que han incursionado. Asimismo, se pretende, a partir del acumulado histórico, elaborar una guía para la construcción de propuestas de educación propia y liberadora con fundamentación teórica y estrategias de aplicación dirigida a los colectivos de docentes y líderes de organizaciones étnico-territoriales.

LA EDUCACIÓN PROPIA EN LA COMUNIDAD AFRO DE NARIÑO

La comunidad negra de Nariño, ubicada en 14 municipios del departamento pero concentrada en los diez que corresponden a la Costa Pacífica, ha construido de manera colectiva —según los acumulados internos de los procesos de reivindicación en los últimos 20 años—, los documentos marco de la “educación propia” cuyo basamento es la cultura, la historia y una concepción política de autonomía territorial. El proceso se conoce como Proyecto Etno-educativo Afronariñense (Pretan). Dicha dinámica fue concretada por las comunidades en un documento marco que actualmente hace curso hacia una política pública departamental de educación propia en los territorios afros. Sin embargo, algunas instituciones de la región ya pueden mostrar avances en la aplicación del mismo.

Lejos de constituirse en un proyecto aislacionista que intenta en exclusivo la recuperación de la tradición afro, la educación propia en esta región se centra más bien en una transgresión de la escuela oficial, en una irrupción premeditada y reflexiva que busca transformar el discurso estatal de educación por un discurso étnico-político en el cometido de afianzar los derechos, los saberes y una subjetividad colectiva con capacidad de dilucidar las trampas y estrategias del capitalismo y enfrentarse a él. La idea es crear fisuras en el sistema educativo formal que permitan a las comunidades insertar los elementos fundantes de su tradición y su identidad. Al irrumpir identitariamente la mentalidad de los maestros tanto como la de los líderes comunitarios, padres de familia y estudiantes, empieza a desestabilizarse la estructura férrea del sistema.

Desde esta perspectiva, para evitar una aplicación instrumental de la educación propia, el proceso con los maestros y comunidades se arrancó con temas transversales de análisis y reflexión permanente. Algunos de estos temas son: sensibilización a través de elementos de la historia, la identidad cultural y política. Como consecuencia de lo anterior, sectores importantes del magisterio afronariñense, lo mismo que las comunidades con las que trabajan, realizan ejercicios de reconocimiento de su pertenencia a la diáspora africana.

Desarrollar un proceso de sensibilización desde la historia tiene que ver con la necesidad de que los afrocolombianos, y en este caso, los maestros negros de Nariño, comprendan su nexo cultural, espiritual y epistémico con los pueblos africanos sacrificados por el naciente capitalismo europeo en los siglos XV y XVI.

Como lo ha dejado ver Aníbal Quijano (2000), los pueblos de África y los originarios de América son víctimas de un patrón de poder y dominación que hoy se conoce como colonialidad del poder. El eurocentrismo que se impuso en América a partir del famoso “descubrimiento” hecho por Cristóbal Colón, le negó a los africanos su condición de ser humano y en consecuencia también su capacidad de razonar, o lo que es lo mismo su episteme, de ahí que en este punto la colonialidad del poder se traduce en colonialidad del saber (Escobar, 2003). Es decir, esta especie de cosificación y demonización les sirvió a los europeos para justificar la esclavización y considerar a los africanos como bárbaros, mientras que ellos se erigieron como civilizadores. La estrategia de inferiorizar, subalternizar y de invisibilizar a los pueblos de África hizo mucha mella en la mentalidad de todas las generaciones de sus descendientes. Los resultados de este proceso son el bajo autorreconocimiento de las personas cultural y fenotípicamente negras, su baja conciencia histórica y su actuar y pensar individualista como lo ha orientado el capitalismo.

Sensibilizar al maestro afro implica entonces un proceso de largo alcance que parte de ejercicios prácticos para despertar los elementos adormecidos de su identidad. Para ello, se trabaja muchas jornadas vivenciales a través de lecturas de reflexión, testimonios presenciales, historias de vida que hagan énfasis en la identidad desde una mirada distinta de la historia pasada y presente de la diáspora africana. Esto facilita poco a poco la descolonización mental que se requiere para asumir la tarea de educar a los niños y jóvenes que conformarán la nueva sociedad afronariñense.

Por otra parte, todo docente perteneciente a las comunidades afro debe participar en la construcción de conceptos básicos para su hacer pedagógico y además reconceptualizar, si es el caso, las nociones que gravitan en su entorno referidas a los procesos de formación. No siempre las nociones que circulan en el discurso educativo son convenientes en el propósito de comprender con profundidad el funcionamiento de la sociedad actual y su relación con la diáspora africana. Sin revisar y problematizar los conceptos que se usan en educación, es posible que se siga haciendo el juego en favor de los sistemas de dominación capitalista y la mentalidad del maestro continúe sometida a una especie de neocolonización conceptual. Algunos conceptos que vale la pena revisar y reconstruir son los de competencias, multiculturalismo, interculturalidad,

identidad, etnoeducación, afrodescendencia, calidad de vida, calidad educativa, proyecto de vida, capitalismo, modernidad, eurocentrismo, etnocentrismo, racismo, discriminación, colonización, episteme, epistemología, pertinencia, equidad, democracia, ciudadanía, etnicidad, etcétera.

A través de talleres se trabajan estos conceptos partiendo de su origen, deconstruyendo su carga semántica y agregando nuevos significados en concordancia con el proyecto de sociedad que se busca desde la mirada de la diáspora africana. El ejercicio consiste en discutir lo que dan a entender estos conceptos e identificar qué hay detrás de ellos, qué se pretende al ponerlos a circular, quién los pone a circular, cuáles ameritan reconceptualización, cuáles no se deben usar, qué otro concepto puede reemplazarlos, etcétera.

Tener claridad conceptual es muy importante para el desempeño de los maestros en general, pero especialmente para un maestro de la diáspora africana, ya que su formación universitaria estandarizada lo ha colocado en el plano de repetidor de nociones oficiales, en muchos casos con graves perjuicios para su propio pueblo. Analizar y problematizar los conceptos básicos que circulan en los discursos educativos actuales en la perspectiva de identificar su origen e intereses de quienes los promueven.

Deconstruir la terminología educativa oficial con el propósito de descolonizar el discurso pedagógico y educativo desde la construcción de pensamiento propio en las comunidades afronariñenses, es uno de los elementos centrales del proceso de formación de los maestros.

Fue muy importante también abordar la historia de la educación en Colombia, la disputa entre el liberalismo y la alianza Iglesia-conservatismo para hacerse al dominio del sistema educativo público. Asimismo, resaltar cómo el discurso educativo del país se ha forjado en el trasplante de modelos externos, principalmente europeos y estadounidenses frente a una clase dirigente que evidenció, desde los inicios de la república, incapacidad de construir una propuesta de educación nacional que interprete la colombianidad con todas sus particularidades, que sea autónoma y distinta a la de otros países.

En este proceso de formación de los maestros afronariñenses tampoco faltó el análisis de las teorías del currículo que permitieron una comprensión amplia de la educación, así como los momentos históricos en que ésta ha sido utilizada como instrumento del capitalis-

mo. En este mismo análisis fue necesario reflexionar sobre los autores de la pedagogía crítica (Giroux, Appel, Freire) y especialmente los pensadores afrodescendientes (Fanon, Cesaire, Senghor, Zapata, Córdoba), que sin ser pedagogos dan luces para la construcción de educación liberadora desde los pueblos de ancestría africana en América y Colombia.

Los planteamientos expuestos hasta aquí son resultado de intentos de respuestas a varios interrogantes que fueron formulados en el marco de las reflexiones. Algunos de estos interrogantes son:

- ¿Cuáles son las dinámicas de tipo cultural y educativo que dan cuenta de los inicios de la educación propia en las comunidades afro en Colombia, en el departamento de Nariño y las localidades donde laboran los maestros?
- ¿Cuáles son los elementos sobresalientes en el debate entre el Estado colombiano y las organizaciones que representan a las comunidades negras respecto a la pertinencia del modelo educativo que estas comunidades discuten desde la década de los noventa del siglo XX?
- ¿Cómo fueron los inicios de la educación propia en el departamento de Nariño?
- ¿Qué conceptos necesitan ser apropiados, construidos o resignificados por los maestros para comprender y actuar en forma consciente en los procesos educativos propios que adelanta las comunidades?

ENFOQUE, ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La educación afronariñense parte de un enfoque político-cultural que en términos pedagógicos supera la concepción educativa donde hay un maestro que enseña y un alumno que aprende. El aprendizaje colectivo es un modelo que desarrolla la visión culturalista y político-social de las comunidades en cuanto se concibe como una experiencia de participación comunitaria que valora y respeta las construcciones socioculturales propias, al tiempo que se constituye en vehículo para crear escenarios de reflexión política sobre la identidad, la territorialidad y la autonomía, entre otros aspectos fundamentales en la dinámica de las comunidades afro. Sin temor a ser señalados como esencialistas, quienes promueven este enfoque en

la comunidad afro de Nariño recuperan la noción del aprendizaje como una experiencia comunitaria.

En este enfoque se trabaja también la descolonización como ejercicio permanente de repensamiento a través de nuevas formas de interpretar la realidad comunitaria. La descolonización de la mentalidad del maestro y dirigentes comunitarios va de la mano con la descolonización del discurso y prácticas pedagógicas que se proponen desde la oficialidad.

De esta manera, el énfasis en los saberes ancestrales se constituye en una postura político-cultural que desestima la dicotomía de conocimiento universal *versus* conocimiento tradicional. Desde esta concepción, la ciencia es negada como un producto cultural exclusivo de Europa. Dado que el conocimiento universal es aquel que agrupa los saberes de todas las culturas del mundo, la ciencia resulta ser una variedad de formas de concebir y representar la realidad.

Con estos presupuestos, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas las instituciones educativas y las organizaciones responsables de la orientación del Proyecto Educativo Afronariñense parten del modelo de “aprendizaje colectivo” que actualmente se promueve al interior de los pueblos. Dicho modelo comporta un número indeterminado de técnicas de enseñanza basadas en prácticas culturales ancestrales acumuladas durante siglos de existencia de las comunidades negras en el Pacífico sur y la cordillera occidental de Colombia. Este aspecto metodológico que privilegia saberes y prácticas pedagógicas de la tradición se vincula también a la estructura del modelo etnoeducativo y constituye una parte central de la propuesta. El modelo comprende además los siguientes aspectos: fundamentos, ejes orientadores o de aprendizaje, saberes, investigación permanente, escenarios de aprendizaje escolares y comunitarios y evaluación participativa.

El aprendizaje colectivo supone la participación de otros agentes educativos comunitarios en el proceso de construcción de los conocimientos y en la dinámica educativa en general. La educación, vista desde este modelo, es una forma de recrear las construcciones sociales, culturales, espirituales y políticas de las comunidades afro. El modelo de aprendizaje colectivo tiene como motor al docente que se apropia no sólo de su rol como educador, sino también como parte de la tradición, la cultura y el pensamiento afro. Su tarea es crear escenarios de debate al interior de la comunidad como estrate-

gia para la identificación y asunción de intereses colectivos. El modelo se define de la siguiente manera:

El aprendizaje colectivo. Se plantea desde la concepción de los diferentes aprendizajes y la pedagogía como un asunto de carácter social donde los estudiantes desarrollan las habilidades de aprender en colaboración con otros. Este aprendizaje se construye en diferentes escenarios del territorio (la escuela, casa de los mayores, la familia, mentideros, ríos, manglares, la selva) en relación con un proceso donde los conocimientos, valores y las habilidades se aprehenden en la intercomunicación de todos los miembros de una comunidad a través de unas pedagogías propias ancestrales (Proyecto Educativo Afronariñense [Pretan], 2011. Resultado de la primera fase).

En este modelo, el centro del proceso de aprendizaje está ocupado por la comunidad como instancia que requiere cohesión, fortalecimiento y condiciones para reafirmar valores culturales y humanos, además del imperativo de construir identidad política. La formación de la comunidad como subjetividad colectiva requiere la reconstrucción de una episteme social, cultural y política que caracterizó el modo de vivir de los ancestros africanos ubicados en estos territorios.

Así las cosas, la estructura de una práctica pedagógica afro parte inicialmente de identificar el fundamento que se quiere apropiar; luego se ubica el eje de aprendizaje que desarrolle dicho fundamento y los saberes que se considera deben ser socializados, actualizados y/o reconstruidos desde la participación de la comunidad. Ya que los saberes funcionan como grandes cuerpos de conocimientos, se hace necesario desagregarlos en temáticas. Una vez ubicados los temas a tratar en las prácticas, los docentes responsables deciden los escenarios de aprendizaje y las actividades comprendidas en la estrategia metodológica. En la realización de la práctica, los maestros tienen claro que cada una de las actividades que proponen debe involucrar el saber ancestral tanto en los contenidos como en los métodos. Por otro lado, también son conscientes de que dichas actividades están encaminadas a concretar el fundamento del cual se parte. Es decir, todo saber que se construye colectivamente con la presencia de actores comunitarios (padres, madres, sabedores, estudiantes, mayores, docentes, líderes, etc.) tiene conexión directa con

los fundamentos que indican el tipo de hombre y mujer afro que se desea y el modelo de sociedad al que se aspira. Al final de la práctica pedagógica se hace una reflexión sobre la importancia de este modelo, sus posibilidades de aplicación en el quehacer cotidiano de las instituciones, la actitud o sentimiento que experimentan los maestros, estudiantes, padres y mayores que han participado.

A MANERA DE CONCLUSIÓN:
UNA PEDAGOGÍA DE LA DESOBEDIENCIA

La historia reciente de los procesos etnoeducativos o de educación propia en el Pacífico sur colombiano desde 1991 del siglo XX ha pasado por tres grandes momentos: en primer lugar, entre los años 1991 y 1996 todos los eventos de tipo académico, cultural o espiritual que se hicieron en esta región estaban dirigidos a lograr una altísima sensibilización de los maestros y las comunidades. Fueron muy importantes los talleres etnoeducativos, los encuentros de sabiduría ancestral y foros académicos en los que se analizaba la historia de la diáspora africana. Este aspecto del proceso no se ha dejado de vivir. Cualquier actividad o proceso pedagógico que se desarrolle en esta región siempre ha tenido un comienzo sensibilizador. En segundo lugar, desde el año 1997 hasta 2005 hubo un gran interés por la cátedra de estudios afrocolombianos. El decreto 1 122 de 1998 que reglamenta el artículo 39 de la ley 70 de 1993² desarrolló el concepto de los estudios afrocolombianos como obligación para todas las instituciones educativas del país. Finalmente los procesos de educación propia que arrancan desde 2006 se pueden considerar como un estadio de maduración de las ideas y de las prácticas pedagógicas etnoeducativas, toda vez que al superar las confusiones propias de los primeros años, los maestros y promotores de este enfoque educativo han encontrado no sólo las claridades conceptuales, sino también los escenarios de trabajo con el apoyo la cooperación internacional y curiosamente del mismo ministerio de educación.

El escenario predilecto donde se viene desarrollando la educación propia en el Pacífico sur colombiano es el proceso de resignifica-

² Esta ley es resultado del artículo transitorio 55 de la Constitución Política donde se le reconoce a las comunidades negras de Colombia el derecho a la titulación colectiva de sus tierras, pero también a una educación propia en el marco de la visibilización de este pueblo como grupo étnico en el país.

ción de los proyectos educativos institucionales PEI. Este mandato de la ley general de educación que todas las instituciones deben cumplir se ha ido transformando, en algunos casos, en experiencias de construcción de los PEC (Proyecto Etnoeducativo Comunitario). Los PEC, desde esta óptica, son espacios de formación de los maestros, de repensamiento de la educación, pero también son escenarios constructores de currículos propios que recogen el legado cultural de las comunidades afro así como su postura política. De esta manera, la construcción de los PEC son procesos político-educativos.

La educación propia con pretensiones de liberación o descolonización de la mentalidad es la nueva visión de los procesos pedagógicos en el escenario de reconstrucción social de las comunidades negras de Nariño. El Pretan es el marco de referencia conceptual que recoge el pensamiento pedagógico afronariñense proponiendo una ruta discursiva y metodológica que al interpretar anhelos ancestrales construye posibilidades de futuro.

Son varios los elementos que marcan este proyecto de educación liberadora. Sin embargo, un aspecto central es la consideración de que la pedagogía y la educación en general deben estar al servicio de un proyecto de desobediencia a los mandatos oficiales en cuanto éstos no se corresponden con los intereses sociales, económicos, culturales y políticos de las comunidades afro en Nariño. La desobediencia implica entonces la construcción de un discurso antihegemónico o antioficial como una forma de proteger el derecho de los negros a decidir sobre el horizonte de la educación en sus territorios. La pedagogía de la desobediencia está asociada a la construcción de identidad política que implica una reapropiación de la episteme afronariñense cuyo rasgo característico es la subjetividad colectiva como elemento cohesionador de la dinámica social-organizativa. La desobediencia a la educación estandarizada es expresión de identidad político-educativa, cuyo trabajo lo realizan docentes con mentalidad cimarrona al interior mismo del sistema oficial. La desobediencia se produce dentro de la estructura académica estatal cuando se subvierte el orden establecido y se da paso a contenidos y métodos que realzan la episteme afro. El pensar de este modo llevó a los colectivos de maestros y líderes de los procesos de reivindicación a tomarse una iglesia en la ciudad de Bogotá en 2005 como protesta a la imposición de un concurso abierto para maestros afrocolombianos. El evento que duró una semana sirvió

como telón de fondo para presentar, discutir y negociar con el gobierno la agenda crítica de las comunidades afrocolombianas. De esta manera, la desobediencia al concurso de maestros afro se constituye en una de las demostraciones de identidad política más importantes en los tiempos recientes.

En todo caso, la propuesta de educación propia afro se suma a la educación problematizadora o liberadora (Freire, 1972) donde se forma la conciencia crítica a través de la dialogicidad entre los maestros y alumnos. En lo que hace a las comunidades afronariñenses, el diálogo como estrategia pedagógica compromete a otros miembros de las comunidades como aportantes y aprendices al mismo tiempo, en lo que se denomina *aprendizaje colectivo*. La identidad política crítica no es una construcción reciente, es más bien la recuperación de la actitud libertaria de los ancestros negros cuyos acontecimientos de resistencia en el pasado funcionan como espejo para las nuevas generaciones. Hubo muchos eventos de identidad política en el pasado, pero también los hay en la historia presente de los pueblos negros de Nariño. Algunos de ellos evocan las hazañas de héroes invisibilizados por la educación oficial: en este caso es muy oportuno mencionar al líder de los comuneros tumaqueños Juan Vicente de la Cruz, hombre negro que en 1891 organizó la desobediencia a la Corona de España protestando por los impuestos y el monopolio del tabaco y los licores. Como este personaje, muchas otras gentes de la costa de Nariño han desarrollado identidad política valiéndose del coraje de la ancestría africana, enfrentándose a los innumerables invasores del manglar (Tumaco, 1986), a la explotación ilegal e irracional del oro (Charco, 1996), a la expansión de la palma aceitera en los territorios colectivos (Tumaco, 2004) y a la presencia de los paramilitares (Tumaco y El Charco, 2007, 2008) (Francisco Pizarro, 2003). De esta manera, han desafiado a los poderes capitalistas que han incursionado en sus territorios bien con proyectos de producción agrícola y acuícola inconsultos o bien con ejércitos irregulares que intentan atemorizar a la población.

La pedagogía de la desobediencia tiene que enfrentar proyectos hegemónicos de carácter inconmensurable, como la domesticación de los maestros afro que se forman en la universidad para la reproducción del Estado de cosas injustas y que juegan a favor de los intereses estatales, lo que los ubica en el triste papel de opresores y domesticadores de su propia gente. Por otro lado, esta pedagogía

tiene que vérsela con la estrategia de invisibilización con la que la lógica del poder desdeña y desestima las construcción de pensamiento, la construcción de sociedad y la construcción de educación propia de los negros en Colombia. La invisibilidad como método del poder contra los pueblos, supuestamente devaluados y subalternos, se ha constituido en una suerte de impresencialidad de los negros en los acontecimientos históricos y la dinámica social de Colombia y demás países de América. Nadie menciona, por ejemplo, el aporte de los negros en la creación del carnaval de Pasto (capital de Nariño), y sin embargo éste es reconocido como patrimonio inmaterial de la humanidad en homenaje a la espiritualidad andina. Nunca se cuenta el verdadero origen africano del tango en Argentina o la cultura del Congo como elemento primigenio del carnaval de Barranquilla. La pedagogía de la desobediencia, en términos de reconstrucción de identidad política, está abocada a deconstruir también la percepción según la cual el conflicto entre Occidente y América es sólo una confrontación entre el mundo andino y el mundo europeo. De igual manera, esta pedagogía debe construir estrategias que diluyan la concepción de la *doble subalternización* de la comunidad afro (*la subalternización ejercida por la sociedad dominante blanco-mestiza, pero también la ejercida por los pueblos y movimientos indígenas*), así como la consideración de que los negros no son más que *los últimos otros* (Walsh, 2006).

Finalmente, este proyecto educativo afro liberador, que también se ha denominado *educación propia* o *pedagogía de la desobediencia* pretende como resultados sociopolíticos generar colectivos de intelectuales afro con capacidad de defender su tradición y su territorio. No son académicos propiamente lo que se requiere, sino gentes de los territorios afro que tengan el coraje de actuar, de pensar y *decirle la verdad al poder* (Said, 1996). En cuanto a los educadores afronariñenses la aspiración es que, siguiendo a Giroux (1997), se puedan constituir en maestros intelectuales capaces de hacer intelectuales a sus alumnos. Intelectuales que desarrollen conciencia histórica movilizándolo pensamiento desde las dinámicas socio-culturales y actuando en la realidad desde una postura crítica.

Un establecimiento educativo de Tumaco está dando cuenta de este proceso. Al decidir sobre su misión, la institución educativa San Luis Robles del Consejo Comunitario Rescate Las Varas, ha postulado la formación de intelectuales para la defensa del territorio como el elemento central.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2010), *La hybris del punto cero: ciencias, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- ESCOBAR, Arturo (2003), “Mundos y conocimientos de otro, modo”, en *Tabula Rasa*, núm. 1, enero-diciembre, Bogotá, pp. 51-86.
- FANON, Frantz, (1973), *Piel negra, máscara blancas*, Buenos Aires, Abraxas.
- FREIRE, Paulo (1967), *La educación como práctica de la libertad*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1972), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GARCÍA, Jorge (2011), “Etnoeducación ‘Casa Adentro’”, en *Pedagogía y Saberes*, núm. 34, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 117-121.
- GIROUX, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- LAO-MONTES, Agustín (2007), “Hilos descoloniales. Trans-localizando los espacios de la diáspora africana”, *Tabula Rasa*, núm. 7, julio-diciembre, Bogotá, pp. 47-79.
- MEN-Asocoetnar (2011), *Proyecto Etnoeducativo Afronariñense*, Tumaco.
- MIGNOLO, Walter (2002), *Historias locales/Diseños globales, colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal.
- MORENO SANDOVAL, Armando (1998), “El indio: entre el racismo, la nación y nacionalidad colombiana”, en Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, disponible en <www.naya.org.ar/congreso/inscriptos1.htm>.
- QUIJANO, Aníbal (2000), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, Lima, Centro de Investigaciones Sociales (CIES).
- SAID, Edward (1996), *Representaciones del intelectual*, Barcelona, Paidós.
- VELÁSQUEZ, Rogerio (2010), “Apuntes socioeconómicos del atrato medio”, en Rogerio Velásquez y Germán Patiño, *Ensayos escogidos*, Bogotá, Ministerio de Cultura.
- VALLEJO, Gustavo (s/f), “Darwinismo social”, en *CECIES Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*, disponible en <<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=196>>.

- WALSH, Catherine (2006), *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*, Livro da Academia da Latini-dade, Textos & Formas Ltda.
- ZAPATA, OLIVELLA, Manuel (1998), “Nueva era para la identidad de América”, en Primer Congreso de la Cultura Negra de las Amé-ricas, Cali, Fundación Colombiana de Investigaciones Fol-clóricas.

Blanca

LAS BATALLAS CONTRA EL RACISMO EPISTÉMICO
DE LA ESCUELA COLOMBIANA. UN ACONTECIMIENTO
DE PEDAGOGÍAS INSUMISAS

*Elizabeth Castillo Guzmán**
*Jose Antonio Caicedo Ortiz***

RESUMEN

Es nuestro interés exponer en esta reflexión, algunos elementos históricos asociados a las agencias que contra el racismo escolar se han emprendido en distintos momentos, por parte de actores negros y/o afrocolombianos, y que en su articulación en el tiempo y en el espacio, han configurado en escenario de lo que nombramos como *pedagogías insumisas*, para connotar las tensiones generadas en relación con las políticas del conocimiento que en el sistema educativo colombiano han puesto la condición negra y/o afrocolombiana como un hecho subordinado o de inferiorización. Para ello queremos presentar los antecedentes fundacionales de este fenómeno y el desarrollo a posteriori que tendrán dichos postulados, en experiencias educativas contemporáneas que tienen lugar en comunidades afrocolombianas del norte del Cauca.

SUMMARY

It is our present interest in this discussion, some historical elements associated with the agencies that school racism have been undertaken at different times by black actors and/or Afro-Colom-

* Profesora Titular y Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca. Docente del Programa de Etnoeducación de la misma Universidad. Correo: <elcastil@gmail.com>. Este artículo se publica dando los respectivos créditos a la Universidad del Cauca.

** Profesor del Programa de la Universidad del Cauca e investigador del Centro de Memorias Étnicas. de la misma Universidad Correo: <joseantonio caic@gmail.com>. Este artículo se publica dando los respectivos créditos a la Universidad del Cauca.

bians, and in its articulation in time and space, have set the stage for what we name as rebellious pedagogies, to connote the stresses generated in relation to the politics of knowledge in the Colombian educational system have put the black condition and/or Afro as a fait officers or inferiority. For this we present the foundational background of this phenomenon and the subsequent development that will have those principles in contemporary educational experiences that take place in Afro-Colombian communities of northern Cauca.

RESUMO

É NOSSO INTERESSE presente nesta discussão, alguns elementos históricos associados com as agências que o racismo escola foram realizadas em momentos diferentes por atores negros e/ou afro-colombianos, e na sua articulação no tempo e no espaço, ter ajustou o estágio para o nome que nós, como pedagogias rebeldes, para conotar as tensões geradas em relação à política do conhecimento no sistema educacional colombiano colocou a condição de negro e/ou afro como um fait oficiais ou de inferioridade. Para isso, apresentar o plano de fundo fundamental deste fenômeno e para o desenvolvimento posterior, que terá esses princípios em experiências educacionais contemporâneas que ocorrem em comunidades afro-colombianas do norte de Cauca.

INTRODUCCIÓN

En la historia Colombiana se puede constatar que la escuela como institución del saber, ha representado para las poblaciones afrodescendientes una doble y paradójica experiencia de visibilidad/invisibilidad, marcada por el padecimiento del racismo en sus más variadas formas simbólicas y psicológicas. Por un lado, hasta muy avanzado el siglo XX, la presencia de esta institución fue escasa en las regiones con preponderante población negra, hecho que explica hoy, por ejemplo, la concentración de las mayores tasas de analfabetismo entre las comunidades de estas geografías, y que se retoma como una tesis central para demostrar una larga trayectoria de racismo estructural en nuestro país.¹ A pesar de este hecho innega-

¹ Los datos generales del Censo del 2005 señalan que la población afrocolombiana presenta las tasas más altas de analfabetismo en comparación

ble, a lo largo de la historia la educación ha sido vital para las poblaciones negras y/o afrocolombianas, debido a que se ha constituido en un medio efectivo para superar sus problemas de pobreza y la exclusión (Agudelo, 2005; Villa, 2001).

En ese sentido, el paso por la escuela se ha convertido en un mecanismo para enfrentar el propio racismo estructural generado por la marginalización económica, de la cual la gente afrocolombiana ha sido una de las más afectadas en Colombia. De acuerdo a Castillo, entendemos el racismo en la escuela como:

[...] aquellas expresiones de lenguaje verbal, gestual y actitudinal, basadas en la idea de que las personas racialmente diferenciadas (afrocolombianos y raizales), son inferiores por su condición racial, o que por esta condición no tiene la misma dignidad humana que todos los demás [...] en el mundo escolar, el racismo hace parte de la historia de la escuela y la escuela hace parte de la historia del racismo (Castillo, 2010:75-756).

Por tal razón, asumimos que el racismo es parte inherente y constitutiva del sistema escolar, pues en sus prácticas, rituales, políticas de conocimiento e interacciones siempre ha estado presente como un hecho fundante y cotidiano de la vida escolar, en el cual, la gente negra, afrocolombiana, palanquera y raizal, ha sido una de las más afectas en la historia y en el presente. Al referirse a la escuela como una institución productora y reproductora del racismo, la misma autora plantea que “desde sus orígenes y a lo largo de casi dos siglos, en su interior se anclaron prácticas de saber sostenidas en la idea de la inferioridad moral e intelectual de los descendientes de africanos” (Castillo, 2011:61).

Sin embargo, aunque es innegable el ejercicio del racismo escolar y sus impactos negativos en la población afrocolombiana, es in-

con la población mestiza. Además, la falta de acceso de las niñas y niños afrocolombianos a la educación primaria, secundaria y media profundiza este escenario de discriminación. Aunque los datos estadísticos evidencian un rasgo concreto del racismo en Colombia, es indudable que los fenómenos de discriminación racial que actualmente enfrentan las comunidades afrocolombianas, tiene su asidero, en parte, en el modo como históricamente se ha representado la diferencia étnica en el país, donde la escuela ha sido una de las instituciones del Estado que de manera contundente ha coadyuvado a mantener estos imaginarios.

dudable también que a lo largo de la historia del siglo XX, las luchas y las acciones en contra de esta ideología de la supremacía racial escolar por parte de esta población han estado presentes, aunque muy poco visibilizadas. Si bien es cierto, que después de la promulgación de la nueva constitución de 1991 y la emergencia y consolidación del Movimiento Social Afrocolombiano y de la Etnoeducación Afrocolombiana, la escuela se ha transformado en un campo de disputa ideológica y epistémica donde la lucha contra el racismo es uno de los asuntos cruciales, las acciones contra el racismo de la gente negra data desde los años cincuenta con la emergencia de una generación de “iluminados por la educación” (Flórez, 2009), quienes encontraron en la formación intelectual un medio de ascenso social y ser reconocidos a nivel nacional, emprendiendo acciones que tendrán su punto de mayor algidez a partir de los años sesenta.

Por consiguiente, es nuestro interés exponer en esta reflexión, algunos elementos históricos asociados a las agencias que contra el racismo escolar se han emprendido en distintos momentos por parte de maestros y maestras negro (as) y/o afrocolombiano (as), y que en su articulación en el tiempo y en el espacio, han configurado en escenario de lo que nombramos como *pedagogías afrocolombianas* provenientes de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos² en algunas instituciones educativas de la región del norte del departamento del Cauca, para connotar las tensiones generadas en relación con las políticas del conocimiento que en el sistema educativo colombiano han puesto la condición negra y/o afrocolombiana como un hecho subordinado o de inferiorización. Para ello queremos presentar algunas experiencias de CEA llevadas a cabo por docentes afrocolombiano (as) en una región con mayoría de población negra.³

² De ahora en adelante utilizamos sus siglas (CEA).

³ La región norte caucana comprende los municipios de Buenos Aires, Caloto, Corinto, Puerto Tejada, Santander de Quilichao, Guachené, Miranda, Padilla, Suárez y Villa Rica y es, junto a la región de la Costa Pacífica, las que más porcentaje de población afrocolombiana concentra en el departamento. De acuerdo al Censo del 2005, la población afrocolombiana es de 4 311 757, de un total de 41 468 384, lo que representa el 10.6%. en el departamento del Cauca, esta población alcanza un total 255 022, lo que corresponde al 22% del total de la población. (Véase DANE, 2007, Colombia. Una nación multicultural: su diversidad étnica).



FUENTE: <www.colombia-sa.com>.



FUENTE: <www.crc.gov.co>.

UN RECORRIDO NECESARIO: LA LUCHA CONTRA
LA INVISIBILIDAD DE LA “CULTURA NEGRA”
EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Durante los años cincuenta del siglo XX, Colombia experimentó una importante etapa de modernización económica, con lo cual tuvo lugar un proceso de expansión educativa a lo largo y ancho del país. Una minoría de la población negra se escolarizó durante estas primeras décadas⁴; evento que derivó en el surgimiento de intelectuales, políticos, maestros, poetas y escritores, responsables en buena medida, de una lucha epistémica que tenía como finalidad superar la invisibilidad histórica de los africanos y sus descendientes en el sistema escolar colombiano y sus políticas racistas del conocimiento.

Al finalizar la década de los setenta, cuando en diferentes partes del mundo los movimientos negros se movilizaban en contra del racismo, nuestro país contaba con una generación de escritores, intelectuales y profesionales que debatían distintos asuntos relacionados con las luchas continentales desde la óptica del continente latinoamericano y sus incidencias en sus respectivos Estados nacionales.

Fue así como a finales de los setenta del siglo XX aconteció el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, celebrado en Cali en 1977. El encuentro, que hacía parte de la trayectoria de reuniones de intelectuales negros y africanos iniciada desde comienzo del siglo XX bajo el paradigma del panafricanismo, fue uno de los primeros en realizarse en Latinoamérica, y contó con la participación de destacadas figuras de África, América y Europa. Su apertura estuvo a cargo de Manuel Zapata Olivella, el intelectual afrocolombiano más destacado y reconocido en nuestro país, quien planteará en su discurso inaugural, entre muchos otros asuntos relacionado con la dignificación de los afrolatinoamericanos, que “en nuestras escuelas y colegios no se enseña la historia del África; la participación creadora del negro en la vida política, económica, cultural, religiosa y artística se soslaya, minimizándola” (Zapata, 1988:19).

⁴ Se hace necesario recalcar que en este momento de la historia colombiana los manuales escolares de ciencias sociales fungieron como insumo de una *identidad nacional* fundamentada en la supuesta supremacía racial (blanco-europea) y la “inferioridad del indio y el negro” Herrera (2001), así que estos proceso de escolarización tuvieron lugar bajo este paradigma.

En este mismo evento, el cual consideramos un espacio pionero en nuestro país para la reflexión de la diáspora africana en América Latina, la insistencia en el papel de los sistemas educativos en la reproducción del racismo fue insistente. En una de las mesas de trabajo sobre creatividad social y política se concluía que:

Dado que la escuela en los países latinoamericanos constituye una agencia reproductora de cultura y de promoción social, el planteamiento de los contenidos de enseñanza y la conducción de experiencias educativas (currículum) responde y corresponden a la ideología de la dominación, históricamente presente en el proceso social de cada país.

Los contenidos curriculares alimentan al educando, niño o joven, proporcionándole conocimientos, habilidades y destrezas. Pero también ractifican prejuicios, moldea actitudes discriminativas hacia el negro, interioriza una imagen negativa de él.

El proceso frustativo que se da en el niño negro tiene sus orígenes en la sociedad y se manifiesta en el seno de la familia y la escuela. Por eso se hace indispensable una revisión de los textos escolares; una crítica a la literatura de tema afroamericano y un planteamiento crítico sobre las tradiciones y costumbres, pues en su conjunto generan prejuicios raciales tanto de la sociedad hacia el negro, como del negro hacia el mismo negro (Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, 1988:157).

La conciencia del papel de los sistemas educativos nacionales comenzaba a ser una de las batallas principales de los militantes afroamericanos, toda vez que se veía en los dispositivos escolares los medios más eficaces para la reproducción del racismo y sus nefastas influencias psicológicas. En ese sentido, el congreso propendía por una nueva concepción de la educación donde la historia, la literatura y las culturas de origen africano tuvieran su primera oportunidad sobre la faz del territorio escolar.

En ese mismo evento, parte de las recomendaciones a los Estados latinoamericanos y sus sociedades por parte de los intelectuales reunidos en ese evento fue combatir abiertamente la invisibilidad que los sistemas educativos del continente habían ejercido hacia las culturas negras de la región. El mismo Zapata manifestaba esta premisa, en la propuesta de oficializar el conocimiento de las culturas negras a todos los niveles educativos.

Oficializar los Estudios de la Cultura Negra

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pénsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces.

La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural.

En el ámbito panamericano de los estudios del negro, propendremos que los organismos regionales (OEA) y los internacionales (UNESCO) patrocinen en el futuro a los Congresos de la Cultura Negra de la Américas al igual del ya existente para el estudio de los problemas del indio. Además, se hará énfasis en que la situación del negro es doblemente afligida. A la marginación cultural se suma el marginamiento social, ya que las comunidades negras se les mantienen en zonas incomunicadas ahondando las injusticias dejadas por la esclavitud y los primeros decenios de la vida republicana (Zapata, 1988:21).

Con el ejemplo internacional de las luchas anticoloniales en África, las movilizaciones contra el apartheid en Sudáfrica y la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, nuestro país no fue ajeno a esta *insumisión de la negritud* en el mundo, trayectorias que en los rincones del mundo donde se gestaban estas luchas habían identificado la función de la escuela como reproductora del racismo.

La incursión de estudiantes “negros” en la educación superior desde los años sesenta, permitió la conformación de “colonias universitarias” en las principales ciudades capitales del país, aspecto clave en la recepción de los discursos transnacionales afroamericanos. Por otro lado, la emergente institucionalización de los estudios afroamericanos y afrocolombianos abrieron un espectro de posibilidad para el debate sobre el estudio del negro en Colombia (Wade, 1993; Agudelo, 2005; Restrepo, 2005; Wabgou *et al.*, 2012).

Aunque muchos intelectuales y movimientos transcontinentales sirvieron de espejo a los procesos organizativos y de referentes con-

ceptuales de la lucha “negra” en el mundo, fue el *movimiento de la negritude* de los poetas y literatos francófonos (Senghor, Damas y Césaire), la ideológica por los *derechos civiles* norteamericanos, representadas en figuras como Martín Luther King y Malcom X y el pensamiento descolonizador de Franz Fanon, los que mayor incidencia tuvieron en los discursos producidos en torno a la negritud en Colombia. Una muestra de tal influencia radica en que el primer congreso de la cultura de las Américas fue dedicado a Leon-Gotran Damas: “poeta de la negritud” (Caicedo, 2013).

Las movilizaciones contra la invisibilidad y el racismo se produjeron en un contexto global en el que los cambios sociales acaecidos entre las décadas del cincuenta y el setenta, dieron lugar a la emergencia de nuevos actores sociales con reivindicaciones por los derechos civiles y la afirmación cultural, aspectos “novedosos” en el escenario de los debates políticos e intelectuales del país. En este contexto, los grupos militantes de corte racial, con sus luchas por el reconocimiento de las culturas negras al interior de los estados nacionales y la denuncia contra la exclusión económica, incidieron en el ámbito de las luchas por los derechos en Colombia.

Todo este movimiento de ideas se convirtió en referencia existencial para escritores, artistas, poetas, humanistas y algunos estudiantes universitarios negros en ciudades como Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín, quienes reclamaban en sus centros universitarios cursos orientados al conocimiento de su historia. De ello da cuenta el surgimiento de diferentes grupos de estudio, centros de investigación y publicaciones en revistas, entre otras estrategias encaminadas a difundir la cultura negra y sus luchas internacionales por los derechos civiles (Wade, 1993; Agudelo, 2005).

Mención especial merece el círculo de estudios Soweto, surgido en Pereira, del cual formaba parte Juan de Dios Mosquera, quien más tarde se constituyera en uno de los fundadores del movimiento Cimarrón. En esta medida podemos afirmar que los estudiantes, los intelectuales y profesionales de distintas ramas cumplieron la función de “pregonar” las luchas negras y afroamericanas en nuestro contexto, y de este modo hacer visible la presencia africana en la historia y la cultura colombiana.

A mediados de los años 70 se crean algunos círculos de estudio conformados por intelectuales y estudiantes afrocolombianos; uno de los más notorios es el Cidcun, Centro para la Investiga-

ción de la Cultura Negra, creado por Smith Córdoba quien dirige también la publicación del periódico *Presencia Negra*. En esa misma década se crea la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos, dirigidos por Manuel Zapata Olivella. También surge el Centro de Estudios “Franz Fanon”, dirigido por Sancy Mosquera, otro intelectual negro. Pero el espacio que adquiriría más trascendencia y continuidad al convertirse en proyecto político es el Centro de Estudios Soweto, transformado en Movimiento “Cimarrón” [...] (Agudelo, 2005:172).

Cabe resaltar que las acciones políticas se manifestaron en una militancia intelectual interesada por dar a conocer y valorar los legados culturales africanos, otorgándole un sentido de diferenciación cultural y afirmación racial al asunto de la negritud en Colombia. Según Garcés (2008), entre 1975 y 1977 se celebró en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena respectivamente, el primero, segundo y tercer Congreso de Negritudes en el país, además de otros encuentros regionales en Jamundí, Guacarí, Buenaventura y Puerto Tejada, en los cuales se trataron temas educativos, el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura. Estos primeros acontecimientos configuran el surgimiento de un embrionario *movimiento de la negritud*, sin antecedentes en la historia de las luchas políticas y los movimientos sociales en Colombia.

En un intento por historizar estos eventos, Garcés (2008) ha mostrado que durante las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, este movimiento de las negritudes se expande por las regiones y plantea “un nuevo discurso y una crítica severa al sistema educativo”. En 1987, en las memorias del *Seminario Internacional La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*, el intelectual afrocolombiano de orientación marxista Sancy Mosquera, director del Centro de Estudios Franz Fanon, propuso que una de las medidas para el progreso del negro y el cambio social en Colombia implicaría “el replanteamiento del sistema educativo, incluyendo la historia, el aporte y la presencia del negro en la formación de la vida nacional” (Centro de Estudios Franz Fanon, 1987:195), entre otros propuestas de orden estructural, que consideraba necesarias de adoptar para lograr una verdadera inclusión de la población negra en nuestro país.

De este modo, se retomaba la vieja solicitud de cursos referidos a la historia del negro en Colombia como alternativa concreta a su invisibilidad histórica. Posteriormente, el Movimiento Cimarrón, en cabeza de Juan de Dios Mosquera, va a plantear en 1987 una aguda crítica al sistema educativo colombiano y su impacto en los procesos de inferiorización psicológica del negro.

El modelo educativo que existe en las comunidades negras es productor de maestros y es reproductor de la ideología dominante. No es un modelo que nos permita habilitarnos para explotar racionalmente nuestros recursos y desarrollar nuestra identidad, y en este campo de la identidad la educación es reproductora de prejuicios raciales, es reproductora de una sicología social que inferioriza y subvalora a las comunidades negras al no reconocerlas como sujetos protagonistas de la historia y de la construcción nacional de estas naciones, sino solamente objetivarlas como esclavas; ahí empieza y termina la historia de nuestras comunidades. Nosotros, dentro del campo de la educación, estamos reivindicando una nueva historia, estamos reivindicando una nueva concepción geográfica y geopolítica de lo que es la comunidad negra nacional (Mosquera, 1987:17).

Siguiendo con esta línea reivindicativa en la cual se cuestionaba el papel de la escuela como institución que había afectado la identidad y al autoreconocimiento de la población negra en Colombia, el Movimiento Nacional Cimarrón, plasmó la necesidad de transformar el modelo educativo a través de un pronunciamiento hecho en 1988, donde se reclamaba para las comunidades negras de Colombia:

El derecho a ejercer y asumir la Identidad Étnica, la Cultura y la Historia Afrocolombiana, en los programas educativos y mediante la fundación y sostenimiento de museos de cultura afrocolombiana, casas de la cultura afrocolombiana, grupos folclóricos y festivales regionales y nacionales de cultura afrocolombiana [...] El derecho a programas de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas de las comunidades y en las universidades de la Nación” (Movimiento Nacional Cimarrón, 1988:45).

Estos trazos generales esbozados a manera de semblanza histórica, son esenciales para comprender las insistencias de intelectuales

y organizaciones negras y/o afrocolombianas en la segunda mitad del siglo XX, respecto de lo que Manuel Zapata Olivella denominó, en 1977, “la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pénsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces” (Zapata, 1988:20).

Los eventos descritos hasta aquí darán lugar con el paso del tiempo, y en el marco de la primera reforma multicultural sucedida en Colombia, a la emergencia de un fenómeno inédito en la historia de nuestra nación, la inclusión de la historia y la cultura afrocolombiana en el marco de las políticas oficiales educativas. ¿Cómo tuvo lugar este acontecimiento?

Como consecuencia de la reforma constitucional de 1991, se estableció en Colombia el reconocimiento de las poblaciones negras, afrocolombianas y/o raizales como grupos étnicos. El hecho jurídico derivó en una jurisprudencia especial que bajo la ley estatutaria de 1993, conocida como Ley 70, reconoció a estas poblaciones bajo la imagen de comunidades negras,⁵ que en el terreno que nos ocupa señala:

ARTÍCULO 34. La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social.

ARTÍCULO 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades (Congreso Nacional de la República, 1993, Ley 70).

⁵ En la coyuntura de la reforma constitucional de 1991, los militantes afrocolombianos impulsaron su reconocimiento como grupo étnico, en lo que fue el artículo transitorio 55, que dos años más tarde reglamentó la ley 70 de comunidades negras, la cual ha servido de marco para que estas generen nuevas formas de representación identitaria y de participación política, especialmente, para las comunidades de la cuenca del Pacífico.

A la par, en 1994 y en este agitado contexto de *constitucionalismo multicultural*, se promueve la promulgación de una normatividad etnoeducativa, ocupada de regular los derechos de los grupos étnicos a una educación respetuosa de sus fueros culturales. En 1998 y como resultado de lo establecido en la Ley de 70 de 1993, se produce un lineamiento normativo en el campo de las políticas curriculares conocido como el Decreto 1122 para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en la educación oficial, que reza en sus motivos políticos y jurídicos erradicar el racismo y la invisibilidad producidos en el sistema educativo nacional.⁶

Esta Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la reconocemos como un hecho que se articula históricamente con los eventos que hemos descrito anteriormente, cuando militantes, intelectuales, profesionales, estudiantes universitarios y líderes negros, habían propuesto tres décadas atrás, la necesidad de combatir el racismo epistémico que se ejercía sobre las culturas negras de América y del África en todos los sistemas educativos.

Recién a comienzos de los años ochenta, y especialmente en la década de los noventa en el contexto de la coyuntura política del cambio constitucional, es cuando surgen las condiciones de posibilidad del discurso de la etnicidad afrocolombiana, discurso que, si bien ya se avizoraba en el Primer Congreso de las Américas, adquirió centralidad pública y carga ideológica con el advenimiento de la Constitución de 1991, desplazando su centro político y discursivo de la reivindicación racial al reclamo por los derechos territoriales y a la focalización étnica como grupo

⁶ Esta normativa, derivada de la reglamentación de la Ley 70 o de Comunidades Negras de 1993, establece el carácter obligatorio de la CEA en todos los establecimientos educativos de la educación básica y media en Colombia y determina que su ámbito de aplicación opera en el grupo de “áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23° de la Ley 115 de 1994, correspondiente a Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” (Decreto 1122, Artículo 2°). Cabe resaltar que el decreto indica la implementación de la CEA para toda la población, no solamente para afrocolombiano(as). Igualmente en 2001, el Ministerio de Educación Nacional publica un documento de lineamientos curriculares para la CEA, el cual es resultado del trabajo de un equipo de líderes afrocolombianos, quienes diseñan una propuesta conceptual y pedagógica para este *nuevo campo del saber escolar* (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1122 de 1998. Serie Lineamientos Curriculares. Cátedra de Estudios Afrocolombianos).

culturalmente diferenciado del resto de los componentes del país (Castillo y Caicedo, 2008:39).

Se trata, entonces, de un recorrido en el cual se pueden reconocer los bordes de un pensamiento educativo negro y/o afrocolombiano que hizo parte de la reforma educativa de finales del siglo XX en Colombia, y cuyos efectos de orden político, institucional, cultural, pedagógico y organizativo constituyen un amplio espectro de los fenómenos educativos. En esa medida, lo que las reformas educativas en el marco del multiculturalismo de los noventa va a reconocer para las poblaciones negras, como es la CEA, representa el colorarlo de unos reclamos iniciados desde los años setenta y ochenta, los cuales se van a materializar parcialmente en los años noventa.

En consecuencia con lo mencionado hasta ahora, la CEA devino como un mecanismo concreto para enfrentar el racismo epistémico en el mundo escolar, y sus prácticas y representaciones negativas sobre los afrodescendientes. En ese sentido, *la lucha contra el racismo y la invisibilidad*, representa los objetivos políticos, epistémicos y pedagógicos centrales que inspiraron los contenidos propuestos para la CEA.

DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS A LAS PEDAGOGÍAS DE LA AFROCOLOMBIANIDAD

Como ha sido señalado “la visión inferiorizada de lo negro, lo africano y/o lo afrodescendiente no es algo que se *aprende* en sí mismo, es más bien un contenido que se internaliza y se objetiva en la experiencia de hacerse parte de una sociedad determinada” (Castillo, 2011:61), en esa medida la CEA representa un mecanismo para enfrentar uno de los planos del racismo manifiesto⁷ que se expresa

⁷ Al respecto Restrepo (2008) se refiere a dos tipos de fenómenos. El racismo manifiesto y el racismo latente. El primero connota “la amalgama de los enunciados, percepciones y prácticas que son explícitamente racistas; es decir, que pueden ser fácilmente reconocidas como racistas por quien las agencia o por quienes son testigos o víctimas de este racismo... este racismo trabaja en la superficie del discurso y de los comportamientos de tal manera que, bajo ciertas condiciones, puede ser objeto de identificación y señalamiento” (Restrepo, 2008:200). De otra parte, el racismo latente, no se percibe de modo aparente, pues “está arraigado en el sentido común y se ha naturalizado tanto que trabaja predominantemente desde el inconsciente,

en la escuela colombiana, el referido a las políticas de conocimiento y los regímenes de saber oficial que rigen el ámbito de los saberes escolares. Allí reside su potencia y su propia limitación.

Aunque los lineamientos curriculares producidos en 1998 se presentaron como una propuesta flexible y localizada en el área de las ciencias sociales, puede decirse que los avances de la CEA en los procesos educativos son lentos, pues prevalece un imaginario pedagógico de hegemonía escolar mestiza. Pese a estas limitaciones, en algunos centros educativos del país, la CEA ha tenido impactos positivos, especialmente en comunidades donde la población es mayoritariamente afrocolombiana y en las cuales los docentes han articulado sus prácticas pedagógicas a dinámicas organizativas afrocolombianas. En ese sentido, este tipo de procesos ha sido central en las experiencias escolares que han tenido repercusiones en la afectación subjetiva de maestros afrocolombianos y en los procesos pedagógicos y curriculares que han transformado relativamente el mundo cotidiano de las escuelas, sin afirmar que este hecho se puede generalizar en todo el país.

En el caso específico de algunas experiencias que hemos podido conocer de manera directa en comunidades afrocolombianas del norte del Cauca, la CEA ha posibilitado innovar en el terreno de las prácticas pedagógicas, en la afectación de contenidos curriculares y en la identificación de algunos maestros con su condición étnica, aspectos que han llevado a que en varias escuelas del país, *la afrocolombianidad*, en cuanto experiencia de conocimiento, se haya convertido en un campo de saber pedagógico y en identificación étnico/racial de los sujetos. Los que nos interesa mostrar es que después de 16 años de existencia formal, la CEA ha suscitado procesos relevantes para entender su incidencia más allá de lo que se estableció jurídicamente.

En cuanto experiencia de innovación pedagógica, la cátedra ha permitido la incorporación de contenidos que han propiciado un campo novedoso de prácticas educativas en la escuela colombiana, denominadas *pedagogías de la afrocolombianidad* (Caicedo, 2011), mediante las cuales se ha renovado el modo de representar, enseñar y comprender las culturas afrodescendientes en el ámbito escolar,

de forma soterrada pero eficaz, en los procesos de diferenciación y los ejercicios de exclusión de unas poblaciones o individuos con base en articulaciones raciales que tienden a no aparecer como tales" (Restrepo, 2008:200).

más allá de los viejos y anquilosados esquemas de la estereotipia de la esclavitud y la invisibilidad de los múltiples aportes de las poblaciones afrocolombianas a la nación. En ese sentido, los contenidos provenientes de la CEA, de modo parcial han llenado un vacío epistémico que lo largo de más de un siglo ocultó la historia y la cultura simbólica e intelectual de los y las afrocolombianos.⁸

Estas experiencias han hecho que la CEA se enmarque como un tipo de pedagogía centrada en el reconocimiento de la identidad étnica de quien enseña y quien participa del proceso educativo, y en ese sentido, no oculta la condición racial del sujeto de conocimiento, negado históricamente bajo un ideal de maestro y maestra sin raza que ha predominado en el sistema educativo. Esto es lo que podemos denominar como la *afrocolombianización del currículo*, toda vez que estos contenidos están encaminadas a abordar los acervos epistémicos afrocolombianos en los currículos.

En esta perspectiva queremos destacar dos ángulos de afectación parcial que las pedagogías de la afrocolombianidad han llevado a la escuela oficial. El primero de ellos se relaciona con el hecho de que estas experiencias han puesto en consideración una pregunta pedagógica por el sujeto que conoce, al otorgar centralidad a la condición racial y cultural del maestro. El segundo plano de incidencia es que estas pedagogías han contribuido a repensar los saberes escolares de manera crítica, al cuestionar y problematizar lo que tradicionalmente la escuela ha enseñado, en la medida que los estudiantes se ven comprometidos a reflexionar lo que se les enseña, y de modo especial, el papel que cumple el conocimiento afrocolombiano para su autoreconocimiento étnico-racial, aspecto nunca antes desarrollado en las escuelas del país.

En resumidas cuentas, la CEA en términos de dimensión pedagógica y curricular, se vislumbra como la puesta en escena de las pedagogías de la afrocolombianidad, es decir, el conjunto de prácticas pedagógicas y curriculares mediante las cuales el saber afrocolombiano y los sujetos del saber afrocolombiano, han encontrado un lugar de valoración positiva de sus conocimientos y condición

⁸ Por ejemplo, proyectos pedagógicos artísticos y culturales, museos y murales escolares alusivos a la afrocolombianidad, entre otros. Este es el tipo de trabajo pedagógico que realizan las instituciones educativas San Pedro Claver y Valentín Carabalí de los municipios nortecaucanos de Puerto Tejada y Buenos Aires respectivamente.

racial en un escenario históricamente hostil hacia la diferencia negra y afrocolombiana.

LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANO,
HACIA UNA NUEVA POLÍTICA DE CONOCIMIENTO

Uno de los propósitos fundamentales de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es afectar el sistema educativo oficial a través de la divulgación de los saberes históricos, culturales e intelectuales de las poblaciones afrocolombianas, bajo la consigna de que conociendo la grandeza del pasado y presente afrodescendiente, es posible combatir el racismo escolar y la invisibilidad histórica. En ese sentido, los proyectos de CEA han incidido de modo parcial en los currículos donde estas experiencias se han llevado a cabo, con lo cual, de cierto modo, se ha cuestionado la *política de conocimiento oficial*, que sistemáticamente ha negado los protagonismos de la afrodescendencia en la historia y cultura nacional. Por política curricular retomamos lo planteado por Castillo.

Cuando hablamos de políticas curriculares, nos referimos al conjunto de orientaciones y determinaciones que definen que conocimiento es importante y pertinente en los procesos educativos escolarizados. En esa medida, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) es una propuesta que como ya vimos, busca afectar estructuralmente el currículo de los establecimientos educativos en nuestro país, en esa medida, los lineamientos de la CEA se constituyen en política curricular para abordar un asunto concreto como el de la condición multicultural de nuestra sociedad (Castillo, 2008:48).

Es sabido ya, que como agencia de control cultural (Bodnar y Rodríguez, 1993), la escuela ha sido un dispositivo reproductor del eurocentrismo como paradigma de saber, desde el cual se ha representado la diferencia étnica y cultural como defecto y por consiguiente, obstáculo para el desarrollo y el progreso de la nación. “La escuela globaliza un tipo de conocimiento local, el occidental eurocéntrico, y con ello, realiza una marcación territorial muy importante en el orden cultural y en orden epistémico, pues es la escuela la encargada de delimitar el conocimiento” (Castillo, 2008:52). Desde

este punto de vista la escuela controla y administra un tipo de cultura específica que se erige como universal y por ende, define que es legítimo enseñar y que se debe ocultar y negar. En este paradigma eurocéntrico lo africano y lo afrocolombiano ha sido reducido al modelo de la inferiorización en sus políticas de conocimiento.

Como es sabido, la escuela ha sido una institución que nació negando la diferencia o, en el “mejor” de los casos, incluyéndola al integrar la etnicidad seleccionando fragmentos de saberes culturales, al producir y reproducir los mundos de la negritud bajo la lectura del primitivismo colonial, que no es más que la reducción ontológica de los negro(as) al estado eternizado de la esclavitud y la “alegría” perenne de la folclorización. Inclusión racista y exclusión silenciadora representan el macrorelato en el cual se ha inscrito y escrito el protagonismo de los afrocolombiano(as) en el “gran” texto de la historia nacional (Caicedo, 2011:10).

Por lo tanto, los proyectos de CEA enfrentan en la cotidianidad del ejercicio del saber un universalismo naturalizado que hace difícil reconocer su “provincianismo” originario. Frente a esta hegemonía epistémica, los procesos de implementación de Cátedra han permitido en algunos casos, transformar los contenidos y las formas de enseñanza de los saberes escolares, como en el caso de los planteamientos realizados por una etnoeducadora del centro educativo Valentín Carabalí del municipio de Buenos Aires, Cauca, en el desarrollo del proyecto “La etnoeducación afrocaucana como derecho étnico y cultural: territorios, experiencias y saberes pedagógicos”:

En el colegio ahora hablamos todo el mismo idioma desde las diferentes áreas, por ejemplo el de español trabaja las competencias que les ve más dificultad, como en la lectura y escritura. La idea es que uno ha visto, que al muchacho ¿qué le importa conocer algunas cosas?, pero hay que enseñárselas, porque vienen unas pruebas de estado, pero ellos se motivan más cuando tienen que leer y escribir lo de ellos y eso los motiva más [...] llámelos a escribir las leyendas, los cuentos y todo lo que han escuchado allá donde ellos, y como les fascina andar escribiendo esos cuentos de bruja, de duende, ahí si escriben y son felices escribiendo. En sociales también están trabajando el conocimiento de su comu-

nidad y cada profesor desde diferente área está haciendo su aporte y está trabajando al plan de estudio. En todas las áreas está como eje integradora Cátedra Afrocolombiana de forma transversal (entrevista a la profesora Virginia Balanta, 2009).

Por lo tanto, en algunas experiencias de comunidades afronortecaucanas, la CEA ha sido la estrategia para afectar parcialmente los planes de estudio, al incluir conocimientos provenientes de las trayectorias de la diáspora africana, mediante los cuales se han venido interpelando las políticas del conocimiento con otras opciones curriculares que buscan afectar no solo los contenidos, sino las formas pedagógicas instaladas. De una parte, sus contenidos y posiciones respecto a las políticas del conocimiento en la escuela, plantean un tratamiento frontal a la invisibilidad, la estereotipia y el racismo epistémico del mundo escolar. De otro lado, se ocupan de dar a conocer el pensamiento afrodescendiente como un saber relevante y válido en el sistema educativo. De este modo se afectan conocimientos legitimados en las diferentes áreas, especialmente, en las de ciencias sociales;⁹ al igual que se introducen elementos referidos a los aportes de intelectuales afroamericanos y afrocolombianos, con el fin de producir nuevas representaciones y conocimientos sobre las memorias afrodescendientes. Por estas razones, la CEA es un proceso de construcción *curricular de la afrocolombianidad* (Caicedo, 2011).

En esta perspectiva de análisis se pueden identificar cuatro grandes efectos positivos por cuenta de los procesos de racialización de los docentes afrocolombianos y raizales impulsados por la CEA. El primero de ellos, es que ha permitido a los maestros la posibilidad de tramitar en el plano pedagógico sus puntos de vista sustentados en su condición de negritud y/o afrocolombianidad, para transmitir y problematizar sus conocimientos como sujetos con identidad racial. Aquí se pone en juego un lugar de enunciación que explicita el lugar de identificación y pertenencia étnica desde el cual se enseña lo que *se enseña*.

⁹ Tal como lo han revelado los estudios de Mena (2008) y Soler (2009) sobre los textos escolares de ciencias sociales, prevalece una imagen estereotipada y ahistórica de los afrocolombianos, reforzando con ello una subvaloración de su existencia y sus aportes a la vida nacional. Contra estas políticas de conocimientos reflejadas en los textos escolares, la experiencias de implementación de la CEA, han planteado una disputa epistémica.

Parafraseando a Mignolo (2006), la CEA se inscribe en una perspectiva del “giro epistémico decolonial”, que llevado al escenario escolar, significa visualizar los pensamientos desde la diferencia colonial, donde sobresalen: el *lugar* desde donde se piensa (la geopolítica), y *el cuerpo* que enuncia el pensamiento y las *memorias* vinculadas a esas dos condiciones (la corpo-política).¹⁰ Este enfoque permite afirmar que asistimos a la emergencia de maestros afirmados en su lugar y su corporalidad de existencia racializada, desde donde enseñan como sujetos de la diáspora afrocolombiana. Maestros afrocolombianizados que han encontrado en la CEA un medio para educar desde una política del cuerpo y el lugar como plataforma de conocimiento.

Al hablar del maestro que hace historia, se visualiza ese maestro en movimiento, investigativo, que mantiene en sus propósitos mirarse y mirar las necesidades que siempre han estado presentes en sus comunidades. El maestro afrocolombiano surge y se hace mirando las necesidades del medio, creando los problemas para plantear alternativas, formulándose y respondiéndose preguntas, creando un mundo posible para sí y para los demás. Vive del quehacer educativo y no lo desliga de la realidad, lo utiliza para reconciliarse con la cultura.

Este maestro está en constante transformación su principal objetivo es estar en contacto con la naturaleza, la comunidad, la familia, el tiempo, el espacio y el saber popular, y todo esto lo desarrolla en el quehacer educativo. A través del tiempo el maestro afrocolombiano ha contribuido a las diferentes formas de organización al interior de sus comunidades, ha trascendido los límites, ha roto los esquemas, defiende lo legítimo, rompe horarios, produce textos, construye escuela, piensa en lo cotidiano partiendo de las diferencias (Carabalí *et al.*, 2010:54).

En segundo lugar, los proyectos de pedagogías afrocolombianas que han surgido en este movimiento de implementación de la CEA en comunidades afrocolombianas, han servido para producir em-

¹⁰ Esta perspectiva implica un desplazamiento no solo en los contenidos, sino en los términos de los enunciados hegemónicos. Así, el postulado cartesiano aparentemente deslocalizado de “*pienso, luego existo*”, se desplaza al enunciado “*soy, luego pienso*”, en la reafirmación del lugar como posibilidad epistémica que se radicaliza en la enunciación “*soy donde pienso*”.

poderamiento epistémico, en la medida que la postura de los docentes en tanto, afrocolombianos, porta un nuevo lugar de legitimidad en los saberes que imparte. Sentirse parte de la historia que se cuenta, de la cultura que se narra, o de la memoria que se evoca, representa la posibilidad de legitimar el conocimiento desde otra óptica. Una dinámica de escolarización situada desde la experiencia de vida, en la que las trayectorias autobiográficas se convierten en tema de discusión y espejo para otorgarle un sentido distinto al acto pedagógico.

En tercer lugar, estos procesos de implementación de CEA han permitido distinguir las diferentes formas de ser maestro afrocolombiano, pues en sus múltiples repertorios pedagógicos y políticos, se manifiesta que las trayectorias afrodescendientes adquieren *sentido de lugar* por las disímiles experiencias de vida y los contextos múltiples donde desarrollan la función docente. Estas prácticas diversas permiten a los estudiantes a reconocer el contexto del río, narrar la historia desde la condición de raizal, exaltar los héroes locales, sentirse herederos de la africanía, caminar o recorrer los espacios simbólicos de la negritud, tramitar la diversidad en la escuela, el racismo o propender por el auto-reconocimiento. Este panorama de diversidad pedagógica resulta de la capacidad creativa e identitaria de los múltiples modos de ser maestro y maestra afrocolombiano. En síntesis, podemos decir que como proceso de etnización del sujeto docente afrocolombiano, la CEA ha creado una superficie de emergencia para dar forma a lo que por más de dos siglos se ha ocultado en el mundo escolar, y con ello se ha logrado dignificar la afrocolombianidad de los docentes.

LA VISIBILIDAD APRENDIDA

En este artículo hemos tratado de mostrar de manera sucinta el surgimiento de unas pedagogías de la afrocolombianidad motivadas con el proceso de implementación de la CEA. Sus efectos y sus impactos en los niños y jóvenes que han hecho parte activa de estas rutas del saber, está todavía por reconocerse en el terreno más amplio de la lucha contra la invisibilidad y el racismo epistémico. En la medida que la CEA, devino en *pedagogías insumisas*, ha posibilitado procesos importantes de afirmación, auto-identificación y dignificación de la condición afrocolombiana en el mundo de la escuela

y en la vida de los estudiantes y docentes portadores de esta identidad. En ese sentido, la CEA ha hecho posible transformar algunas escuelas afrocolombianas y dar cabida a pedagogías y currículos renovados, particularmente en el caso del norte del Cauca.

Los reclamos que planteó Zapata Olivella hace 34 años en la ciudad colombiana que hoy cuenta con mayor población afrodescendiente, hicieron eco en ese trasegar intelectual y político que hizo posible contar en el país con una herramienta jurídica y pedagógica para hacer de la historia y la cultura afrocolombiana un asunto obligado en el orden de las políticas educativas y curriculares nacionales. Todavía falta mucho por hacer, y las propias obras literarias de Zapata Olivella esperan pacientemente ser objeto de enseñanza en los cursos de literatura colombiana que se imparten en las universidades, las facultades de educación y los centros escolares. Pero los poetas y oradores afrocolombianos de algunas localidades de nuestra nación, han irrumpido con su lírica y su voz “ancestral” en las aulas, las conmemoraciones y los escritos de muchas escuelas. Y eso se debe en buena medida a la agencia de maestros y maestras promotores de estas nuevas pedagogías insuñadas de la afrocolombianidad.

Siendo el único país de América Latina que tiene esta experiencia, a los colombianos nos corresponde una responsabilidad enorme en el sentido de mostrar que desde el campo de la pedagogía se libran las grandes batallas para erradicar las formas de racismo más arraigadas de nuestra sociedad, aquellas que se aprenden en la vida cotidiana de la escuela.

BIBLIOGRAFIA

- AGUDELO, Carlos Efrén (2005), “Movimiento social de comunidades negras. La construcción de un nuevo sujeto político”, en *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*, Medellín, La Carreta, pp. 171-193.
- BODNAR, Yolanda y Elsa RODRÍGUEZ (1993), “Etnoeducación y diversidad cultural”, en Yolanda Bodnar y Elsa Rodríguez (comps.), *Urdimbres y tramas culturales*, Bogotá, Corprodic, pp. 23-45.
- CAICEDO ORTIZ, José Antonio (2008), “Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela”, en revista *Educación*

y *Pedagogía*, vol. 20, núm. 52, Medellín, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación/Editorial Artes y Letras Ltda., pp. 27-43.

——— (2011), “La cátedra de estudios afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela”, en *Pedagogías y Saberes*, núm. 34, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 9-21.

——— (2013), *A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*, Popayán, SentiPensar Editores.

CARABALÍ, Hermes Elías (s/f), “La implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos: una esperanza en el camino”, en *Reconstruyendo nuestras raíces. Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la institución educativa San Pedro Claver del municipio de Puerto Tejada*, Popayán, FUNIC-RESCATE, pp. 3-16.

——— *et al.* (2010), “La historia como camino de vida”, en *Escuelas y pedagogías afrocolombianas del río, el valle y la montaña*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 51-56.

CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth (2008), “La cátedra de estudios afrocolombianos para una sociedad multicultural”, en Axel Rojas (coord.), *Cátedra de estudios afrocolombianos. Aporte para maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 48-55.

——— (2010), “Del racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana”, en María Isabel Mena (coord.), *Si no hay racismo no hay cátedra de estudios afrocolombianos*, Bogotá, Proyecto dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia, pp. 75-80.

——— (2011), “La letra con raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana”, en *Pedagogías y Saberes*, núm. 34, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-Facultad de Educación, pp.61-73.

——— y José Antonio CAICEDO ORTIZ (2008), *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

——— y José Antonio CAICEDO ORTIZ (2010), “Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas”, en *Nómadas*, núm. 33, Bogotá, Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Iesco, pp. 109-129.

- CENTRO DE ESTUDIOS FRANZ FANON (1987), “El negro y el carácter de las relaciones interétnicas en Colombia”, en Alexander Cifuentes (ed.), *La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología, pp. 189-197.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE) (2007), *Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica*, Bogotá, DANE-Dirección de Censos y Demografía.
- FLÓREZ BOLÍVAR, Francisco Javier (2009), “Iluminados por la educación. Los ilustrados afrodescendientes del Caribe colombiano a comienzos del siglo XX”, en *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, Barranquilla, Centro de Estudios e Investigaciones Literarias del Caribe, Universidad del Atlántico.
- GARCÉS ARAGÓN, Daniel (2008), *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*, Cali, Editorial Valformas Ltda.
- GUETIO, Sindy Alfady y Martha GONZALES (2007), “Pensamientos del día de la afrocolombianidad en Asnazu”, en *Proyecto crónicas de mi pueblo Afro*, Popayán, Universidad del Cauca.
- HERRERA, Martha Cecilia (2001), “Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un ‘hombre nacional’?”, en Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz (comps.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Plaza y Janés, pp. 117-143.
- INSTITUCIÓN EDUCATIVA ASNAZÚ (2007), *Proyecto Crónicas de mi pueblo Afro*, Popayán, Universidad del Cauca.
- MEMORIAS PRIMER CONGRESO DE LA CULTURA NEGRA DE LAS AMÉRICAS (1988), *Mesa III. Creatividad Social y Política. Aportes del negro en el área del pensamiento, la ideología y la religión*, Cali, Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas/UNESCO, pp. 155-157.
- MENA, María Isabel (2008), “La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano”, ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago de Chile.
- MIGNOLO, Walter D. (2006), “El giro gnoseológico descolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y corpopolítica del conocimiento”, en A. Césaire, *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, Akal.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998), “Decreto 1122, Reglamentario” de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá, Imprenta Nacional.
- _____ (2001), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá, Enlace Editores, Serie Lineamientos Curriculares.
- MOSQUERA, Juan de Dios (1987), “El renacer Cimarrón”, en *Solidaridad. Aportes Cristianos para la Liberación*, año IX, núm. 88, Bogotá, Ediciones Solidaridad, pp. 15-18.
- MOVIMIENTO NACIONAL CIMARRÓN (1988), “Comunidad negra Colombiana”, en *Debate. Al servicio de la Convergencia*, núm. 16, Bogotá, pp. 45-46.
- RESTREPO, Eduardo (2005), *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*, Popayán, Universidad del Cauca.
- _____ (2008), “Racismo y discriminación”, en Axel Rojas (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 192-204.
- SOLER CASTILLO, Sandra (2009), “Racismo y discurso en los textos escolares: representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia”, en Jaime Arocha (ed.), *Nina, cronista de Resistencias y Disidencias*, Bogotá, Centro de Estudios Sociales/Universidad Nacional de Colombia-Facultad de Ciencias Humanas, Serie Estudios Afrocolombianos, pp. 233-265.
- VILLA, William (2001), “La sociedad negra del Chocó: identidad y movimientos sociales”, en Mauricio Pardo (ed.), *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el pacífico colombiano*, Bogotá, Colciencias/ICANH, pp. 207-228.
- WABGOU, Maguemati *et al.* (2012), *Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero. El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- WADE, Peter (1993), “El movimiento negro en Colombia”, en *América Negra*, núm. 5, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 118-132.
- ZAPATA OLIVELLA, Manuel (1988), “El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura”, en *Memorias primer congreso de la cultura negra de las Américas*, Cali, Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas/UNESCO, pp. 19-21.

Blanca

MEMORIA Y PROYECCIÓN:
EL MAPEO CULTURAL PARTICIPATIVO COMO
HERRAMIENTA DE EMPODERAMIENTO
DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

*Raúl Díaz, Equipo Intercultural/
Confederación Mapuche Neuquina**

INTRODUCCIÓN

Los pueblos indígenas están logrando mantener, reavivar y poner en práctica el vasto conocimiento de los territorios que ocupan mediante diversos métodos, entre ellos el mapeo cultural y participativo (MCP). El MCP logra articular la producción de saberes comunitarios con la elaboración *científica* de otras cartografías. Se trata, por un lado, de una pedagogía performativa que consiste en leer críticamente los mapas oficiales desentrañando la colonización del espacio tanto en lo material como en lo simbólico, y que procura visualizar las marcas geográficas de la dominación económica, social y cultural. Por el otro, se trata de una pedagogía performativa que procura transformar la realidad para conocerla; es decir, trata de resguardar (recuperar) el espacio a partir de su visualización en mapas elaborados participativamente y usados como instrumentos legales y como herramientas educativas para el fortalecimiento de la organización comunitaria.

La técnica consiste en plasmar cartográficamente la memoria oral para mostrar la ancestralidad de la ocupación territorial tanto en lo material como en lo simbólico o cultural. De esta forma se busca contar con instrumentos visuales, orales y narrativos que muestren a través de nombres, relatos, sucesos, historias y sentidos los modos de ocupación tradicional y permanente del espacio realmente vivido y habitado (como forma de convivencia con los lugares más

* El Equipo Intercultural está integrado actualmente por Jorge Nahuel (coord.), María Laura Nahuel, Pety Piciñam, María Piciñam, Ana Marks, Florencia Trentini, Gerardo Ghioldi, Alejandro Rodríguez de Anca, Cristina Valdez, Jorgelina Villarreal, Fernando Sánchez y Raúl Díaz. La redacción de este escrito estuvo a cargo de Raúl Díaz.

allá de las diversas prácticas de asentamiento y ocupación. El espacio vivido es aquel que la vivencia y la memoria reconstruye y que, obviamente, no coincide con los límites de los mapas oficiales.

La propuesta performativa se basa en una concepción de investigación cualitativa que evita reproducir los parámetros colonizantes de la investigación tradicional, que separa a los sujetos que investigan de los sujetos que son investigados y tratados como meros objetos de estudio. Por el contrario, se basa en la investigación interactiva y participativa, incluyendo la reflexión crítica de los puntos de vista occidentales. El mapa no se toma como un reflejo del espacio sino como un discurso que lo construye con otros criterios de representación. En un doble movimiento, se intenta deconstruir el modo en que se hacen y conciben los mapas y las marcas que lo representan, así como los sujetos que se adjudican el derecho a representar. Los mapas no son sino realizaciones, es decir, *performances*. De lo que se trata no es sólo de la verdad de la representación que los mapas vendrían a autorizar, sino de la autoridad que habilitó su confección. Los mapas son artefactos culturales e ideológicos que al exhibir gráficamente el espacio lo clasifican y jerarquizan según quien ejerza el poder para hacerlos, validarlos y ponerlos en circulación.

UNA INVESTIGACIÓN COMUNITARIA GEOPOLÍTICAMENTE SITUADA

La reconstrucción histórica basada en la memoria oral y en la documentación elaborada o existente posibilita comparar los antiguos dominios con los actualmente poseídos. Comprender los procesos de reducción de los espacios territoriales, políticos y culturales permite comparar las relaciones entre la ancestralidad y la proyección de las comunidades. Esto otorga mayor legitimidad a las reivindicaciones y apunta a hacer visibles el racismo, el saqueo y la rapiña que se ha ejercido y ejerce en perjuicio del pueblo originario en su conjunto.

La memoria oral, apoyada por documentación histórica, se remonta a la preexistencia del pueblo originario mapuce antes de la invasión militar a fines del siglo XIX (llamada Conquista del Desierto), llevada a cabo por el Estado argentino y al proceso de despojo y rapiña posterior. El objetivo es mostrar la permanencia y la vigencia de la comunidad, la que es ocultada en los mapas oficiales.

Se articula una revisión profunda de la ciencia occidental con base en la cosmovisión originaria, la que a pesar de haber sido debilitada por aquella se encuentra en pleno proceso de revitalización. La ciencia occidental se localiza en un punto de vista geopolítico eurocéntrico, mientras que la cosmovisión mapuce se basa en un punto de vista geopolítico situado en la resistencia y en la proyección de un modelo de vida diferente. El trabajo de mapeo, la investigación intercultural-comunitaria se inscribe en este proceso de movilización y es parte del ejercicio de derechos que como pueblo originario le corresponden, tal como están garantizados en la Constitución Nacional, pero que son avasallados en la realidad. El trabajo de mapeo (la memoria oral en ejercicio político) procura impulsar la resistencia y la movilización sacando a la luz los dispositivos y los mecanismos que operaron y operan en perjuicio de las comunidades.

Los recursos de las ciencias occidentales ejercidos contra los pueblos originarios y los sectores subalternos de la sociedad nacional son revisados desde la perspectiva comunitaria. Un equipo de académicos enfrentados a la epistemología colonial y a los dispositivos institucionales se vincula igualitariamente con la comunidad y, siendo sensible a las demandas de la misma, se supedita a los fundamentos y metodologías comunitarias de investigación.

Los conocimientos desarrollados por la academia han servido para instalar y someter a la colonialidad del poder a los pueblos originarios y en particular al pueblo mapuce. La ciencia occidental se ha otorgado a sí misma el derecho a representar al “otro”, negando los conocimientos ancestrales y apropiándose de ellos. Hoy intenta hacerlo también con las innovaciones y creaciones conceptuales de los pueblos originarios. Situarse desde la perspectiva y organización comunitaria nos ha desatado (a los y las académicas) de las trabas burocráticas y epistemológicas que nos interpelan como funcionarios del Estado.

No son ni la geografía ni la antropología, ni la historia ni la sociología las que se han sobrepuesto en lo metodológico o en lo teórico sobre el clásico objeto de estudio. Además de incluirse en el objeto, se han desprendido junto con los denominados como los “otros” de la dicotomía racial y clasista para allanarse a la constitución de un sujeto de investigación que se estudia a sí mismo, y con ello revisa y enfrenta lo que sobre “ellos” se ha dicho. Frente a la violencia del saber hegemónico se erige la resistencia y proyec-

ción de saberes descolonizados, o que se descolonizan por el hecho mismo de resistir y recuperar su vida ancestral y su propia historia.

LA COSMOVISIÓN ORIGINARIA
NO ACEPTA EL ESPACIO Y EL TIEMPO “OFICIAL”

El pasado ancestral y el pasado colonial no son *pasados*. Viven en el presente, están aquí y ahora, circulan y se actualizan. La comunidad tiene la fuerza de la memoria oral, de las heridas coloniales y neocoloniales que se ejercen aun en contra del existir y el buen vivir de las comunidades. El MCP como investigación, geopolíticamente es una práctica de resistencia y de proyección para poder elaborar planes de vida que se correspondan con la cosmovisión mapuce y con las innovaciones que desde esa perspectiva se consideren congruentes con la misma. Planes de vida para el *buen vivir* en una sociedad y en un Estado intercultural.

EL DERECHO A LA REPRESENTACIÓN
CARTOGRÁFICA: “O MAPEAS O TE MAPEAN”

Los mapas son modos de representación del espacio y también del tiempo. Han sido utilizados como dispositivos imperiales o coloniales de conquista y colonización. Sin embargo, desde hace ya varias décadas los pueblos indígenas de todo el mundo han aprendido de ello que “o mapeas o te mapean”.

La elaboración de mapas comunitarios es en realidad parte de un proceso político, social y cultural orientado a la confección de “otros” mapas. Son “contramapas”, si es que se puede decir así. Al menos en América Latina, desde hace más de 20 años, ligados a las luchas por la gobernabilidad de sus territorios —en su mayoría de alta biodiversidad— los pueblos indígenas implementan proyectos de mapeo con resultados altamente positivos para ellos.

El hecho de no contar con documentos legales (títulos de propiedad, por ejemplo) hace que las reivindicaciones territoriales deban basarse en la cosmovisión, en las vivencias y en la memoria oral, en las evidencias de ocupación y comunicación con el territorio. Por ello es que se recurre a la confección de mapas a partir de la reconstrucción comunitaria de lo que se sabe sobre el espacio que se ha venido ocupando “ancestral” y “tradicionalmente” por las comunidades.

Los resultados de los MCP complementaron la defensa de las causas jurídicas y consolidaron y sistematizaron los saberes comunitarios sobre el territorio. El resultado de estas experiencias muestra que el mapeo cultural es una estrategia muy útil para el fortalecimiento de la identidad y la vigencia cultural de las comunidades. El relevamiento cultural, para lo cual las herramientas del MCP son fundamentales, remite a una concepción del territorio como espacio vivido, un espacio cuyos contornos se corresponden con las experiencias de ocupación, circulación y comunicación. Así, la delimitación de sus fronteras requiere la consideración integrada de todos sus aspectos: políticos, económicos, sociales, culturales y de la cosmovisión expresados en el territorio como un espacio multidimensional, por lo que la perspectiva antropológica, histórica y geográfica es de fundamental importancia para su comprensión.

En este sentido, mapear significa reconstruir las bases históricas y cosmovisionarias de la persistencia ancestral, las trayectorias del saqueo sucesivo, los mecanismos ideológicos y represivos que posibilitaron esos latrocinios, la responsabilidad estatal y privada junto con las complicidades de otros sectores de la población, los modos de apropiación de la tierra y su concentración, la extranjerización de la misma, los modelos socioproductivos y políticos que subordinaron a los pueblos indígenas, la apropiación de los recursos naturales y las consecuencias ambientales y poblacionales de las extracciones forestales, hidrocarburíferas, mineras, y agroindustriales, los perjuicios de los “planes estratégicos” nacionales, provinciales y municipales, etcétera.

A diferencia de los relevamientos impulsados por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, el MCP, desde la perspectiva de las comunidades y organizaciones mapuce, no se reduce a constatar la situación actual, a las tierras que la comunidad ocupa materialmente ahora. Por el contrario, deja en evidencia el proceso de apropiación violento y fraudulento, el despojo, con nombres y apellidos, y deja abierto el camino a reivindicaciones de reparación y restitución territorial.

EL MAPEO PARTICIPATIVO NO ES UNA TÉCNICA SINO UNA HERRAMIENTA POLÍTICA

El MCP implica la confección de otros mapas, o como se diría en términos de las perspectivas descoloniales: la emergencia de mapas

“otros”. Estos mapas pueden ser utilizados para cuestionar los mapas oficiales y las demarcaciones de instituciones como la Dirección de Tierras o de Parques Nacionales.

Los mapas culturales comunitarios constituyen documentos que inscriben la cultura y funcionan como espacios de representación de los conocimientos tradicionales. Ligados a demandas o a la defensa de las causas judiciales, constituyen instrumentos de poder, de afirmación de la identidad, de autogestión y de control sobre sus territorios. Desde el MCP es posible afirmar argumentos para enfrentar los estereotipos culturales que confina a los pueblos indígenas a costumbres y tradiciones cargadas de folclorismo, y a limitarla a reducidos espacios al servicio del turismo que busca atracciones exóticas o primitivas. Contrariamente, el MCP no se centra en el “rescate” cultural, aunque éste sea una estrategia necesaria, sino que remite a una concepción de cultura que se proyecta en una sociedad intercultural, se refiere a procesos dinámicos y contextualizados. La cultura no se lleva adherida a la piel, sino que se construye y desenvuelve en el marco de contextos políticamente cargados. La confección o el trabajo mismo de elaboración de mapas culturales es una herramienta para hacer cultura. Los procesos del mapeo han revitalizado el valor del conocimiento ancestral y han contribuido a la transmisión del mismo a las generaciones más jóvenes. También ha resignificado y renombrado con conceptos indígenas las denominaciones impuestas por el Estado.

EL MAPA NO ES SÓLO UN MAPA, ES UNA SÍNTESIS DE MÚLTIPLES DIMENSIONES

El mapa comunitario resulta de una propuesta integral de la comunidad para fortalecerse en todos los aspectos. La reconstrucción de la vida de los antepasados no fue un ejercicio nostálgico sino corporal, emocional y político. Se advirtieron los procesos de silenciamiento y represión que esas generaciones padecieron y se tensionó la explicación de por qué ocultaron la transmisión cultural, y también por qué lograron mantener muchas de las prácticas ancestrales sobre el cuidado de sí y de la comunidad, como el uso de las plantas medicinales, el cuidado del territorio, el calendario agrícola y ganadero, el teñido y el tejido en telar, el encuentro en el Rewe, de la comunicación entre las familias y entre las de otras comunidades, etcétera.

La concepción del mapeo se hace cargo de múltiples miradas, de género y de edad. La memoria desplegada en se va entrelazando y comprometiendo, el conocimiento puede circular, se habilitan preguntas que quieren saber y comprender. La historia comunitaria se fue hilvanando y compartiendo. Quienes más sabían de la ocupación de los espacios ancestrales, quienes de lo cultural, quienes de lo político, quienes de los espacios ceremoniales, quienes de la distribución de las familias en todo el territorio y de quienes migraron.

LOS MAPAS PARTICIPATIVOS SE DEFINEN POR SU PROCESO DE PRODUCCIÓN Y SU PRODUCTO¹

La confección de mapas implicó el trabajo comunitario participativo orientado según los objetivos políticos, territoriales y culturales ordenados por la comunidad. Fue el resultado de memorias y experiencias individuales y colectivas que a modo de conversatorios dispararon la comunicación incluyente de diferentes miradas.

Los resultados del trabajo provienen de haberse colocado espacialmente en una historia común, la que se define tanto por avasallamientos como por resistencias. Así se logró, por un lado, sistematizar la información disponible, y por el otro, la producción de nuevos datos. El trabajo resultó de la movilización participativa de saberes enraizados en esa historia comunitaria, en la experiencia de compartir el territorio y las vicisitudes de su reducción.

A partir de un papel en blanco los(as) miembros de la comunidad construyen su mapa comunitario estableciendo puntos de referencia, sus significados y símbolos que los identifican. Explicitan por lo general las historias, las ocupaciones, los nombres de pobladores y pobladores(as), los usos de la tierra, los eventos, los sucesos en ellos acaecidos, etc. El papel en blanco (o pisos o paredes) quedan marcados y nombrados con múltiples señales y símbolos.

El trabajo de mapeo provoca la emergencia de denominaciones comunitarias de lugares, circunstancias y personas. La mirada espacial se ordena en el mapa con símbolos propios, en escalas que se consideran pertinentes y cercanas a la experiencia. Se produce una selección de información y se establecen criterios prioritarios para, por ejemplo, seleccionar los testimonios que sean probato-

¹ Véase Jon Corbett (2009).

rios de la información expuesta. Lo que se procura es mostrar “otra” forma de hacer cartografías desde la cosmovisión mapuce, representando elementos/fuerzas culturales que los miembros de las comunidades narran y plasman en los mapas. Se consultan documentos oficiales, periódicos, etc., y se interpretan como parte del proceso de colonización y reducción territorial.

El trabajo de mapeo realizado en talleres comunitarios permite la confección de una sucesión de mapas temáticos cronológicos trabajados en un sistema de información geográfica (SIG).²

La realización del MCP sigue por lo general esta secuencia:

- Reuniones de trabajo de las diferentes “áreas” que conformaron el equipo intercultural de relevamiento/mapeo para la planificación, puesta en marcha, seguimiento, apoyo y evaluación.
- Talleres de producción de conocimiento sobre el espacio territorial.
- Talleres de producción de mapas culturales basados en el registro actual y en la memoria oral.
- Conversaciones individuales “abiertas” y “en profundidad”.
- Conversaciones colectivas semiestructuradas.
- Recorrido por los lugares significados en las entrevistas y talleres.
- Sesión de fotografía en cada uno de esos lugares.
- Medición mediante GPS.
- Asambleas de evaluación de la información obtenida y su significado.
- Consulta de fuentes documentales, mapas y artículos sobre la historia y el presente de la comunidad.
- Elaboración de un mapa sociodemográfico de la comunidad.

Se secuencia el trabajo en etapas tales como la definición de los objetivos y los propósitos de la investigación, la integración al equipo de miembros de la comunidad y de quienes sostendrán el trabajo de recopilación en general; los talleres de elaboración de los mapas y la circulación de los mismos con el objeto de contrastar,

² Se trabajó en el programa ArcView 3.2, un SIG vectorial, y su elección se debe a dos razones: una, porque es utilizado por el Catastro de la Provincia de Neuquén, y otra, porque es una recomendación del Manual de Procedimientos del Sistema de Información Geográfica Jaguar (entendido este último como un sistema y no como un software).

umentar y densificar la información; luego de relatos o narrativas y de los intercambios de pareceres se comienza el trabajo de conversaciones en profundidad con quienes pueden testimoniar en primera persona.

La construcción de mapas se hizo de modo artesanal, orientados por métodos de cartografía elementales en los que los miembros de la comunidad dibujan mapas de memoria (en el suelo o en papel y trazado de croquis). Esos mapas representan a vista de pájaro los rasgos fundamentales del espacio a juicio de la comunidad. No se basan en mediciones exactas, en una escala permanente ni en la georreferenciación, sino que muestran el tamaño relativo y la ubicación de las características distintivas del terreno. A través de la interacción participativa se van abriendo los saberes sobre el territorio y la historia comunitaria y la ubicación y características respecto a rasgos naturales prominentes (por ejemplo, ríos, cerros, lagos, sucesos, historias).

Una vez que se obtiene el croquis, y luego de sucesivas modificaciones y precisiones, se realizan recorridos por los lugares con el doble objeto de profundizar en la información y de obtener los puntos con el GPS. Estos recorridos se realizan por miembros de la comunidad capacitados para el uso del GPS y la toma de fotografías o de videos.³ Luego se confeccionan mapas temáticos relativos a la ocupación ancestral, la circulación permanente y la comunicación ancestral. También mapas históricos y del proceso de despojo; mapas de usos del suelo; mapas de los conflictos actuales y la situación jurídica y dominial; mapas de la cosmovisión que representan gráficamente elementos tangibles y no tangibles que son señalados

³ Los sistemas de información geográfica (SIG) son tecnologías —computadoras y programas informáticos— que se utilizan para almacenar, recuperar, cartografiar y analizar datos geográficos. Uno de ellos es el sistema mundial de determinación de la posición (GPS), que está basado en satélites. El receptor GPS se traslada hasta cierta posición sobre el terreno y se utiliza para captar una ubicación exacta en la Tierra mediante un sistema de coordenadas conocido, como el de latitud y longitud. Los datos se almacenan en formato digital. Los mapas a escala presentan datos precisos georreferenciados. Es decir, cualquier distancia que se mida en el mapa siempre representará (según la escala) una distancia equivalente sobre el terreno; por ejemplo, un centímetro en el mapa equivale a un kilómetro sobre el terreno. Con estos primeros pasos se elaboran los “mapas base” con escalas definidas: 1 imagen satelital Landsat Tm y diversos planos existentes.

como fuerzas indispensables para el desarrollo de la vida como comunidad; mapas sociocomunitarios y productivos vinculados a la situación actual de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

CORBETT, Jon (2009), *Buenas prácticas en cartografía participativa*, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA), disponible en <http://www.ifad.org/pub/map/pm_web_s.pdf>.

A EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE DISPUTA E RESISTÊNCIA:
REGISTROS E REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA.
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO BRASIL

Mônica Castagna Molina
Laís Mourão Sá

INTRODUÇÃO

Na última década, a sociedade brasileira presenciou o surgimento e a estruturação de ações e lutas reivindicatórias, exigindo a garantia dos direitos dos trabalhadores rurais que se articulam em torno de movimento que ficou conhecido nos últimos anos como “educação do campo”. Esse conceito é novo e encontra-se em processo de construção. Sua novidade não se refere apenas à história recente que representa, mas principalmente ao protagonismo da luta por sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional: os trabalhadores rurais.

Um dos aspectos centrais para a compreensão deste Movimento da Educação do Campo no Brasil é apreensão do contexto maior no qual ele se insere, a partir de disputa de projetos no campo brasileiro. O acirramento das contradições e da luta de classes no campo, em função da intensificação da lógica de acumulação de capital no meio rural ocorrido neste mesmo período histórico, em decorrência da consolidação do agronegócio, que representa uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro, faz com que as lutas dos trabalhadores rurais para continuar garantindo sua reprodução social no meio rural a partir do acesso à terra agregue também mais uma dimensão relevante para contribuir com esta resistência: o acesso ao conhecimento e à escolarização, que tornam-se relevantes ferramentas de luta para manutenção de sua identidade camponesa.

Essa concepção é estruturante de um determinado projeto de campo, que, por sua vez, é parte maior da totalidade de um projeto de sociedade, de nação. A educação do campo compreende as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas

cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo, o que torna as reflexões sobre esta questão indissociável do debate sobre a construção de um novo do modelo de desenvolvimento e sobre o papel do campo neste modelo.

Este artigo sintetiza as reflexões dos capítulos escritos pelos autores, publicados no Brasil, em Mônica Castagna Molina y Laís Mourão Sá (orgs.) *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*, Belo Horizonte, Autêntica, 2011, coleção Caminhos da Educação do Campo, vol. 4, 378 páginas.

Tendo como pressuposto que o principal deste modelo a ser forjado pela luta coletiva é a prioridade à vida e a dignidade de todos os seres humanos; a produção da igualdade e da justiça social, o novo papel do campo neste modelo exige democratização do acesso à terra: reforma agrária; desconcentração fundiária; ou seja, não é possível a construção de outro projeto de nação sem a desconcentração dos meios de produção. Portanto, educação do campo é indissociável da luta pela terra; da luta pela reforma agrária. Democratização da terra, junto com democratização do acesso ao conhecimento para os que os sujeitos sociais do campo possam, a partir do acesso à terra e aos recursos naturais, ter estabelecido novos patamares para criação de condições que lhes garantam, a si e sua família, novas condições de vida.

Desde o seu surgimento, ela configura-se como uma demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais. Inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de reforma agrária, e na sequência, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo, organizadas e desencadeadas coletivamente a partir da realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998. A garantia do direito à educação adquire ainda mais centralidade na história da educação do campo, a partir da realização de sua II Conferência Nacional, em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado”.

A partir de uma análise retrospectiva sobre a situação da educação no país, pode-se constatar uma histórica ausência do Estado na oferta deste direito no meio rural. Na história brasileira registra-

se que a implantação da escola no território rural deu-se tardiamente, e não contou com o suporte necessário do poder público, no seu processo de consolidação, fator que até a atualidade em muito contribui para manutenção de suas fragilidades.

Por décadas e décadas, este padrão de atuação se manteve, produzindo um abismo entre a situação educacional do campo e da cidade. A gravidade desta situação pode traduzir-se por diferentes indicadores, dentre os quais se destacam os seguintes:

- A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23.3% na área rural, é mais de três vezes superior àquela da zona urbana, que se encontra em 7.6%.
- A escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural é de 4.5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7.8 anos. Ocorrem significativas diferenças em relação à escolaridade média das populações rural e urbana entre as regiões brasileiras, ficando o território do campo em desvantagem em todas elas.
- Persiste precário e insuficiente acesso à educação básica no campo. A relação de matrícula, entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para 2.3 vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação ao ensino médio, quando a situação é mais grave, com seis vagas nos anos finais do ensino fundamental para uma vaga no ensino médio.
- As taxas de escolarização líquida são muito baixas. No ensino médio (15 a 17 anos) a área rural apresenta um índice de 30.6% enquanto na área urbana a escolarização líquida é de 52.2%; no ensino superior (18 a 24 anos) enquanto na área urbana esta taxa é de 14.9%, na área rural se apresenta uma taxa de somente 3.2%.
- De acordo com dados da PNAD de 2007, do total de funções docentes no país, atuando na modalidade regular do ensino fundamental e médio, o meio rural detém 16.7%, ou seja, 311.025 profissionais em exercício, dos quais 61% não apresentam formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores atuando nas escolas do campo, sem a qualificação mínima exigida pela legislação nacional (Molina *et al.*, 2009).

Uma das maiores prioridades apresentadas pelos movimentos sociais ao Estado, nas lutas pela educação do campo, refere-se a necessidade de elaboração de uma política pública de apoio à formação de educadores do campo. Como consequência destas lutas, os movimentos sociais do campo conseguem fazer com o Ministério da Educação, com a participação e o protagonismo destes movimentos na construção da política, implemente uma política de formação de educadores do campo, que se materializa no Procampo — Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo.

Antes de instituir-se oficialmente, o Procampo tem sua proposta formativa executada a partir de experiências-piloto desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe. Esta artigo apresenta registro e reflexões sobre o processo de implantação e execução da licenciatura em Educação do Campo em desenvolvimento na Universidade de Brasília.

A partir dessas experiências, a SECAD amplia a possibilidade de execução desta graduação, lançando editais públicos, nos anos de 2008 e 2009, para que instituições de ensino superior de todo o país pudessem se candidatar à sua oferta. Como decorrência deste processo, em 2011, no Brasil, trinta instituições universitárias, ofertam a licenciatura em Educação do Campo, abrangendo todas as regiões do país, cujos avanços e desafios impostos por este crescimento serão objeto de reflexão, no último tópico deste artigo.

A licenciatura em Educação do Campo é, portanto, uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esta licenciatura objetiva formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional brasileira em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

O curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vá além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. A organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), que também funcionam em regime de alternância, tendo em vista promover a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo.

Com o objetivo de apresentar a proposta e o desenvolvimento desta nova modalidade de graduação conquistada pelos movimentos camponeses para formar seus educadores, a estruturação deste texto aborda os seguintes tópicos: 1) a matriz do curso, o perfil do estudante e os princípios formativos gerais do projeto político pedagógico da licenciatura em Educação do Campo; 2) modos de produção do conhecimento e organização do trabalho pedagógico; 3) desafios e perspectivas desta nova estratégia formativa.

A MATRIZ DO CURSO, O PERFIL DOS ESTUDANTES E OS PRINCÍPIOS
FORMATIVOS GERAIS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da Universidade de Brasília define como seu objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Conforme já afirmado, o curso pretende formar e habilitar profissionais que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

A construção do PPP foi realizada em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), bem como a oferta de sua primeira turma. O ITERRA é uma instituição de ensino vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), sediada em Veranópolis/Rio Grande do Sul, com larga tradição de oferta de cursos em alternância para sujeitos do campo, e com a qual a UnB já desenvolveu várias parcerias experiências exitosas na oferta de cursos de formação, como por exemplo, as especializações em Administração de Cooperativas, com três turmas formadas, e mais recentemente, a especialização em Educação do Campo.

O processo histórico de construção dessa parceria entre a universidade e o MST permitiu uma acumulação de experiências pedagógicas, que se traduziram nas concepções incorporadas ao PPP do curso, principalmente no que se refere à lógica de estruturação da matriz curricular e às formas de organização do trabalho pedagógico propostos para a execução da licenciatura.

A matriz curricular desenvolve uma estratégia interdisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares do curso a partir de três núcleos estruturantes, conforme demonstra a figura abaixo:

Estes núcleos estruturantes da matriz pedagógica tem seus componentes pedagógicos distribuídos da seguinte maneira:

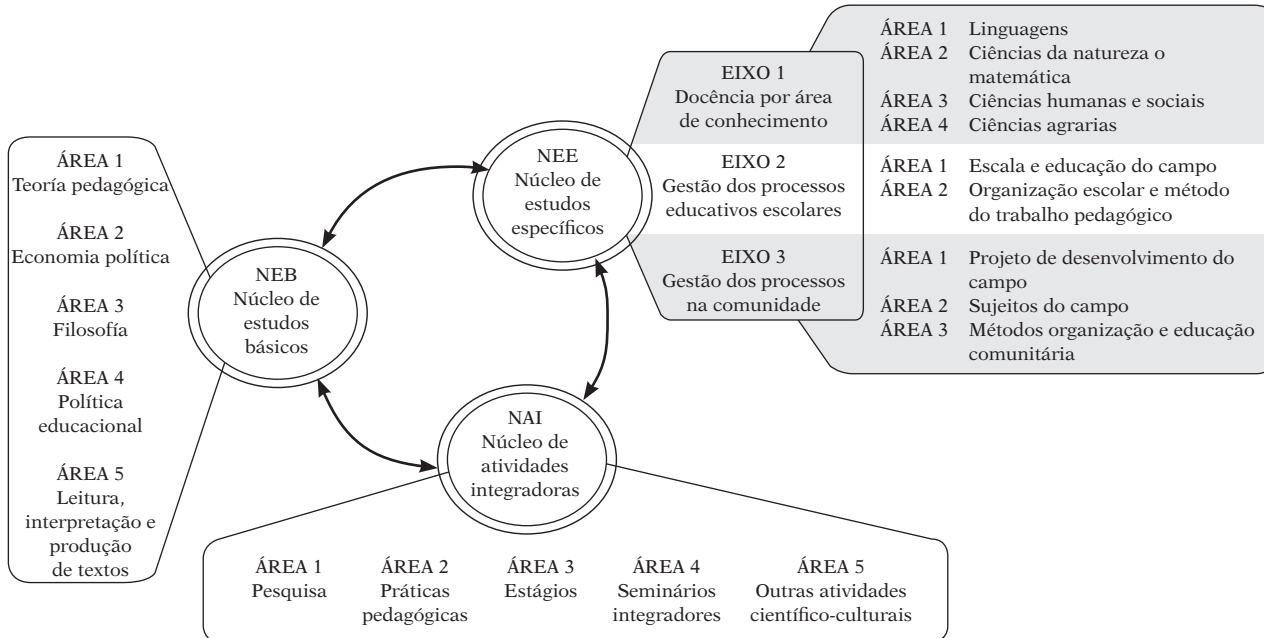
- *Núcleo de Estudos Básicos*: Economia Política; Filosofia; Políticas Educacionais; Teoria Pedagógica; Leitura, Produção e Interpretação de Textos.
- *Núcleo de Estudos Específicos*: Eixo 1 - Docência por área de conhecimento: Linguagens (Linguística, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática.
- Eixo 2 – Gestão de processos educativos escolares.
- Eixo 3 – Gestão de processos educativos comunitários.
- *Núcleo de Atividades Integradoras*: Práticas Pedagógicas, Pesquisa, Estágios, Seminários Integradores, Outras Atividades Científico-Culturais.

A organização curricular do curso prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) em regime de alternância entre tempo escola, que ocorre na universidade e tempo comunidade, que ocorre nos espaços de origem dos educandos, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. A carga horária total prevista é de 3525 horas/aula e 235 créditos, integralizadas em oito etapas de curso, compostas cada um por um tempo escola e um tempo comunidade.

A composição da turma com educandos provenientes de diversos Estados, diversas faixas etárias e variadas experiências de trabalho com educação na escola e ou na comunidade, implica a formação de coletivos com perfil bastante atípico, se comparado ao padrão das turmas da Universidade de Brasília. São quilombolas, trabalhadores rurais assentados ou acampados, professores de escolas do campo que moram na comunidade rural ou na cidade próxima, e militantes de diversos movimentos sociais do campo brasileiro.

Os princípios que regem as práticas formativas desenvolvidas na LEdoC trazem como pano de fundo questões sobre as especificidades do perfil de educador do campo que se intenciona formar. A educação do campo nasce comprometida com a transformação das

ILUSTRACIÓN 1
MATRIZ CURRICULAR LEDOC UNB



Fonte: UnB 2007.

condições de vida do povo brasileiro que vive no campo. Sua preocupação é elevar os níveis de escolarização dos sujeitos do campo, e simultaneamente, contribuir para promover mudanças estruturais neste território, cuja vinculação com a cidade é inexorável. Ela não deve reduzir-se às dimensões curriculares e metodológicas, embora delas queira e necessite se ocupar. Sua compreensão exige visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo. Pela própria compreensão acumulada na educação do campo, sobre a centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social neste território, a ação formativa desenvolvida por estes educadores deve torná-los aptos a compreender e agir em diferentes espaços, tempos e situações.

Neste sentido, considera-se a formação escolar como uma das dimensões do processo educativo, articulando-se a formação e a preparação para gestão dos processos educativos escolares à gestão dos processos educativos comunitários: pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade. Portanto, um dos princípios cultivados com mais força refere-se à construção das habilidades necessárias para que estes futuros educadores possam internalizar as condições de compreensão das relações da escola com a vida.

Inspirada na experiência de Pistrak (2000), a proposta curricular da escola do campo deve necessariamente vincular-se aos processos sociais vividos, em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social. Muito embora a escola do campo mantenha os traços universais que toda educação deve apresentar, esta é uma condição fundamental para que ela possa contribuir, a partir das especificidades da vida rural, para a superação da alienação dos sistemas educativos em relação às transformações sociais.

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui não é reconhecer que há uma identidade

para os sujeitos do campo, mas reconhecer que há toda uma forma diferente de viver a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, então, necessariamente os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o *conteúdo da vida* ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro (Freitas, 2010:158).

Neste sentido, esta concepção da escola do campo destaca o reconhecimento de que aí existem sujeitos de cultura, cuja formação humana deve partir dessa particularidade, ao mesmo tempo em que se universaliza; uma escola unitária, onde a politecnia se torne uma base para transitar entre os vários campos técnicos, para que a juventude rural possa acessar os direitos de qualquer cidadão da sociedade global e, ao mesmo tempo, ter alternativas para ficar no campo.

A proposta de uma escola do campo não cuida apenas de mudar conteúdos, mas traz novos valores e atitudes; se constrói como uma escola integral, que lida com todas as dimensões do ser humano. Para tanto, é preciso discutir em que consiste essa base, que princípios podem garantir que o sujeito do campo seja o ponto de partida e o ponto de chegada do processo formativo, como sujeito que sempre traz o seu conhecimento, a construção histórica da sua cultura; e com isso formar pessoas que possam ler o mundo, tal qual ele se apresenta hoje à juventude do campo e da cidade.

Ligar a escola com a realidade na qual o processo educativo acontece não é algo trivial. A principal dificuldade é colocar a escola na perspectiva da transformação social, definindo claramente que valores e relações terão um sentido contra-hegemônico às funções de excluir e subordinar que caracterizam a escola capitalista, feita para reproduzir desigualdades. Os mecanismos de superação devem levar à busca das condições de autonomização e organização específica dessa escola. Que dimensões da escola devem ser transformadas? Considerando as duas principais funções hegemônicas do sistema escolar, exclusão e subordinação, a mudança deve ser buscada a partir do modo de produzir conhecimento (Freitas, 2009 e 2010).

Com base em Pistrak e com a orientação de Luiz Carlos Freitas, a experiência da licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília deu início a construção de novos procedimentos

pedagógicos. Segundo Freitas, tudo depende da concepção de educação adotada, do conhecimento do meio educativo onde se situa a escola, e dos objetivos pretendidos. Por isso, as dimensões-chave adotadas são: uma matriz educativa multidimensional, que permita ampliar a função social da escola; o diálogo com as agências formadoras do meio; o trabalho e o desenvolvimento humano integral como base da aprendizagem, superando a ênfase estritamente cognitiva da escola capitalista.

Organizado pela lógica do capital e sua necessidade tecnológica, o modo hegemônico de produção do conhecimento científico define a priori quais são as ciências básicas e como elas se hierarquizam. No processo de ensino contra-hegemônico, para superar a ideologia da neutralidade científica, busca-se estabelecer uma matriz multidimensional, colocando em articulação os objetivos formativos e instrucionais, pensando numa realidade concreta, para fazer com que o educador e o educando se sintonizem com a realidade a ser conhecida e explicada. Inverte-se, assim, a pergunta sobre quais as áreas de conhecimento prioritárias e quais os conteúdos fundamentais para cada ciência.

Dentro desta orientação, a construção dos complexos de estudo, ou de ensino, na nomenclatura adotada por Pistrak, são uma metodologia que está em desenvolvimento na Licenciatura em Educação do Campo, visando estabelecer a conexão entre a escola e a vida, preocupando-se com o valor de uso do conhecimento, que deve permitir interpretar e intervir na realidade. Com esta metodologia, considera-se a complexidade do real como uma síntese de múltiplas determinações, com muitas causas e relações simultâneas, que o pensamento organiza através de conceitos e categorias. Sabendo disso, podemos selecionar algumas dessas relações, nunca partes isoladas, e usar os conhecimentos científicos para compreendê-las. Um complexo de estudo é esse conjunto de múltiplas relações que selecionamos, são escolhas de aspectos de uma realidade integrada, cuja compreensão recusa necessariamente o conhecimento fragmentado. O que conduz à integração não é o plano teórico, mas sim o modo como concebemos a realidade. Diversas disciplinas podem usar um complexo como palco para desenvolver seus conceitos. O importante é garantir a unidade teoria-prática (Freitas, 2010).

Quando Pistrak propõe devolver a escola à vida, devemos entender que se trata de fazer da escola uma continuidade da vida social, inserida naquilo que ele chama de realidade atual, com todas as con-

tradições nela existentes. De uma escola isolada das contradições, passamos a projetar uma escola onde se aprende a partir das lutas sociais e onde os trabalhadores do campo se preparam para a resolução das contradições existentes no seu contexto de vida (Pistrak, 2000).

E mais que isso, Pistrak pensa uma escola que se agrega a uma rede formativa maior, constituída pelas várias agências no âmbito da sociedade que podem articular-se numa mesma perspectiva de formação transformadora. Por isso ele insiste em que a escola não deve ser vista como o único espaço que educa, que a experiência de vida também o faz, e que a escola deve se associar a outras agências formativas que também podem ensinar os conteúdos necessários à formação dos trabalhadores do campo. Assim, o meio educativo se constitui pelos elementos da atualidade e suas contradições, e pela formação de uma rede de agências formadoras, das quais as próprias famílias, os movimentos sociais e as diversas modalidades associativas podem ser componentes.

Dentro da qualidade multidimensional da metodologia dos complexos de estudo, considera-se ainda o trabalho como princípio geral educativo de inserção na realidade, incluindo, além do trabalho produtivo, o auto-serviço, isto é, prestar serviços nos espaços coletivos. Articulada à dimensão do trabalho como princípio educativo, encontra-se a formação para a auto-direção, ou auto-organização, onde a construção do coletivo influencia a formação individual, descortinando as qualidades multiplicadoras e fortalecedoras da ação coletiva e o aprendizado do conteúdo moral e intelectual necessário para a fundamentação ética das novas relações sociais. Estas dimensões do trabalho e da auto-organização estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento do poder de acessar o conhecimento acumulado, com domínio das bases da ciência e senso crítico e criativo para colocá-lo a favor da superação das contradições sociais.

É na criação de espaços, práticas e estratégias de mudança da relação da escola do campo com o conhecimento que residem possibilidades de convergência dos três perfis para os quais se dispõem formar a LEdoC: preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento; preparar para a gestão de processos educativos escolares e preparar também para a gestão de processos educativos comunitários. A articulação entre estes três perfis de formação se faz principalmente a partir da crítica aos tradicionais processos

educativos escolares, e da conseqüente ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade, na promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses.

MODOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A experiência desta licenciatura em Educação do Campo traz o desafio de uma perspectiva contra-hegemônica dentro da universidade, tendo como referência a presença da classe trabalhadora do campo. Este desafio se traduz nas formas de organização do trabalho pedagógico pela exigência de que o processo educativo não se desvincule das questões relacionadas à disputa dos modelos de desenvolvimento rural e de sociedade. O desafio pedagógico desta proposta é de criar um projeto educativo integral, coerente, que produza valores, convicções, visão de mundo, consciência organizativa, capacidade de ação, sentido pleno de ser humano. Trata-se de articular no dia a dia dos cursos ou das atividades formativas as práticas organizativas, o trabalho, a inserção nas lutas, o conhecimento, que se articulem com as questões da vida dos sujeitos camponeses que estão inseridos nesta licenciatura.

Dessa forma, para que as grandes questões que fundamentam a educação do campo sejam eixos articuladores de todas as estratégias pedagógicas de formação de educadores do campo, a organização do trabalho pedagógico deve garantir a articulação entre o movimento da realidade e o conhecimento teórico necessário à sua interpretação/análise; e o movimento da teoria já produzida pela área específica (ou pelas disciplinas que a compõem) à realidade que ela ajuda a compreender/analisar.

Por este motivo, é preciso trazer para o processo pedagógico as questões norteadoras da educação do campo, como temas principais da realidade que é objeto de estudo e de profissionalização, e explicitar os fundamentos teóricos principais e modos de conhecer que são próprios do conhecimento científico.

Trata-se, portanto, de um trabalho de ruptura do paradigma predominante no ensino e na pesquisa, que considera a realidade como exemplo ilustrativo da ciência; no caso da formação do educador do campo, trata-se de colocar a realidade como centro em torno do qual

as ciências e outras formas de conhecimento se articulam, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. Todo o trabalho centra-se no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico deve ser intencionalizado para que os estudantes desenvolvam a capacidade de elaboração própria e de prosseguir nos estudos de modo autodidata. A partir das experiências do Movimento da Educação do Campo, com base nos fundamentos político-epistemológicos da pedagogia dos movimentos sociais, foram incorporados novos princípios no processo de construção da pedagogia da alternância.

Conforme observam Correia e Batista, a pedagogia da alternância é uma proposta teórico-metodológica inscrita no tempo e no espaço da caminhada pela construção da educação do campo, e que vem se configurando como uma alternativa pedagógica que inspira metodologicamente diversas experiências na educação básica, profissional e superior direcionadas às populações camponesas.

A alternância se caracteriza pela predominância da relação teoria e prática e pela diversificação de territórios que possibilitam a produção e a socialização dos conhecimentos e saberes dos processos educativos, a partir de uma organização didática que sucede tempos-espacos escolares e tempos-espacos na comunidade (Correia e Batista, 2011:3).

Ou seja, alternam-se diferentes tempos e espacos nos quais se desenvolvem as relações de ensino-aprendizagem. Estes tempos e espacos alternados de aprendizagem tem sido denominados de “tempo escola”, sendo aquele que ocorre no espaco institucional de formação, independentemente do nível de escolarização ofertado, e aquele que ocorre nos locais de origem dos educandos em sua comunidades rurais, por isto mesmo denominado “tempo comunidade”. De tal maneira que, a alternância destes tempos e espacos de aprendizagem se dêem de uma forma integrada entre ação e reflexão e possibilitem explorar na organização do trabalho pedagógico e no relacionamento com os sujeitos educandos, as práticas e os saberes presentes neste território, conhecimentos diferenciados e complementares à formação estritamente escolar.

Convém ressaltar ainda, que além desta concepção pedagógica que se foi construindo no processo de execução da alternância nes-

ta década do Movimento da Educação do Campo, uma de suas principais intencionalidades foi garantir que os jovens e adultos do campo não escolarizados na idade correta, pudessem ter acesso à escolarização formal, sem ter que deixar de viver e morar no campo para poder se escolarizar, podendo portanto participar de cursos e programas de escolarização formal que se desenvolvessem em períodos alternados entre os espaços de formação. Se não fosse esta estratégia de oferta de escolarização conquistada pelos movimentos, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos, estes jovens e adultos não poderiam se escolarizar, especialmente no que diz respeito ao acesso ao nível superior, em função da impossibilidade de permanecer, por seguidos períodos nos processos tradicionais de educação, o que necessariamente lhes impediria de conciliar o trabalho e a escolarização formal.

*A alternância na licenciatura
em Educação do Campo na UnB: a integração
do tempo escola e tempo comunidade*

O modo de apropriação do regime de alternância passa a ser recriado, adotando-se o sentido de uma alternância integrativa, que, articula meios de vida comunitários, políticos, sócio-profissionais e escolares em uma unidade de tempos formativos, onde as categorias trabalho, educação e sociedade são pensadas do ponto de vista da superação da subordinação do trabalho pelo capital e da autonomia da produção camponesa. Segundo Queiroz (2004), esta é a forma mais complexa da alternância, devido ao dinamismo exigido pela necessidade de constantes revisões sobre a integração entre essas dimensões do processo formativo. Enquanto modalidade de organização curricular, a alternância integrativa contribui, antes de tudo, para uma integração de fato entre teoria e prática na formação dos educandos, permitindo que a construção do conhecimento aconteça vinculada com as necessidades vivenciadas nas escolas e comunidades rurais de onde provêm os estudantes.

A concepção da alternância adotada na organização curricular e metodológica da LEdoC tem como objetivo integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas co-

munidades onde se encontram as escolas do campo. Definem-se, assim, diferentes tempos formativos, organizados a partir do tempo escola (TE) e tempo comunidade (TC).

Devido aos princípios da educação do campo que reconhecem a intrínseca relação entre o contexto sócio-econômico e territorial da questão camponesa e os processos de formação do educador do campo, os conhecimentos produzidos neste processo necessitam estar intimamente associados à construção da metodologia da alternância, e à articulação entre os diferentes tempos educativos existentes durante a oferta do tempo escola.

O modo de produção do conhecimento derivado da alternância entre TE e TC permite responder de modo mais aproximado às necessidades coletivas das realidades locais vividas pelos educandos. Busca-se estabelecer uma relação não-hierárquica e transdisciplinar entre os diferentes tipos e modos de conhecimento que se apresentam nestes dois tempos formativos, os quais vão sendo articulados à medida que se definem espaços de reflexão e ação para onde convergem conhecimentos teórico-científicos e conhecimentos produzidos na experiência vivida dos sujeitos do campo. Para que este princípio se concretize, busca-se gerar um fluxo contínuo de informações sobre a realidade vivenciada pelos educandos em seus locais de origem, como matéria prima central para o trabalho com os conteúdos curriculares.

A tessitura da práxis docente comporta uma dinâmica coletiva na qual, a cada etapa do curso, o corpo docente constrói a proposta metodológica da alternância a partir da avaliação docente e discente da etapa anterior, bem como do que está previsto na matriz curricular. Por meio deste processo ocorre uma progressiva construção pedagógica da metodologia da alternância, na qual o conhecimento inerente à formação do educador do campo vai sendo construído a partir dos saberes e questões que emergem na diversidade das realidades locais. O processo formativo se dá de forma articulada entre estes dois principais tempos educativos —tempo escola e tempo comunidade—, entre os quais se distribui a carga horária dos componentes curriculares.

Por sua vez, o tempo escola, que compreende períodos que variam entre quarenta e cinco ou cinquenta dias, dependendo das etapas do curso, tem diferentes dimensões educativas. A partir dos princípios e das intencionalidades contidas no Projeto Político Pedagógico da LEdoc, a vivência da turma durante o tempo escola

é organizada segundo uma metodologia que tem o objetivo de proporcionar uma experiência de auto-organização coletiva, com base no princípio da autonomia da turma e da gestão compartilhada entre a turma e a coordenação do curso. Para tanto, são definidos em cada turma instâncias de organicidade e são estabelecidos os tempos educativos diários, que visam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às tarefas necessárias aos objetivos do processo formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica, quanto na auto-organização.

Os diferentes tempos educativos que ocorrem durante o TE propiciam uma diversidade de experiências que constituem também uma forma específica de produção de conhecimento. Eles abordam a formação do educador em várias dimensões: pessoal, coletiva, político-pedagógica (intencionalidades na práxis educativa-reflexão permanente), trabalho, luta social (direitos).

O trabalho pedagógico em relação aos tempos educativos consiste, assim, na formação humana dos estudantes para se tornarem educadores num sentido ampliado e integral, o que exige dos docentes uma qualificação para articular aspectos pessoais e coletivos da formação com os diversos contextos dos tempos educativos e das realidades específicas vividas pelos estudantes. Faz parte desse processo a construção da organicidade de cada turma durante o TE, visando o aprendizado da gestão coletiva do processo pedagógico. Durante os tempos educativos do TE, a contextualização da reflexão teórica ocorre também a partir dos seminários integradores, onde se desenvolve a reflexão sobre o movimento da realidade nos diferentes territórios de referência dos estudantes e se definem os eixos temáticos principais de cada etapa.

Entende-se o TC como espaço privilegiado de construção de conhecimento no contexto das realidades escola-comunidade onde atuam os educandos, quando a relação teoria-prática se manifesta de forma mais completa e complexa. O processo formativo no TC, para além das próprias dimensões da vida e das lutas sociais já existentes nestes territórios, se compõe de diferentes dimensões educativas, com intencionalidades específicas, que são o estudo, a intervenção social na comunidade e na escola, planejadas e executadas coletivamente, com a elaboração de registros e reflexões por escrito dos processos vivenciados. Estas atividades serão detalhadas na sequência, quando se exporá, após a especificação das atividades no TE, a concepção dos trabalhos executados no TC.

- Organização do trabalho pedagógico no tempo escola: a interdisciplinaridade e a formação por área de conhecimento

No PPP da LEdoC entende-se a interdisciplinaridade como um exercício de articulação entre diferentes modos de recorte epistemológico do real e conhecimentos resultantes. A interdisciplinaridade envolvida no processo formativo se coloca em três sentidos. Primeiro, trata-se da integração entre aqueles três grandes níveis de estruturação da matriz curricular, informados anteriormente, que são os núcleos de estudo: básicos; específicos e integradores.¹ O Núcleo de Estudos Básicos, composto pelos componentes teoria pedagógica, política educacional, economia política e filosofia, são o fundamento da formação humanista, pedagógica e sócio-política do educando e articulam-se não apenas entre si, como também com os conteúdos e práticas dos demais núcleos.

Da mesma forma, os Estudos Específicos apresentam uma complexidade interdisciplinar própria, tanto no sentido da integração interna dos conteúdos disciplinares das áreas de habilitação (no caso da LEdoC/UnB, Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática), quanto no sentido da integração destes eixos com os outros dois eixos componentes deste núcleo, que são a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos na comunidade. A formação do educando na área de habilitação escolhida deve estar absolutamente articulada com os dois processos de gestão, de modo que se possam problematizar a práxis docente e a organização comunitária no contexto específico de cada situação escola-comunidade do campo de origem do educando.

Por fim, o Núcleo da Atividades Integradoras composto pelas práticas pedagógicas, estágios, pesquisa e seminários integradores, constitui os espaços curriculares centrais instrumentalizadores da interdisciplinaridade, na medida em que viabilizam a realização objetiva das atividades de onde emergem os processos de construção de conhecimento, na dinâmica da alternância. Isso quer dizer que os componentes desse núcleo são estratégicos para que o processo formativo dos educandos integre como consequência prática a progressiva transformação da escola do campo e dos processos

¹ A carga horária de cada um destes núcleos distribui-se da seguinte forma: Núcleo de Estudos Básicos = 795 h/a; Núcleo de Estudos Específicos = 1 410 h/a e Núcleo de Atividades Integradoras = 1 320 h/a.

organizativos da comunidade onde essas escolas se inserem, objetivos maiores da licenciatura.

Tendo em vista essa organização curricular, o trabalho pedagógico interdisciplinar se coloca como uma exigência metodológica e epistemológica, provocando a realização de um processo permanente de formação dos docentes da universidade que atuam neste processo, tendo em vista a inexistência dessa prática na formação anterior dos mesmos. Por outro lado, trata-se também de uma exigência pedagógica, partindo-se do princípio de que os estudantes devem vivenciar na prática de seu processo formativo a partir da lógica do método para o qual estão sendo preparados para atuar.

Uma das principais características desta licenciatura, como política de formação de educadores do campo, centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na educação básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários. A habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da educação básica no campo, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, pensando em estratégias que maximizem a possibilidade das crianças e jovens do campo estudarem em suas localidades de origem.

Além do objetivo de ampliar as possibilidades de oferta da educação básica, há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade sócio-econômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à educação do campo.

Na matriz curricular da UnB, oferta-se duas áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura) e Ciências da Natureza e Matemática. A formação por áreas trata da organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes da realidade complementares. Busca-se, desse modo, superar a fragmentação tradicional que dá centralidade à forma disciplinar, e mudar o modo de produção do conhecimen-

to na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade.

No debate sobre a formação por áreas de conhecimento, deve-se compreender a noção de disciplina como referida a um campo de trabalho que se delimita a partir de um objeto de estudo. Deve-se também considerar que suas fronteiras são relativamente móveis, em função de transformações históricas nos paradigmas científicos, e dos processos de fusão ou interação entre campos disciplinares diferentes. O futuro docente precisa ter garantido em sua formação o domínio das bases das ciências a que correspondem às disciplinas que compõem a sua área de habilitação. Mas sua formação não pode ficar restrita às disciplinas convencionais, na lógica segmentada predominante nos currículos, tanto da educação básica como da educação superior. Ela deve incluir a apropriação de conhecimentos que já são fruto de esforços interdisciplinares de criação de novas disciplinas, no sentido de que possam se apropriar de processos de transformação da produção do conhecimento historicamente já conquistados.

Porém, no caso da proposta de formação por áreas, não são as disciplinas o objetivo central do trabalho pedagógico com o conhecimento. Este trabalho se dirige a questões da realidade como objeto de estudo, tendo como base a apropriação do conhecimento científico já acumulado.

Colocam-se, então, indagações epistemológicas sobre a própria concepção de conhecimento, de ciência e de pesquisa. Indaga-se de que forma o trabalho pedagógico pode garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e a articulação entre conhecimento e processo formativo como um todo. Busca-se um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência ajuda a produzir, e as questões atuais da vida. Os fenômenos da realidade atual precisam ser estudados em toda a sua complexidade, tal como existem na realidade, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender totalidades, nas suas contradições, no seu movimento histórico.

Para um debate mais aprofundado sobre a especificidade da questão das áreas em relação ao currículo, convém considerar duas possibilidades não excludentes. As áreas podem ser pensadas como forma de organização curricular, e como método de trabalho pedagógico. Organizar o currículo por áreas (em vez de por disciplinas)

não implica necessariamente em negar o trabalho pedagógico disciplinar. Por outro lado, podemos ter um currículo organizado através de disciplinas e realizar um trabalho pedagógico desde as áreas do conhecimento e a partir de práticas interdisciplinares. Nesta dupla entrada, as áreas podem ser tratadas como uma forma de organização curricular, que se refere especialmente à organização do trabalho docente, relacionada a um modo de agrupar os conteúdos de ensino; ou as áreas podem ser uma lógica de organização do estudo, uma forma de trabalho pedagógico (didática), que embora possa continuar considerando os chamados saberes disciplinares, não centra o trabalho pedagógico nas disciplinas.

A discussão específica da formação por área se coloca tanto em relação à educação básica (nas escolas do campo) como nos processos de formação dos educadores. No momento atual, a formação dos docentes para atuação por área não pode prescindir do estudo das disciplinas, tais como elas aparecem nos currículos escolares. Isto se deve à necessidade de que os educadores compreendam a mediação necessária com a organização curricular que vão encontrar nas escolas concretas, tenham ferramentas conceituais para participar de novos desenhos curriculares, e para que se assumam como construtores das alternativas de desfragmentação.

E nesse processo é fundamental um trabalho articulado entre os professores das disciplinas e das novas possibilidades pedagógico-didáticas que essa nova forma de trabalho docente gera. À medida que se avance na formação de educadores nesta perspectiva será possível superar a necessidade de ter na escola um docente para cada disciplina, o que muitas vezes tem inviabilizado a expansão do ensino médio, e também dos anos finais do ensino fundamental no campo.

A formação destes docentes deve incluir principalmente o estudo das próprias questões da atualidade, em particular as questões fundamentais da realidade do campo brasileiro hoje, para que possam ter referência de conteúdo e de método para pensar em uma escola que integre o trabalho com o conhecimento aos aspectos mais significativos da vida real de seus sujeitos. Trata-se, portanto de uma profunda mudança na organização do trabalho docente tanto no nível superior, quanto na educação básica, o que dá sentido à proposta da licenciatura em Educação do Campo no sentido de comprometer-se com mudanças tanto no processo formativo dos educadores, quanto na gestão das instituições educadoras.

Outra importante estratégia desenvolvida para promover a interdisciplinariedade, que tem produzido interesses resultantes na articulação do trabalho coletivo entre os docentes, refere-se a criação do que temos chamados de blocos temáticos. Os blocos temáticos são uma metodologia de articulação dos componentes curriculares que vem sendo desenvolvida pelo coletivo de docentes da LEdoC com o objetivo de agrupar conteúdos a partir de afinidades entre domínios teóricos e questões relevantes oriundas da dinâmica da alternância nas territorialidades abrangidas. Tais agrupamentos de conteúdos não são fixos, mas permanentemente reconstruídos, de acordo com a especificidade de cada etapa de tempo escola.

Essas articulações variam de uma etapa a outra, com base em avaliações e rearticulações. Por exemplo, formam-se blocos temáticos que integram componentes e docentes dos núcleos de atividades integradoras, de estudos específicos e de estudos básicos, a partir de questões relacionadas à prática docente e sobre questões sócio-econômicas, antropológicas e político-filosóficas relacionadas à realidade rural brasileira e do centro-oeste. Os docentes de cada bloco trabalham num mesmo coletivo, dispondo do total da carga horária formado pelos componentes curriculares que integram o bloco, buscando superar a fragmentação disciplinar e atuar a partir de uma articulação lógica entre os conteúdos e em diálogo com as questões trazidas das atividades de tempo comunidade.

A observação sobre os modos de percepção dos estudantes a respeito dos conflitos e contradições existentes em seus contextos de vida escolas e comunidades levou o coletivo de docentes da LEdoC à criação de um novo componente curricular, que não estava previsto na matriz inicial. Trata-se do componente Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), que articula a compreensão da realidade brasileira à discussão sobre as estratégias educativas adotadas nas ações de inserção orientada nas escolas e comunidades.

O componente CEBEP foi criado após avaliação da pertinência de abordagem em caráter emergencial de questões, problemas ou conflitos estruturais inerentes à dinâmica social brasileira, que aparecem nos relatos dos educandos e nas experiências de articulação do tempo comunidade como obstáculos para o fortalecimento da organização social, da educação do campo, da formação política e cultural das comunidades. Almeja-se com esse procedimento contribuir para a leitura crítica dos educandos sobre a co-

rrelação de forças em sua comunidade, e sobre as relações de poder que perpassam e definem o funcionamento do aparelho escolar. Visa-se também contribuir para a formação de educadores do campo capazes de identificar contradições no presente, situá-las no curso da história, em perspectiva de totalidade, e formular estratégias de intervenção.

O componente CEBEP viabiliza-se por meio da articulação em bloco temático com componentes do Núcleo de Estudos Básicos, tais como Economia Política e Políticas Educacionais, e das áreas de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais. Um dos fatores determinantes para o planejamento de CEBEP é o trabalho de inserção orientada realizado em tempo comunidade e as contradições daí decorrentes. Por lidar com questões e conflitos de emergência histórica, não há fixação prévia de conteúdo e metodologia para cada etapa, já que as etapas se organizam a partir do foco estratégico indicado pela análise de conjuntura e da avaliação de táticas e estratégias adotadas em cada tempo comunidade, e de acordo com as especificidades regionais e locais.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO TC:
A INSERÇÃO ORIENTADA NA ESCOLA E A INSERÇÃO
ORIENTADA COMUNIDADE

Durante os períodos do tempo comunidade, há um conjunto de ações a serem desenvolvidas pelos educandos nos territórios rurais nos quais residem, que organizam-se a partir de um conjunto de atividades denominadas no PPP como “inserção orientada”. De acordo o Projeto Político Pedagógico do curso, a expressão “inserção orientada” se refere ao processo de promover a inserção dos estudantes em uma determinada realidade, organização, ou em um determinado processo, espaço, território. Inserir-se quer dizer desenvolver um vínculo orgânico com o que seja o objeto da inserção; implica em entranhamento, adesão, participação dos sujeitos em ações que interferem em uma realidade particular que por sua vez interfere no processo de formação destes sujeitos.

A idéia de inserção orientada implica um conjunto de ações que vão sendo realizadas ao longo de várias etapas, perpassando e integrando o currículo do curso, incluindo fases, metas e produtos diferenciados a cada tempo ou período. A “inserção orientada na

escola” (IOE), consiste nas atividades que ocorrem no tempo comunidade, e que se desenvolvem na escola do local de origem do educando, ou por ele escolhida para a sua inserção, tendo esta como objeto de estudo e de inserção por meio de práticas pedagógicas orientadas e acompanhadas pelo curso.

Desde a primeira etapa do curso, os licenciandos dão início ao processo de inserção orientada em uma escola pública, de preferência localizada na sua comunidade de origem. De acordo com o regime de alternância adotado, a metodologia que rege o processo formativo no TC prevê uma articulação entre atividades orientadas nas escolas e comunidades de inserção dos estudantes, incluindo a participação de docentes e da comunidade escolar em projetos escolares, em atividades de gestão escolar e em estágios realizados em sala de aula.

A IOE objetiva promover a participação ativa e orgânica na vida da escola durante o processo do curso, com o objetivo de instigar o movimento formativo da práxis no foco específico de profissionalização na escola de educação básica do campo, com ênfase na construção do desenho da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, conforme consta do PPP curso.

Trata-se então de uma estratégia pedagógica, que se articula a uma estratégia política de inserir a escola no desenvolvimento da região em que se situa, trazendo a discussão sobre o projeto de campo, de educação e de escola.

Os objetivos principais da IOE são: garantir que a escola seja objeto de estudo/ação, de teoria/prática durante todo o processo do curso; contribuir na estratégia de acompanhamento político-pedagógico às escolas pelas organizações/movimentos sociais de trabalhadores do campo; participar da construção de experiências pedagógicas escolares referenciadas na educação do campo.

A lógica geral prevista para a IOE no planejamento pedagógico do curso coloca como ponto de partida a elaboração de um projeto coletivo de estudo e ação, tendo início com a leitura de uma realidade escolar, para ir propondo intervenções e realizando-as ao longo do curso. O objeto é escolher uma escola da comunidade de origem ou próxima de cada estudante do curso, no qual este desenvolva as atividades durante todo seu percurso formativo, incluindo os estágios. O planejamento inicial previa que estas atividades fossem todas realizadas na mesma escola durante todo o curso,

mas em vários casos, esta opção não mostrou-se viável em função de mudanças ocorridas na vida dos educandos durante a realização do curso.

A inserção orientada na comunidade (IOC), consiste nas atividades que também ocorrem no TC, nas comunidades de origem dos estudantes, tendo eles estas comunidades como objeto de estudo e de inserção por meio de práticas pedagógicas orientadas e acompanhadas pelo curso (UnB, 2007). Por “inserção orientada na comunidade” entendemos um entranhamento com estranhamento no mundo/na vida da comunidade, estando lá e aprendendo através da participação orgânica e ativa das instâncias da comunidade, bem como nos espaços de sua interface com a escola, contribuindo assim na qualificação desta relação, com a organização de melhorias e na conquista de seus direitos em relação à escola e ao processo de educação.

Esta atividade-processo foi pensada na relação escola-comunidade, como objeto de estudo e de práticas pedagógicas orientadas e acompanhadas pelo curso, procurando superar o isolamento destes “dois mundos”: que a escola deixe de estar alienada da comunidade, percebendo/compreendendo de forma crítica o projeto de desenvolvimento que ali se gesta/realiza e que a comunidade passe a prestar atenção no que acontece na escola, dando-se conta de sua importância e rompendo com a cultura de que não se pode mexer nela.

Os objetivos dessa atividade são: instigar o movimento formativo da práxis no foco específico de estudo/profissionalização da LEdoC (como ser um educador do campo para além da escola, articulando-a com a comunidade); contribuir no debate sobre o que a comunidade compreende e quer com a escola do e no campo, fortalecendo a formação ou consolidação de um núcleo na comunidade que discuta a educação; criar ou qualificar espaços de aproximação e diálogo entre a escola e a comunidade; contribuir no debate sobre a inserção da escola na vida da comunidade e no desenvolvimento de atividades pedagógicas construídas com a participação da comunidade ou, pelo menos, de parte dela; participar com a comunidade, se for o caso, na luta da comunidade por escola ou por educadores e ou na ocupação da escola, tendo como referência a educação do campo; contribuir na estratégia de trabalho de base e envolvimento na organicidade da comunidade, em atividades educativas para além da escola; formar um educador capaz de se

enraizar na comunidade e de se relacionar com ela, compreendendo o mundo da comunidade (que é diferente do da escola), nele se inserindo (não basta apenas morar) e vivenciando seus processos educativos.

A lógica de execução prevê, ao longo das etapas do curso, a construção de um projeto de estudo-ação onde são indicadas a comunidade de inserção e a forma de acompanhamento. Prepara-se um diagnóstico, em conjunto com outros componentes curriculares, para fazer o levantamento de todos os espaços de interação entre escola e comunidade e o histórico e qualidade atual de seu funcionamento, bem como a leitura que cada um tem do outro, e da escolaridade dos moradores e atendimento da escola. Descreve-se também como se formam os sujeitos da comunidade. Cada estudante se insere num espaço da comunidade e num espaço da escola, socializa a pesquisa realizada e passa a priorizar aquilo que interessa para a comunidade.

Outros espaços curriculares específicos que articulam o tempo comunidade são os seminários de preparação do TC de cada etapa e os seminários de avaliação do TC da etapa anterior, espaços onde se fazem as reflexões coletivas sobre as questões vividas nas regiões e comunidades, visando a integração destas questões nos processos formativos.

DIFICULDADES E PERSPECTIVAS DAS NOVAS ESTRATÉGIAS FORMATIVAS POSTAS EM CURSO PELA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Inúmeras têm sido as dificuldades de institucionalização da licenciatura em Educação do Campo. Elas relacionam-se não só a complexidade do projeto pedagógico que a sustentam, em função da formação docente multidisciplinar por áreas de conhecimento, mas também pelo total despreparo das instituições de ensino superior para acolher educandos das classes trabalhadoras do campo, que requerem outro tipo de apoio para sua permanência na universidade, especialmente nos casos dos cursos em alternância, que exigem também um outro suporte logístico das universidades para garantia da qualidade da execução dos tempos escola e tempo comunidade.

O processo de convencimento de colegiados; departamentos; e decanatos das exigências institucionais que se impõem quando a universidade passa ofertar esta licenciatura tem consumido tem-

po relevante dos docentes que nelas atuam, no sentido de lutar para que não se perpetue na educação superior a perversa visão que “para os povos do campo qualquer coisa serve”. A necessidade de organizar os alojamentos; o funcionamento da ciranda infantil; as demandas de saúde dos educandos durante o tempo escola; a disponibilização de docentes para os cursos que não são regulares; o suporte logístico para o tempo comunidade, entre outras tantas especificidades, tem transformado a execução da licenciatura em Educação do Campo em um árduo trabalho de convencimento dos profissionais que atuam nas universidades sobre os direitos que tem os camponeses que nelas ingressam como educandos, e não como pedintes; como receptores de favor e concessões que “generosamente” estão lhes fazendo alguns servidores das instituições de ensino.

Este processo de convencimento passa também pelos próprios debates que tem se dado em torno do perfil de ingresso nestas licenciaturas, especialmente nos casos daquelas instituições nas quais o curso deixou de ser uma experiência piloto e teve sua oferta transformada em permanente, como é o caso das Universidades Federais de Minas Gerais; Brasília; Santa Catarina; Campina Grande e Pará. Nestas instituições tem-se enfrentado diferentes entraves para se manter as especificidades do vestibular de acordo com o estabelecido na proposta da minuta original do MEC, com a perspectiva de que se mantenham, de fato, as características desta licenciatura como uma ação afirmativa, cujo objetivo maior é suprir as imensas desigualdades históricas na garantia do direito à educação superior para os povos do campo.

Assim, um dos importantes desafios enfrentados, comum às várias instituições que ofertam a licenciatura em Educação do Campo é resistir as exigências feitas por parte das universidades, de fazer com que o acesso à educação superior para os sujeitos do campo, nestas licenciaturas, se dê através de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo. Esta pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores.

Convém lembrar números da realidade brasileira que sustentam este argumento, ressaltando o precário acesso dos docentes do meio rural à educação de nível superior. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, do total de funções docentes no país, atuando na modalidade regular do ensino fundamental e médio, o meio rural detém 16,7%, ou seja, 311 025 profissionais em exercício, dos quais 61% não apresentam formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada. Ainda de acordo com os dados da PNAD 2007, o nível de instrução da população adulta jovem do campo, compreendida na faixa de 25 a 34 anos de idade, mais uma vez confirma o quadro de desigualdade. Enquanto para a população urbana, nesta faixa etária, 52,9% têm instrução completa de nível médio ou superior, no meio rural essa condição só existe para 17,1% da população (Molina *et al.*, 2009:4).

Portanto, conseguir manter o perfil específico de ingresso destas licenciaturas é uma tarefa coletiva a ser enfrentada continuamente, não só nos embates com as Procuradorias Jurídicas das universidades, mas com o conjunto da sociedade, no sentido de ampliar a compreensão sobre a necessidade da intervenção do Estado para promover ações que de fato sejam capazes de promover a igualdade de acesso aos direitos educacionais.

Não se pode perder de vista que a característica mais marcante desta proposta formativa, refere-se à imprescindível vinculação dos processos de ensino aprendizagem com as condições concretas de vida destes futuros educadores e de seus educandos, sujeitos do campo em luta pela garantia da manutenção desta identidade, portanto, é preciso garantir a formação colada à luta pela terra, a luta pela educação do campo. Esta vinculação intrínseca ao desenho original da proposta fica sob ameaça pela tendência de minimização da participação dos movimentos sociais e sindicais do campo na execução das licenciaturas à medida que se amplia sua oferta. Se por um lado, é benéfico o fato de se estar ampliando a oferta de vagas na educação superior para formação de educadores do campo, é temerário que venha a se fazer “mais do mesmo” numa ampliação que se desvincula dos princípios fundantes da educação do campo, sendo o protagonismo dos sujeitos coletivos um deles.

Em função das intensas pressões que esta institucionalização traz, especialmente quando os cursos se tornam permanentes, é demandando constante vigilância e articulação, para que o con-

junto das práticas dos diferentes docentes que começam a trabalhar nestas licenciaturas, em função de sua inserção permanente nos cursos da universidade, não roube sua principal marca constitutiva: uma perspectiva contra hegemônica, de vinculação da formação à um projeto emancipatório da classe trabalhadora, especialmente dos sujeitos camponeses em luta contra a devastação provocada pelo agronegócio.

No tocante as perspectivas, embora com estratégias diferenciadas na sua construção, uma das características positivas marcantes dos processos formativos em curso, tem sido o trabalho interdisciplinar. Nas graduações em andamento, seu uso é requisito *sine quo non* em função da exigência constante nos projetos político pedagógicos de promover a formação por área de conhecimento. Não há como fazê-la sem um profundo trabalho articulado; sem a promoção da integração do trabalho pedagógico de um coletivo de docentes. E, dada as condições de intensa competitividade instaladas nas universidades brasileiras nas duas últimas décadas, o trabalho coletivo entre os docentes, de uma maneira geral, tem se tornado cada vez mais raro.

Apesar das dúvidas e incertezas, decorrentes do restrito tempo da experiência e de ainda não termos tido tempo hábil de analisar os resultados das práticas dos egressos, tem sido possível perceber efeitos desta licenciatura, em função da exigência da formação por área de conhecimento. Um dos seus principais efeitos tem sido para dentro das próprias instituições de ensino que as comportam.

Ofertar aos educados a formação por áreas de conhecimento, exige das universidades que o fazem a promoção da “assimetria invertida”, que conforme definição preconizada nas Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica, implica garantir no processo de formação dos educadores, práticas de ensino aprendizagem similares àquelas que espera-se que eles venham a adotar em suas ação educativa. Portanto, se a proposta da licenciatura em Educação do Campo é formar educadores que atuem por áreas de conhecimento, faz-se necessário que os docentes que com eles atuam, sejam capazes de ministrar suas disciplinas articulando-a com os demais conteúdos pertinentes à área de conhecimento no qual se encontram, trabalhando portanto a formação destes docentes a partir das áreas.

Não há como fazê-lo sem promover articulação entre os docentes que ministram os componentes curriculares destas áreas, o que

implica em uma extensa agenda de trabalho coletivo, tanto na preparação dos componentes, como durante sua própria oferta e ainda, *a posteriori*, em sua avaliação final. Este trabalho coletivo desencadeia mudanças nas práticas dos docentes das universidades com ele envolvido. Ainda que em intensidades diferenciadas, (em função de vários fatores, que vão desde afinidades ou desafinações pessoais, até escolas de pensamento e posições ideológicas de cada educador), a exigência da formação por área oportuniza uma rica experiência de trabalho coletivo, que, muitas vezes, tem se desdobrado em outros tipos de ações articuladas entre estes docentes, sejam em atividades coletivas de extensão; em projetos de pesquisa, ou em promoção de atividades de formação continuada para os educandos egressos das licenciaturas em Educação do Campo. Esta nova prática acadêmica exige, portanto, mudanças nos próprios valores vivenciados na carreira acadêmica tradicional, tal qual a lógica hegemônica vigentes nas instituições universitárias.

Conforme observa Rodrigues, em artigo sobre a experiência de trabalho com a área de Ciências Humanas na licenciatura em Educação do Campo na UnB, a seleção dos conhecimentos, a preparação e a execução de atividades interdisciplinares e, portanto, a avaliação do trabalho desenvolvido deve se fundamentar no diálogo e na inauguração de uma intersubjetividade. Para isso, é central, usando as palavras de Fazenda (2002:64), a consolidação de uma atitude interdisciplinar, que “não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produto dessas funções; a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo”. Assim, tanto a formação inicial quanto a continuada devem proporcionar a vivência de práticas coletivas, a experimentação de dinâmicas de trabalho nas quais as barreiras entre as disciplinas e, por conseguinte, entre as ciências que as estruturam, sejam permanentemente erodidas.

Apesar das dificuldades enfrentadas para sua implantação e funcionamento, entendemos que as licenciaturas em Educação do Campo tem relevante rico potencial de contribuir com a melhoria dos processos de ensino aprendizagem dos sujeitos do campo, principalmente pelo fato de estar trabalhando com educadores que vêm desta mesma realidade e que conhecem, profundamente as dificuldades e as condições reais de vida de seus educandos, os jovens e adultos do campo, e também porque a estratégia formativa propos-

ta da articulação por áreas de conhecimento realmente possibilita a construção da organização de trabalhos pedagógicos que se articulem em torno de questões da própria realidade.

Ela não só representa potencial importante de melhoria das escolas do campo, quanto já se percebe alguns de seus efeitos naquelas nas quais estão se inserido seus educandos. Um dos maiores potenciais destas licenciaturas, de transformação das escolas do campo, tem se materializado nas diferentes estratégias encontradas para promover ações e formações que envolvam o conjunto dos educadores que atuam nas escolas do campo nas quais os estudantes das Licenciaturas se inserem.

Seja através dos diferentes tipos de eventos promovidos nos municípios de origem dos educandos, em parceria com algumas redes de ensino que têm se disposto a participar dos processos, seja nos chamados “Seminários das Escolas de Inserção”, realizados nos espaços formativos das instituições ofertantes das licenciaturas, sua ação formativa tem se estendido para muito além dos educadores nelas matriculados, contribuindo para disseminar práticas e valores da educação do campo em dezenas de escolas.

É exatamente pelas características que possuem as políticas de educação do campo, tanto nos objetivos formativos que contém, quanto no protagonismo dos sujeitos com as quais estas se realizam, é que estas políticas estão, durante toda sua execução, expostas às permanentes disputas em torno do Estado e da apropriação dos fundos públicos pelas classes dominantes, que sabem valer-se dos diferentes aparelhos para disputa desta hegemonia.

Mantê-las em vigência, com suas características originais, sem que sejam desvirtuadas ou flexibilizadas em seus princípios após implantação, tem exigido muita luta para a classe trabalhadora, constante vigilância e resistência aos inúmeros ataques sofridos de diferentes frentes neste processo de institucionalização, seja das próprias Procuradorias Jurídicas das universidades; seja da banca ruralista ou ainda da mídia capitalista, e de setores do Estado com suas medidas contra os trabalhadores rurais e seus projetos, no interior dos poderes judiciários, legislativos e executivos, sejam eles municipais, estaduais ou federal.

Ao produzir alianças com setores que defendem os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora, como por exemplo, setores das universidades públicas brasileiras para sua execução, as políticas públicas de educação do campo, que ampliam

o acesso à educação superior para os camponeses, entre elas a licenciatura em Educação do Campo, tornam-se ainda mais incômodas, pois além da força dos movimentos sociais de luta no campo que a protagonizam, o envolvimento da juventude estudantil e de professores e pesquisadores, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, militantes culturais, de forma mais permanente com os camponeses, permitem alianças que alteram a correlação de forças. E esta combinação pode produzir efeitos indesejáveis aos objetivos das elites dominantes e suas políticas de Estado e de governos que exploram e alienam a classe trabalhadora da cidade e do campo. A luta dos trabalhadores do campo em defesa de uma educação do campo e de uma política educacional emancipatória para o campo brasileiro, é uma indicação deste processo que está em curso, com fluxos e refluxos, mas em curso.

REFERÊNCIAS

- CAMPIONE, Daniel (2003), “Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina”, em C. N. Coutinho y A. P. Teixeira (orgs.), *Ler Gramsci, entender a realidade*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, pp. 51-66.
- CORREIA, Deyse M. N. das N. y M. S. X. BATISTA (2011), “Alternância no ensino superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo”, em Ma. Isabel Antunes-Rocha *et al.* (orgs.), *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*, Belo Horizonte, Editora Autêntica.
- FAZENDA, Ivani (2002), “Formação docente: rupturas e possibilidades”, em Antônio Joaquim Severino, Ivani Catarina Arantes Fazenda (orgs.), *Formação docente: rupturas e possibilidades*, Campinas, São Paulo, Papirus.
- FREITAS, Luiz Carlos (2009), “A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito”, em M. M. Pistrak, *A escola-comuna*, São Paulo, Expressão Popular.
- (2010), “A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção”, em *Cadernos do ITERRA*, vol. 1, núm. 15, Veranópolis, sept., pp. 155-175.
- MOLINA, Mônica Castagna; Liliane Lúcia NUNES DE ARANHA OLIVEIRA, João LOPES DE ALBUQUERQUE MONTENEGRO (2009),

Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo, Brasília, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES).

PISTRAK, Moisey M. (2000), *Fundamentos da escola do trabalho*, São Paulo, Expressão Popular.

QUEIROZ, João Batista Pereira de (2004), “Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional”, tesis de doctorado, Universidade de Brasília.

RODRIGUES, Romir (2011), “Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento”, en Mônica C. Molina y Laís Mourão Sá (orgs.), *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*, Belo Horizonte, Editora Autêntica.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-FACULDADE DE PLANALTINA (2007), *Licenciatura em Educação do Campo - Projeto Político Pedagógico*, Brasília, UnB.

II
MOVIMIENTOS ANTE LA DISYUNTIVA
EMANCIPADORA Y LA ALTERNATIVA CULTURAL.
MEMORIAS PEDAGÓGICAS POPULARES
Y CRÍTICAS

Blanca

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

La necesaria relación implicada de los discursos educativos con los sujetos sociales específicos, portadores que configuran los sentidos de las “prácticas/artes del hacer” marcan hitos en la continuidad y transformación de éstas en su historicidad; sujetos que permiten una acción reflexiva de sí mismos y de sus relaciones pedagógicas como conocimiento y condición de su existencia social e histórica.

La noción de tradición en el *ámbito pedagógico resulta problemática por la carga de valor ideológico que se le ha asignado*, pero en el ámbito histórico-antropológico resulta clave en la configuración de los *corpus* de conocimientos en su construcción política y de larga trayectoria social; de tal suerte que en el territorio de las pedagogías emergentes y vigentes en las memorias colectivas en el contexto de los movimientos sociales contemporáneos, circulan las tradiciones de las pedagogías populares-participativas y críticas haciéndose presentes, amalgamadas con discursos actuales como los de interculturalidad y decolonialidad.

En esta segunda parte del libro hacemos un esbozo de estas tradiciones del pensamiento pedagógico, reconociendo cuatro de ellas: popular, crítica, etnoeducación e intercultural/decolonial, ligadas a las luchas de larga trayectoria en América Latina, las cuales servirán de *líneas temáticas*, invitando a profundizar en cada una de ellas a través de los trabajos presentados, ya que tienen como *denominador común* su vínculo con movimientos sociales de emancipación, que aluden a distintos referentes de desigualdad, en planos de identidad y diferencia: *muy otros* y compartidos.

Así, la *educación popular*, producto de las demandas educativas y prácticas pedagógicas desde los procesos y experiencias de insuñión establece los referentes sobre los sujetos y la opresión, articulándose a esta visión, los aportes de las *pedagogías críticas*; a partir de

sus trayectos y formas de intervención para América Latina, en términos de Sujetos Sociales bajo los referentes de clase, género y trabajo.

Así, la vigencia y contemporaneidad de la *educación popular y crítica* se entretienen con la *educación intercultural* como espacio de las memorias y rutas de emancipación en su articulación en el presente, desde las aristas de la acción descolonizadora, re-conociendo al sujeto histórico/étnico-subalternizado.

Por tanto, Cristian D. Poveda y Nicols D. López, como jóvenes organizados a través de un Colectivo de Historia Oral, nos brindan, un producto reflexivo de lo que implicó en términos pedagógicos y políticos pensar y actuar sobre la concepción de una “Educación Propia”, perspectiva que para varios pueblos indígenas del sur-occidente colombiano resulta una demanda actual. “Poner a andar la palabra”, título de este texto, resultado de la sistematización de una experiencia educativa vivida con el pueblo indígena nasa colombiano durante dos años y medio.

En este mismo horizonte, Natalia Reinoso nos presenta la experiencia del proceso de construcción comunitaria de un nuevo modelo etnoeducativo en siete comunidades indígenas del departamento del Vaupés en Colombia. Presentando a través de una metáfora “*casa adentro y casa afuera*” los avances hacia la autonomía educativa indígena, problemáticas en las que se ven involucradas diferentes comunidades; así como la resistencia que emerge en el ejercicio pedagógico que se construye desde el interior de la comunidad.

Bajo la mirada de la educación alternativa, Saúl Velasco centra su análisis en distintos proyectos educativos autogestionados e impulsados por la libre determinación de los pueblos originarios y el papel ambivalente que el Estado mantiene, en cuanto al surgimiento y existencia de dichas propuestas alternativas para su desarrollo en distintas regiones indígenas al margen del proyecto escolar oficial mexicano

Aleksandra Jablonska describe el proceso de creación y funcionamiento de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl. Proyecto político, cultural y pedagógico resultante de una larga narrativa de lucha del pueblo ayuuik en territorio mixe en el estado de Oaxaca.

Desde el terreno académico y de la investigación en educación, María Mercedes Ruiz y Martha Josefina Franco analizan los relatos biográficos de los estudiantes indígenas del Programa de Interculturalidad de la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México.

Lilian Kremer, a partir de su inserción y experiencia en el Chaco americano (trinacional, argentino, boliviano y paraguay), al configurar un colectivo de mujeres, recrea el potencial de una organización que aprende en el marco de un territorio que se construye, transformándose a través de las memorias pedagógicas populares y críticas en un colectivo que comprende (en su doble acepción, como espacio de reflexión y como terreno de contención y contenido): “territorios de aprendizaje y coeducación”.

Desde una mirada alternativa, Florencia María Páez nos presenta los “Encuentros culturales” que se desarrollan en Córdoba, Argentina, a los que percibe como instancias de formación de subjetividades en un terreno pleno de disputas culturales populares. En ese sentido, establece el análisis de la impronta pedagógica de “El Encuentro Nacional Cultural de San Antonio de Arredondo” misma que asegura la revalorización de los lugares del arte, de las raíces de los pueblos, de los cuerpos, proponiendo “artes de aprender” flexibles, creativas y plurales que se convierten en espacios que trascienden configurando lo que llama una “escuela inmaterial”

Por último, Lia Pinheiro muestra la capacidad reflexiva por comprender una búsqueda colectiva a través del ejercicio y de la participación decidida en la incorporación a los procesos de movilización social, a partir de la resistencia histórica y de las memorias colectivas en el proceso de construcción de *pedagogías insumisas* que se traducen como la génesis de *otras educaciones*, acompañadas siempre de las pedagogías críticas y de los movimientos sociales educativos latinoamericanos, los cuales se hacen presentes en el desafío de las interrogantes: ¿Por qué *insumisas*? ¿Por qué *otras*?, que de manera precisa Pinheiro nos convoca para “[...] reflexionar en otras experiencias educativo-pedagógicas que mucho tienen por enseñarnos acerca de *otra* educación para la construcción de otro mundo en *donde quepan muchos mundos*”.

En síntesis, los aportes de estos trabajos nos conducen a repensar la relación entre alternativas y construcciones emancipadoras, por tanto las temáticas y procesos de arquitectura metodológica en este apartado representan contribuciones relevantes en la producción pedagógica contemporánea en Latinoamérica, así el campo de tensión entre demandas, interlocutores, prácticas y transformaciones se encuentra presente en las voces de estos textos que como memorias y tradiciones de lo popular, lo crítico, lo étnico-político, lo narrativo y lo actuante, generan espacios de reflexividad política.

Blanca

PONER A ANDAR LA PALABRA.
EXPERIENCIA EDUCATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO
DE LA IDENTIDAD POLÍTICA Y CULTURAL NASA
EN TIERRADENTRO (COLOMBIA)

Nicols Dayana López León
Cristian Damián Poveda Zorro

*La movilización es y será siempre nuestro camino
de esperanza, resistencia y dignidad.*

Minga Social y Comunitaria 2008-Colombia

CONTEXTUALIZANDO LA EXPERIENCIA EDUCATIVA:
LUGARES, ROSTROS, SENTIDOS Y RETOS

Entre llovizna silenciosa, chivas, botas pantaneras, chicha, las frías aguas del río Coquillo y las risas de hombres, mujeres, niños, niñas, mayores y mayoras tumbichucueños nasa nace la experiencia de diseño e implementación de una propuesta pedagógica para la Institución Educativa de Tumbichucue (IET) en el resguardo¹ indígena nasa del mismo nombre, pueblo ancestral del suroccidente colombiano.

El acompañamiento pedagógico al proceso de construcción permanente del proyecto educativo comunitario (PEC) se llevó a cabo entre los años 2008-2010 en el resguardo de Tumbichucue, que se localiza al nororiental del departamento del Cauca (Colombia) y al noroccidente del municipio de Inzá, zona Tierradentro, sobre la cordillera central.

Desde entonces comenzó una experiencia de investigación educativa que contribuyera coherentemente con la formación de las generaciones más jóvenes del resguardo, dentro de la escuela, a partir de los valores, planteamientos del pensamiento propio nasa, los criterios de la organización indígena y nuestra formación profesional. Ésta constó de cuatro momentos: caracterización, diseño de la propuesta pedagógica, implementación y sistematización de la experiencia.

¹ Tierras comunales de carácter indígena.

Como mestizos asumimos conscientemente el desafío que implicaba poner en diálogo el conocimiento académico de la pedagogía, y las ciencias sociales de la academia moderna con los saberes, tradiciones y la cosmovisión del pueblo indígena nasa tumbichucueño. El reto no sólo fue para nosotros, la comunidad disipando el escepticismo que generan actores externos en su territorio tejió los hilos de la confianza con base en nuestra actitud durante la estadía en el resguardo. Con la disposición de las partes involucradas, fue transcurriendo un proceso educativo que tuvo como interés afianzar la escuela como escenario para la dinamización de la cultura nasa y la conciencia política de la comunidad, como necesidad emergente de la misma en la que se reconocen como parte de “un pueblo con territorios ancestrales y dueño de una cosmovisión, una justicia y unas tradiciones propias” (Archila y González, 2010:160).

Partiendo de este sentir nos dimos a la tarea de conocer e interpretar la realidad escolar de la IET asumiendo como referente investigativo la Investigación Acción en Educación (IAE). Éste fue el primer paso en la ruta metodológica para contribuir al fortalecimiento político y cultural de la identidad en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria a través del diseño de una propuesta pedagógica que articulara los planteamientos educativos del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Asumimos como ejes de análisis disciplinar y didáctico las categorías de Memoria, Resistencia y Territorio, que al movimiento indígena caucano le han posibilitado la cohesión y el

[...] reconocimiento como actores potenciales de movilización y participación social de parte de otros sectores sociales, lo que ha llevado a entablar coaliciones políticas con campesinos, obreros, minorías étnicas, políticas y religiosas de la sociedad en general (Archila y González, 2010:123).

Pedagógicamente tomamos como referente la Educación Propia, pilar de la autonomía indígena, que entiende la educación como proceso histórico y ancestral. Esta experiencia educativa se inscribe y recrea en el escenario de la interculturalidad, entendida como proyección política de las voces subalternas en la que la escuela es uno de los tantos lugares para la afirmación de la cultura, lo que permite promover procesos de resignificación política de la lucha indígena y la concienciación de los indígenas como sujetos históricos.

Estas experiencias políticas y educativas mantienen una relación dialéctica entre memoria, territorio y resistencia, porque permiten comprender la realidad de los pueblos indígenas del Cauca a partir de procesos históricos. En esta experiencia educativa la interculturalidad constituyó una alternativa para configurar espacios de diálogo y retroalimentación entre las prácticas educativas de la comunidad del resguardo y la academia moderna, delineando senderos de elaboración de propuestas pedagógicas conjuntas para la reconfiguración de la escuela en términos de liberación.

En los dos años y medio de experiencia entre el resguardo y la universidad, asumimos trabajar con, desde y para la comunidad de Tumbichucue; fue un ejercicio académico complejo que ameritó deconstruirnos y construirnos como docentes e investigadores.

EL PUEBLO NASA Y EL CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC)

Aunque el origen del pueblo nasa es difícil de precisar históricamente, es una comunidad que ha pervivido en el tiempo, construyendo un sentido de familia amplio y una historia “[...] sustentada en una relación de parentesco con la naturaleza, la tierra es madre, el sol es abuelo, las plantas y los animales son nasas” (Tumbichucue, 2006b:16). Esta construcción histórica se sustenta en los saberes ancestrales, tradiciones y rituales que configuran la cosmovisión nasa, ésta es la forma de ver el mundo en que la tierra es madre y ellos sus hijos.

Esta visión del mundo como un ser vivo que se encuentra en correlación con el ser humano hace parte de la lucha por la identidad, la tierra y la autonomía, que históricamente ha llevado a este pueblo originario en contra de las políticas de homogeneización cultural y eliminación de los resguardos, implementadas por los gobiernos colombianos de turno en diferentes épocas. Se ha transformado así en una permanente histórica de resistencia liderada por diversos caciques en el pasado y que ha logrado materializarse en el CRIC conformado en 1971, el cual tiene como objetivo central el defender y proteger tanto a los pueblos originarios como sus territorios ancestrales por medio de cuatro principios fundamentales: unidad, tierra, cultura y autonomía.

Estos principios se sustentan en su plataforma política constituida por siete puntos fundamentales: 1) recuperar las tierras de los

resguardos; 2) ampliar los resguardos; 3) fortalecer los cabildos indígenas; 4) no pagar terraje;² 5) hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; 6) defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas, y 7) formar profesores indígenas para educar de acuerdo con su situación y en su respectiva lengua (CRIC, 1977). Es necesario aclarar que para 1981 se agregan dos puntos: el octavo, que hace referencia al fortalecimiento de las empresas económicas y comunitarias, y el noveno, que busca defender los recursos naturales y ambientales de los territorios indígenas.

Luego de más de 30 años de trabajo, esta organización ha logrado conformar, implementar y fortalecer un proyecto político que se extiende e incide directamente en los ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y educativos³ del pueblo nasa, ayudando así a la generación de empleo, la contratación de profesores para las escuelas de los resguardos y a la gestión de proyectos, entre los cuales el de mayor incidencia hasta el momento en educación es el Proyecto Educativo Bilingüe e Intercultural Comunitario (PEBIC).

Este tipo de acciones son coordinadas por medio de las asociaciones de cabildos indígenas, cuya función central es agrupar a los cabildos existentes en los diferentes resguardos del departamento (véase la ilustración 1).

El objetivo principal de esta estructura organizativa es recoger los intereses y necesidades de los resguardos para luego, por medio de la conciliación con agentes estatales y no gubernamentales, se generen proyectos de solución a las problemáticas emergentes de los pueblos originarios.

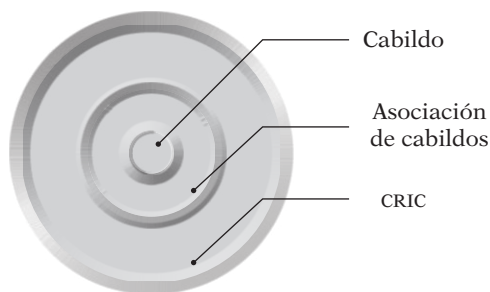
LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL CRIC

En el ámbito de la enseñanza, la constitución colombiana de 1991 reconoce la diversidad étnica, creencias y autonomía de los pueblos

² Forma de explotación indígena realizada por los terratenientes que prevaleció en la primera mitad del siglo XX, que consistía en trabajar sin pago alguno por un número determinado de días.

³ Aunque la educación hace parte de la estructura social, acá se nombra aparte, ya que para los pueblos indígenas que se adjudican al CRIC asumen la educación como eje fundamental en la formación de líderes políticos, así como el fortalecimiento de su identidad y apropiación del territorio como elemento material y ancestral.

ILUSTRACIÓN 1
NIVELES ORGANIZATIVOS



indígenas, permitiendo así la construcción de modelos educativos acordes con las necesidades del contexto. Sin embargo, no es hasta 1994 con el decreto 804 de la ley 115 que se plasma legislativamente la educación para grupos étnicos bajo los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, flexibilidad, progresividad y solidaridad (MEN, 2010).

Este reconocimiento legal a la autonomía educativa de los pueblos se da como resultado de las diferentes movilizaciones y acciones políticas llevadas a cabo por las comunidades indígenas del país, que exigen y reivindican la educación como un derecho ancestral, en el cual no se niegue los saberes y prácticas tradicionales característicos de cada pueblo, permitiendo el reconocimiento y apropiación de su territorio e identidad.

Este tipo de logros permite a las comunidades y organizaciones étnicas no eximir al Estado de su responsabilidad política frente a la garantía de mejoramiento y sostenibilidad por medio de apoyo presupuestal de las diversas iniciativas, respetando la autonomía étnica en el ámbito educativo, el cual “[...] en Colombia emerge de los movimientos sociales que plantean el tema de las identidades culturales y su reconocimiento como objeto de sus principales demandas políticas” (Castillo, Garzón, y Cerón, 2008:9).

En el caso del CRIC, propuso en el séptimo punto de su plataforma política formar profesores indígenas que educaran en su respectivo idioma y la situación de cada pueblo, influyendo históricamente de esta manera dentro de la escuela por medio de la cultura, la autonomía, el territorio, la comunitariedad y la cosmovisión; con una pedagogía de la resistencia, de la dignidad y la esperanza como la

denomina Inocencio Ramos, líder indígena nasa. Aquí la educación “[...] es un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad” (CRIC, 2004:24), la cual ha sido denominada como “Educación Propia”.

TUMBICHUCUE, RESGUARDO NASAS, HOGAR INDÍGENA

Los habitantes de este resguardo pertenecen al pueblo indígena nasa y en su gran mayoría apoyan al CRIC. El cabildo es la máxima autoridad y se encuentra conformado por un total de ocho personas pertenecientes a la misma comunidad; su función primordial es velar por los intereses de la comunidad, generar propuestas de solución a los conflictos que emerjan dentro de la misma y representarla ante el CRIC y otras instituciones estatales. A pesar de ello, cada tres meses se lleva a cabo la asamblea general,⁴ en la cual el cabildo debe rendir cuentas acerca de los recursos existentes y anualmente es en este tipo de reuniones donde se nombra un nuevo cabildo.

La comunidad de Tumbichucue ha realizado diferentes proyectos en el interior del resguardo con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de la población, tales como el acueducto, la luz eléctrica, producción al por mayor de lulo y cultivo de truchas; pero a su vez ha buscado el fortalecimiento de su identidad tanto política como cultural, llevando a cabo procesos de recuperación de la memoria y renovación cosmológica para su pervivencia, recurriendo a los saberes ancestrales y tradicionales de los mayores, como también configurando una geografía sagrada del territorio en la que las lagunas son lugares donde se le pide al trueno y a la Madre Tierra armonizar y proteger a la comunidad para mantener el equilibrio entre ser humano y naturaleza; éstos son lugares de gran significado que se relacionan con su seguridad alimentaria y su cosmovisión.

Desde esta perspectiva, la tradición oral permite a la comunidad reconstruir su historia, estableciendo no sólo los orígenes de su resguardo y sus límites, sino también comprender la reciprocidad existente entre la naturaleza y el ser humano, orientándolos hacia

⁴ La comunidad en general que habita en los resguardos.

la defensa y protección de su territorio. Este último elemento es el que va a permitir que la comunidad se reconozca frente a los planteamientos políticos del CRIC, aunándose a su plataforma de lucha y a los cuatro principios de la organización: unidad, cultura, autonomía y tierra.

La IET, un proyecto de escuela para la educación propia

Ahora bien, la comunidad de Tumbichucue, al reconocerse y apoyarse políticamente en el CRIC, en el ámbito educativo asume la creación e implementación de la Educación Propia, tomando como base los temas prioritarios del mismo y adaptándolos al contexto propio; es de esta manera como se da inicio a la conformación de un proyecto educativo comunitario que lleve a cabo procesos de investigación de la historia del resguardo, fomento de la lectura y escritura del nasa yuwe, formación de líderes comunitarios, al igual que un fortalecimiento de las prácticas culturales enmarcadas en la tradición y la cosmovisión, pero que a su vez relacione estos saberes con los conocimientos modernos necesarios para la pervivencia de la comunidad tumbichucueña. En la actualidad se busca que la Institución Educativa Tumbichuce (IET) logre convertirse en un gran internado regional de la zona centro del Cauca, de carácter bilingüe e intercultural.

De esta forma, el PEC de esta comunidad, y otras más en Colombia, emerge como una “[...] contrapropuesta al Proyecto Educativo Institucional (PEI), establecido en la Ley General de Educación para todas las instituciones educativas del país. La diferencia fundamental está dada precisamente por el ingrediente comunitario dado por la participación de los pueblos en toda las esferas de la educación” (Castillo, Garzón y Cerón, 2008:155). Propuesta que genera una ruptura en las prácticas de la modernidad/colonialidad, debido a que no permite la determinación de verdades o conocimientos absolutos, exclusión de la comunidad en general y jerarquización administrativa; por el contrario, como se mencionó anteriormente, se busca un diálogo intercultural entre los saberes de la comunidad y los modernos.

Se debe tener en cuenta que la construcción del PEC se lleva a cabo en asambleas generales, en las cuales toda la población participa, concibiendo así propuestas de pensamiento colectivo a partir de la oralidad. De esta manera, el PEC también se concibe como un

eje fundamental para ejercer acciones de resistencia y exigibilidad de derechos, contemplando temas prioritarios como la economía solidaria, la conservación ambiental y la seguridad alimentaria; “[...] el PEC significaba, pues, extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio” (CRIC, 2004:72).

Ahora bien, en la construcción colectiva del PEC se difumina esa división escuela-sociedad que se ha configurado en el sistema educativo mestizo colombiano. La dinámica del PEC es más participativa, crítica y propositiva, permitiendo así que la escuela pueda llegar a tener una incidencia real en la comunidad y en la sociedad. Desde hace diez años aproximadamente se está dando en Tumbichucue este proceso.

No obstante, estas propuestas que impulsa el CRIC a través de sus proyectos educativos como el PEBIC y la configuración del PEC de Tumbichucue, no se ven materializadas por completo en la IET por diferentes factores; el primero de ellos es la ausencia de metodologías y herramientas pedagógicas claras que orienten al docente hacia los propósitos de la Educación Propia, repetición de prácticas coloniales donde al niño o niña se le condiciona en el actuar, limitando su formación como sujeto crítico y transformador; en una segunda instancia se resalta la carencia de un plan común entre los diferentes grados, generando acciones aisladas por parte de cada docente, disminuyendo así la incidencia educativa sobre los educandos. Como consecuencia de los dos factores anteriores se suma, primero, la falta de colaboración continua y limitada a las asambleas por parte de los padres; segundo, la presencia de los mayores en el colegio o en los espacios de formación académica es mínima, lo cual relega la oralidad para la construcción de conocimiento y fortalecimiento de la historia propia.

Para cuando se dio inicio a nuestra propuesta, en la fase de caracterización se logró establecer que los educandos de bachillerato⁵ estaban llevando a cabo un proceso de formación política y cultural, donde se trabajaban muchos aspectos del pueblo nasa, sus costumbres, tradiciones, lengua, leyes y filosofía, otorgándole a los jóvenes las herramientas necesarias para dar inicio a una construcción identitaria en defensa del resguardo, el territorio, la historia y

⁵ Estructura del sistema educativo colombiano que comprende los niveles de educación básica (cuatro años) y media (dos años) de escolarización formal.

su pueblo. En el caso de la educación primaria,⁶ los docentes enseñaban a las y los educandos en nasa yuwe, sin embargo los contenidos abordados, aunque son necesarios en la comunidad para los niños y las niñas, en muy pocas ocasiones se relacionan con la cotidianidad de los estudiantes y los planteamientos de CRIC.

LA CONSTRUCCIÓN NASA VISTA DESDE AFUERA

Hemos mencionado generalmente la relación de procesos políticos ejercidos por el pueblo nasa y el CRIC, los cuales permiten gestar procesos de recuperación y fortalecimiento identitario en el interior no sólo de la organización, sino también de cada uno de los resguardos adscritos a ésta.

Desde esta percepción, el resguardo indígena nasa de Tumbichucue construye sus referentes identitarios y ejerce una apropiación sobre el territorio, tanto material como cosmológica, estableciendo dinámicas de recuperación de la memoria, al igual que la definición de su historia a partir de la oralidad y acciones de resistencia que se ven reflejadas en la enseñanza del nasa yuwe como primera lengua y sus formas de gobierno autónomo, expresadas en el cabildo.

Dimensiones de la identidad

Unidad, tierra, cultura y autonomía como principios de lucha parten de la construcción permanente y no acabada de esa identidad política y cultural que emerge como resultado de la confluencia del territorio, la memoria y la resistencia a través de prácticas ancestrales que trascienden el presente y permiten la configuración de lo propio, entendido este último como la concordancia entre los conocimientos de afuera y adentro propuestos por Rappaport (s/f). De esta forma, entendemos la identidad como una representación social realizada por diferentes actores individuales y colectivos que se forma, permanece y manifiesta en relaciones de interacción, tanto en el contexto interno como externo del sujeto. Es por eso que la identidad se constituye y se dinamiza al encararse con otras identidades en el proceso de interacción social, que no se dan en condicio-

⁶ Nivel básico en la formación de los niños y niñas colombianos que comprende cinco grados de primero a quinto, siendo en total cinco años de educación formal.

nes de equidad sino contradictorias, dialógicas y performativas, como resultado de la existencia misma de diversas redes de pertenencia, como la familia, la escuela, las ciudades o los resguardos, entre otras.

Para el caso de Tumbichucue, la identidad individual, haciendo alusión al espacio local del resguardo que abarca al individuo y a la población emplazada en este territorio, se configura a partir de la historia local, de la apropiación y uso tanto de su idioma natural (nasa yuwe) como del suelo, prácticas tradicionales, autonomía en sus formas de gobierno y conformación de procesos educativos acordes al contexto interno. Estos elementos se hallan implícitamente inmersos en esa identidad colectiva, en dos dimensiones que conforman al pueblo nasa.

La primera se entiende como identidad cultural, y comprende las representaciones, tradiciones, saberes ancestrales, símbolos, lengua, así como la relación con la tierra como elemento material y espiritual, que en términos de Hall (1999:134) no es algo estático porque

[...] la identidad cultural es un asunto de “llegar a ser” así como de “ser”. Pertenece tanto al futuro como al pasado. No es algo que ya exista, trascendiendo el lugar, el tiempo, la historia y la cultura. Las identidades culturales vienen de algún lugar, tienen historia. Pero como todo lo que es histórico, estas identidades están sometidas a constantes transformaciones.

Desde la perspectiva cultural, el pueblo nasa forja una identidad política, como segunda configuración mencionada, proyectando las características de la primera en el escenario político, transformándolas en el fundamento de su organización, donde confluyen diferentes miradas y posibilidades de resistencia, abarcando así diferentes estamentos, tanto institucionales como organizacionales, desde abajo. En este ámbito, puede afirmarse que:

Las acciones políticas de los movimientos indígenas no sólo están relacionadas con los sistemas institucionales, sino con múltiples lazos embebidos en las prácticas cotidianas. Relacionando estas acciones con la dispersión de los significados, a través de redes invisibles de movimientos sociales, se expande la noción de las acciones políticas (Ulloa, 2004:3).

Evidenciamos entonces cómo el pueblo nasa ejerce acciones políticas desde la confluencia de diferentes sectores sociales que aportan

al fortalecimiento de su identidad tanto política como cultural, pero que a su vez se articulan con estamentos institucionales con el fin de generar situaciones propicias para la exigibilidad de derechos.

Desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica se orientó hacia el fortalecimiento de la identidad política y cultural de los educandos de tercero, cuarto y quinto, con el fin de establecer una mayor apropiación tanto de sus prácticas tradicionales como ancestrales, y que a su vez proporcionara una comprensión sobre las lógicas organizativas de su pueblo como acción política de reconocimiento y pervivencia, característica identitaria e histórica del pueblo nasa.

Pero la dimensión política y cultural de la identidad nasa no se construye en percepciones netamente abstractas, por el contrario, parte del territorio, la memoria y la resistencia como base material que muestra las huellas de este pueblo en la historia, para comprenderlas en el presente y determinar su rumbo a futuro.

*El territorio como fuente de vida
y reconocimiento nasa*

El territorio puede ser comprendido desde dos visiones específicas para los nasa en Tumbichucue: la primera de ellas parte desde el valor de uso del suelo, que propende por la generación y el mantenimiento de prácticas productivas que permitan una seguridad alimentaria a la población sin romper el equilibrio ser humano-naturaleza; mientras que la segunda se centra en las cargas simbólicas y subjetivas enmarcadas en la cosmovisión de este pueblo originario, que asume la tierra como ente vivo que con sus constantes movimientos afecta e interviene en la vida de todos los seres existentes, incluyendo al ser humano, razón por la cual deben gestarse relaciones recíprocas y de equilibrio.

En el caso del valor de uso del suelo, se comprende que “[...] el espacio humano, tal como es, se reconoce en cualquier periodo histórico como el resultado de la producción. El acto de producir es así mismo un acto de producir espacio” (Santos, 1990:178). Que en el caso de Tumbichucue se asume a partir de lógicas propias de producción correspondientes al autosostenimiento de cada familia y la comunidad, que a su vez se relacionan con aquellas dinámicas comerciales existentes en la región, en las cuales varios de los productos cosechados se venden en la cabecera municipal para obtener otros de primera necesidad.

Ahora bien, esta producción de espacio que abarca el ámbito económico y que es orientada hacia la seguridad alimentaria de la comunidad, se encuentra fuertemente vinculada con los constructos culturales propios del pueblo nasa, donde la tierra adquiere caracteres de sacralidad fomentando emplazamientos territoriales que crean lugares de significado personal y cultural fundamentales en la construcción de su identidad, ya que; “[...] la identidad personal y cultural está atada a un espacio; un topoanálisis explora la creación de la identidad a través del lugar. La experiencia geográfica empieza en lugares, alcanza a los otros a través de espacios, y crea paisajes o regiones para la existencia humana” (Escobar, 2005:162).

De esta forma, los lugares por medio de la sacralidad del espacio fomentan emplazamientos territoriales a partir de la delimitación de la geografía sagrada, entendida ésta como la carga simbólica que se otorga a cada sitio de hábitat, por la cual la historia se experimenta en la vida cotidiana como imágenes puntuales, que refuerza la continuidad del pasado en el presente (Rappaport, 2000), estableciendo prácticas rituales de protección y pago recíproco para el mantenimiento del equilibrio natural que no atente contra esa seguridad alimentaria y de pervivencia nasa.

Estos lugares con sentido de pertenencia se construyen a partir de significantes tanto individuales como colectivos, que parten de una percepción histórica que liga lo espiritual con lo material. Esto ha permitido que la comunidad geste acciones colectivas en contra de las imposiciones provenientes de afuera en diferentes periodos históricos, fortaleciendo los planteamientos políticos en defensa del territorio, su recuperación y autonomía para el trabajo, así como su distribución y delimitación, generando una incidencia real sobre espacios materiales.

Desde esta perspectiva, observamos que el territorio, para el pueblo nasa de Tumbichucue, es un eje fundamental en la construcción de identidad, que se apropia desde esas prácticas materiales de pervivencia, pero a su vez establece relaciones entre el pasado y el presente por medio de la delimitación de lugares sagrados que permitan el mantenimiento del equilibrio ser humano-naturaleza.

El andar de la memoria tumbichucueña

En esta configuración de la identidad nasa, que no se asume como algo estático, fijo y terminado, sino por el contrario, se dinamiza por

medio de la geografía sagrada, la memoria ha pasado a ser mucho más que un simple ejercicio de repetición para cristalizarse en palabra viva, asumiéndose como el camino más indicado para ir de vuelta al pasado en un presente donde el futuro se contempla incierto.

Las interpretaciones indígenas nasa del pasado, por medio de la tradición oral en su gran mayoría, tanto en castellano como en nasa yuwe, son construidas y reconstruidas en un contexto cultural y político que fomenta la conciencia histórica de las comunidades. La palabra hablada tiende a sobrepasar la comunicación escrita, sin embargo esto no impide la aceptación de otras formas y espacios para su difusión. “El pasado nasa no es una invención que se origina en el presente sino un proceso selectivo mediante el cual las mismas imágenes son perpetuamente articuladas, generación tras generación. Es una reinención continua de la misma tradición en circunstancias siempre cambiantes” (Rappaport, 2000:226).

Desde esta óptica, la comunidad nasa, incluyendo Tumbichucue, define que el tiempo no es lineal (siempre mirando hacia adelante), por el contrario, lo define en dos momentos importantes. Los de adelante /YECTEYWE'SX, que se relacionan con el camino trazado en el pasado por los mayores para que las generaciones de ahora lo transiten, y que puede ser real o irreal; el primero se da cuando es la persona que lo recorre de manera vivencial, en su cotidianidad; el segundo es el camino recorrido que se ha confirmado por otras versiones; es esta visión de los de adelante que delimita la historia en diferentes épocas o periodos, comenzando desde la creación del universo hasta nuestros días. Los de atrás /E'CTEYWE'SX, que se relacionan con el futuro indeterminado que no se ve con facilidad, asemejándose al niño cargado a la espalda por su madre, obligando así a desdoblar la mirada colocando el rostro de adelante hacia atrás (Yule y Vitonas, 2004).

Esta visión del tiempo da un giro completo frente a las concepciones modernas, puesto que pone al pasado como el camino que se debe seguir, la fuente donde se encuentran las respuestas para llegar a una comunidad equilibrada con la madre tierra. Asimismo, otorga los referentes históricos necesarios para argumentar sus formas de resistencia y organización política.

La memoria se ha posesionado como un campo de enfrentamiento en donde las experiencias individuales y colectivas hacen apuestas tanto de permanencia como de legitimación que llevan a

asumir ciertas posturas y tomar determinadas decisiones, en el que “la lucha por la posesión e interpretación de la memoria está enraizada en el conflicto y la interacción de los intereses y los valores sociales, políticos y culturales en el presente” (Middleton y Edwards, 1992:19).

Es en este campo de tensiones que el resguardo nasa de Tumbichucue, a través de la memoria viva, encuentra motivaciones orientadas hacia la resistencia individual, la acción colectiva y la lucha organizada, ya que ésta hace referencia inevitable a lugares, acontecimientos y personas. “La memoria en el nasa se produce y se procesa desde la cabeza y el sentimiento es percibido, palpado, señalado desde el corazón” (Yule y Vitonas, 2004:151).

Teniendo en cuenta esa construcción de identidad tanto política como cultural en relación con el territorio a partir de la geografía sagrada, observamos que las dos se configuran en la memoria, ya que permite dinamizar el pasado hacia el presente, que en términos de la propuesta busca establecer puentes de comunicación entre el pasado de la comunidad y el presente de los educandos por medio del saber de los mayores, padres de familia y el cabildo, reivindicando así no sólo saberes sagrados como el origen cosmológico nasa, sino también de tipo político, expresado en las movilizaciones sociales lideradas por los indígenas de 2008 en Colombia.

Resistencia indígena/nasa TXIWE THEGNASTX

La resistencia para nosotros es resistirnos frente a los diferentes actores que afectan la vida armónica del pueblo nasa. La resistencia nuestra es para seguir conservando nuestros valores culturales... la resistencia también es frente al sistema educativo que nos implanta el Estado. Nosotros no sólo estamos resistiendo a los grupos armados, a las fuerzas del Estado, sino también estamos resistiendo a un modelo económico, a un modelo educativo, a un modelo de salud que para nosotros no es el más aceptable. También resistimos a diferentes ideologías, a las diferentes invasiones, a los diferentes medios, ésa es nuestra resistencia (Wilches, 2005:95).

El pueblo nasa tiene una larga experiencia de lucha histórica, la cual hace parte constitutiva de la reafirmación de su identidad como construcción intersubjetiva y relacional, donde “el concepto

de identidad es estratégico y posicional y no la expresión de una esencia atemporal” (Torres, 2007:75). En este sentido, son las constantes relaciones, diálogos y acuerdos que se ejercen con otros movimientos las que otorgan a la identidad su carácter formativo, estableciendo de esta manera los logros políticos del presente.

Señalamos de esta manera que las formas de lucha ejercidas por el pueblo nasa se configuran desde la formación de identidades colectivas, donde los constructos culturales se asumen no sólo como una manera de reconocerse a sí mismos, sino a su vez en la forma de establecer un diálogo con otros sectores subalternos y justificar la reivindicación del territorio y de diferentes derechos.

Para el caso del resguardo indígena de Tumbichucue establecemos que actualmente los procesos de resistencia que se llevan a cabo tienen como base la concepción mencionada hasta el momento, permitiendo gestionar, crear y formular proyectos de fortalecimiento identitario que no sólo se enmarcan en ámbitos políticos, culturales o económicos, sino también en el educativo, puesto que es desde este lugar de enunciación donde los niños y niñas nasa pueden crear lazos identitarios fuertes con respecto a su territorio y memoria, generando así una formación política que ayude a comprender y asumir su condición como sujeto histórico perteneciente a este pueblo originario.

Es entonces a partir de estos constructos no sólo de la resistencia, sino también del territorio y la memoria, que la propuesta pedagógica articuló los saberes tradicionales de la comunidad expresados en su historia, lugares sagrados, prácticas tradicionales como el cultivo o el trabajo comunitario e idioma, junto con conocimientos de afuera aportados por nosotros, como la ubicación espacial, la acción colectiva y el valor de uso de la tierra, entre otros, para así lograr un fortalecimiento en su identidad política y cultural, expresándose en una mayor apropiación de su espacio vivido.

EL ANDAR PROPIO

Para construir una propuesta pedagógica en la IET que diera respuesta a la necesidad de aportar al plan curricular y a fortalecer la identidad política y cultural en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, tomamos como punto de partida los saberes existentes en la comunidad, aquellos que transmiten tanto personas ma-

yores como docentes, reforzándolos con los textos referenciados bibliográficamente, a fin de lograr una interrelación de los conocimientos previos de los educandos con los transmitidos por los actores sociales de la comunidad y nosotros, estableciendo la importancia, los alcances y límites en la construcción de conocimiento y fortalecimiento de la identidad en su cotidianidad.

Por esta razón la propuesta tiene un carácter inductivo, ya que los estudiantes, al comprender su entorno, cuestionarlo y reflexionar de manera crítica frente a él, pueden generar procesos propositivos correspondientes a las necesidades de su cotidianidad, para que en grados posteriores de enseñanza se consoliden propuestas teórico-prácticas de aplicabilidad en el resguardo. De igual manera, esperábamos que a medida que los educandos problematizaran su realidad próxima, lograran interiorizar herramientas cognitivas y conceptuales que les permitieran determinar relaciones entre contextos más amplios, diferenciando al final del proceso qué factores internos y externos impulsan el accionar político y cultural de su resguardo, cuáles son las lógicas organizativas así como la configuración de la memoria oral nasa en contextos locales y regionales. Intentamos entonces que los contenidos, herramientas e instrumentos de aplicación y evaluación fueran correspondientes al contexto geográfico abordado, así como al proceso cognitivo que los educandos llevaban en su grado de escolaridad.

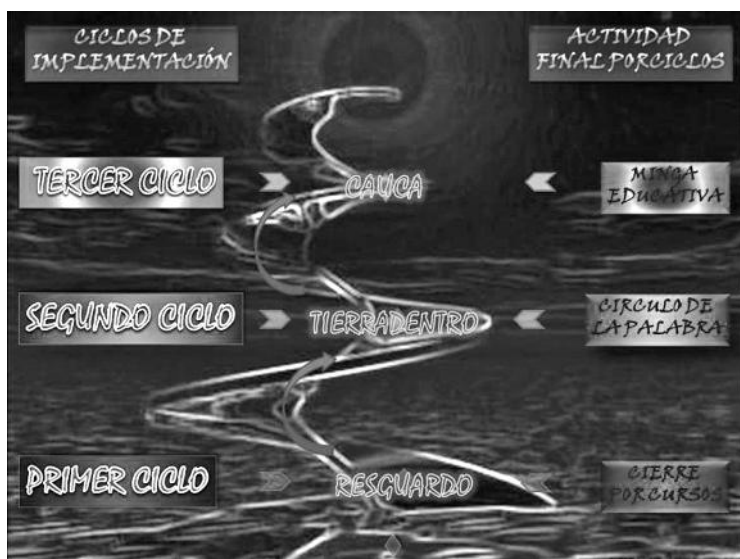
En la experiencia vivida y los referentes teóricos indagados sobre la comunidad nasa, se evidenció que la forma de espiral es un símbolo de gran significado, ya que representa el constante movimiento de la vida que surge desde el Corazón de la Tierra/TXIWE ÜUS y camina a través de la Gran Casa/YAT WALA, otorgando a la población el conocimiento necesario para vivir armónicamente con la Madre Tierra/TXIWE NXHI.

En la visión cosmológica nasa, la Gran Casa/YAT WALA hace referencia al universo y a la Tierra, que está conformada por los tres mundos: el mundo de abajo, el mundo intermedio y el mundo de arriba, los cuales se comunican y relacionan por medio de esa espiral evolutiva.

Tomando en cuenta la importancia que tiene la espiral para la comunidad como símbolo sagrado (para el trasegar de la vida y sus transformaciones necesarias, así como para preservar el equilibrio y la armonía de todos los seres), se decidió aplicar este símbolo al contexto educativo, ya que permite trascender los imaginarios existentes

sobre procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de la correlación entre espiritualidad-educación, estableciendo nuevas relaciones entre los conocimientos impartidos por la escuela y la cotidianidad del educando. De esta forma, establecemos tres ciclos de implementación que se relacionan con el orden cosmológico del pueblo nasa (véase la ilustración 2).

ILUSTRACIÓN 2
CICLOS DE IMPLEMENTACIÓN
CON SUS RESPECTIVOS CIERRES Y MOMENTOS



El primer ciclo hace referencia al resguardo como estamento local, que en relación con la Gran Casa/YAT WALA atañe al Corazón de la Tierra, así como al mundo de abajo, espacio físico y a la vez espiritual donde todos los seres viven armónicamente, se reconocen y se configuran con los otros. De esta misma forma, los niños y niñas de primaria se construyen a través de sus prácticas cotidianas, de la concepción de lugares en el territorio, de su historia y organización local. Por medio de la similitud entre el territorio de los seres/NASA TXIWE⁷ y resguardo buscamos que el educando interiorizara y man-

⁷ El pueblo nasa habla del territorio de los seres/NASA TXIWE para hacer referencia al mundo natural en el que conviven todos los seres vivos.

tuviera en diálogo su realidad próxima con la visión del mundo nasa, con el fin de fortalecer su reconocimiento como indígena que pertenece a una familia y a una comunidad: en tanto sujeto político, social y cultural, siendo ésta la razón para definir como eje temático del presente ciclo el ser nasa. Finalmente, como actividad de cierre se realizó una charla con el mayor Jorge Fernández en la cual participaron los tres cursos y se indagó sobre asuntos pertinentes a la historia del resguardo.

El segundo ciclo lo asumimos como el mundo intermedio, el puente de comunicación entre las autoridades espirituales y el territorio de los seres/NASA TXIWE por medio de los médicos tradicionales/THĒ WALA; en términos de la propuesta es a su vez la vía de comunicación entre el reconocimiento del Ser nasa como comunidad de un resguardo y el ser nasa como pueblo, estableciendo como eje de análisis el ser indígena. En este ciclo se abordó la dimensión regional, más específicamente Tierradentro, buscando que los educandos conocieran los emplazamientos y la historia que dieron origen a este sector geográfico, estableciendo cambios, rupturas y permanencias históricas en los ámbitos económicos, políticos, culturales y sociales, que les permitieran definirse como indígenas, ya no desde una perspectiva local, como lo es el resguardo, sino un poco más amplia, pero centrándose aún en el pueblo nasa. Como actividad final del ciclo se llevó a cabo una socialización de murales realizados por los estudiantes como resultado de una previa salida de campo al Parque Arqueológico de Tierradentro, en la cual cada uno de los niños y niñas tuvo la oportunidad de indagar sobre el pasado nasa.

En el tercer y último ciclo se trabajó el ámbito departamental que comparado con la cosmología nasa abarca el mundo de arriba, donde se ubican las autoridades espirituales que representan lo más fuerte, el origen de todo conocimiento, la sabiduría y la autoridad máxima. De igual forma, el departamento del Cauca expresa esa significación de fuerza, de unidad, origen y sabiduría, ya que la conjunción de todos los resguardos y comunidades nasa en ellos emplazados constituyen lo propio. Este ciclo tuvo por objeto que los educandos comprendieran la complejidad del pueblo nasa, su incidencia a nivel departamental y cómo la unidad de todo su pueblo genera acciones de importancia para ellos mismos. Con este último ciclo se buscó abordar el eje temático de lo propio, estableciendo en los educandos esa mirada global que ha construido el pueblo nasa

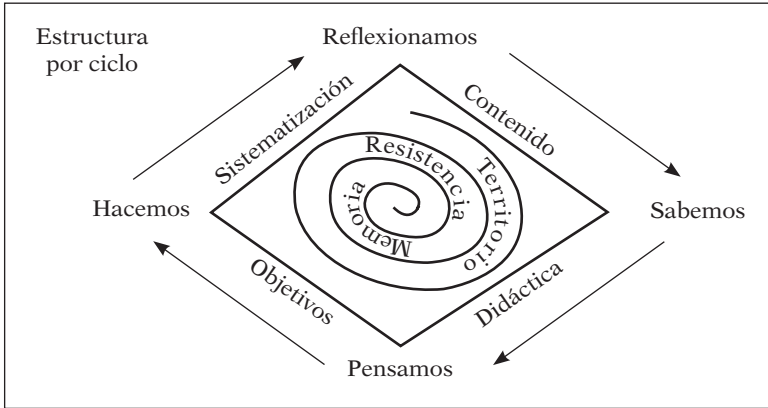
hacia los otros. Como actividad de cierre no sólo del ciclo, sino también de toda la propuesta pedagógica, se realizó una minga educativa en la cual se expusieron todos los trabajos hechos por los educandos y se realizaron diferentes presentaciones por parte de los mismos.

Los ciclos representados de manera ascendente en la espiral de la vida se conectaron por medio de los tres ejes temáticos mencionados, el ser nasa, el ser indígena y lo propio, los cuales se asumieron como el hilo madre de un tejido que parte de lo particular e individual trascendiendo a lo general y universal, dando una coherencia, pertinencia y secuencialidad a los procesos interpretativos, argumentativos y propositivos problematizados a través de diversos temas correspondientes al contexto de los educandos, al igual que los conceptos disciplinares planteados para cada ciclo. Teniendo en cuenta que al terminar la fase de implementación la UPN nos exigía la presentación de un informe previo y que el periodo total de clases es de aproximadamente cuatro meses, propusimos que esta fase tuviera una duración de tres meses y medio, donde los dos primeros ciclos tuvieran una duración de cinco semanas y el tercero de cuatro semanas, para un total de 14 semanas; al finalizar cada ciclo se llevaría a cabo un cierre que diera cuenta del proceso realizado hasta ese momento. Se propuso que en cada curso cada semana se realizara una sesión de tres horas, es decir que cada uno llevara a cabo 14 sesiones por los tres ciclos, para un total de 46 sesiones. Como registro de lo vivenciado por parte de los estudiantes, asumimos el diario escolar propuesto por el CRIC en el texto *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia* (2004), que tiene por objetivo establecer las falencias y fortalezas de las actividades realizadas a partir de las percepciones del niño y la niña frente a las mismas.

Para la estructura interna de aplicación de cada ciclo se adaptó la forma romboidal (véase la ilustración 3), la cual corresponde a la concepción nasa, que afirma que es un cuerpo de seres que rodea a otro, lo protege y lo ayuda a formarse para crecer fuerte. De esta forma, buscamos que los conocimientos construidos con, desde y para los educandos como docentes, permitieran reflexionar sobre su papel dentro de la comunidad, la importancia del mantenimiento de sus tradiciones y saberes que se emplazan en su territorio y que reflejan la identidad política y cultural. En esta visión cosmológica, los vértices del rombo ubican las figuras más significativas

de los ámbitos políticos, culturales y sociales; asimismo, decidimos ubicar en estos puntos los cuatro momentos investigativos de la educación propia para la construcción de conocimiento, que son:

ILUSTRACIÓN 3
ESQUEMA INTERNO DE CADA CICLO QUE PERMITE
REALIZAR SU CORRESPONDIENTE VALORACIÓN



SABEMOS. Se relaciona con la experiencia cotidiana y los conocimientos previos adquiridos en procesos de socialización comunitarios, familiares y escolares. Involucra también las prácticas y tensiones construidas históricamente.

PENSAMOS. Se reflexiona, analiza y sacan conclusiones sobre lo que se ha vivido (el SABEMOS), para generar propuestas que permitan una transformación a las problemáticas y tensiones existentes en el SABEMOS.

HACEMOS. Es la ejecución de todas las propuestas generadas en el PENSAMOS por medio de una *praxis* constante que se evidencie en la solución de las problemáticas y tensiones identificadas.

REFLEXIONAMOS. Es el análisis crítico del proceso llevado a cabo que permite evaluar el HACEMOS y replantear el PENSAMOS, y así lograr construir nuevos conocimientos.

En cada uno de los lados del rombo ubicamos los pasos que se dan en el proceso de implementación de la propuesta pedagógica. Aquí nos planteamos los objetivos que orientaron la práctica pedagógica; los contenidos, que son aquellos conceptos disciplinares propios de las ciencias sociales; la didáctica, que comprende las estrategias educativas que abarcan las preguntas del qué, cómo y

para qué enseñar; la sistematización, que consiste en el registro del proceso de investigación.

En el centro de la figura se representa el cuerpo en gestación y que es protegido por las figuras representativas ubicadas en el exterior. En el caso de la propuesta pedagógica establecemos tres subcategorías —resistencia, memoria y territorio—, las cuales se reconfiguraron con los educandos a partir de los referentes teóricos indagados y los saberes de la comunidad, guiados hacia el fortalecimiento de la identidad en los mismos.

Ahora bien, en cada curso, como ya lo mencionamos, unidas a la de identidad política y cultural se trabajaron las subcategorías de territorio, memoria y resistencia, pero de manera rotativa según el ciclo, con el objetivo de establecer parámetros de análisis diferentes en cada uno de los educandos, permitiendo obtener un marco más amplio de análisis y reflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en los educandos como en la comunidad (véase la tabla 1).

TABLA 1
ROTACIÓN DE LAS SUBCATEGORÍAS DISCIPLINARES
SEGÚN EL CICLO QUE SE VA A IMPLEMENTAR

<i>Cursos</i>	<i>Ciclos</i>		
	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>
Tercero	Memoria	Territorio	Resistencia
Cuarto	Territorio	Resistencia	Memoria
Quinto	Resistencia	Memoria	Territorio

Por otra parte, para la ejecución de cada una de las sesiones semanales por cursos se formularon unidades didácticas por curso, en las cuales se explica detalladamente cada una de las actividades por realizar, la duración, los objetivos, materiales, los marcos conceptuales y la valoración de cada una.

¿Por qué unidades didácticas en la IET?

Retomamos el diseño de unidades didácticas como una estrategia para la construcción de saberes propios porque permite la planificación integral de cada uno de los ciclos y sesiones por parte del

educador, exigiéndole ser artífice desde y para su profesión al decidir qué enseñar y cómo hacerlo. Esta estrategia, en términos generales, busca ser significativa para los educandos y educadores nasa, generando una ruptura con la enseñanza tradicional vivida en la IET, ya que se reconocen las nociones sobre su cultura, historia y contexto. La acción del diseño didáctico propendió por otra manera de asumir la didáctica en la escuela más allá de la instrumentalización en las clases, fue aludir a lo que se quiere lograr, que en esta experiencia en particular se trató de materializar las tradiciones, saberes, historia y cosmovisión nasa en contenidos de enseñanza para el fortalecimiento de la identidad política y cultural de los educandos de grado tercero, cuarto y quinto de la IET.

Las unidades didácticas surgen como estrategia de las perspectivas contemporáneas alternativas de enseñanza, que tienen en cuenta para la planeación de esta última factores como: lo que sabe el estudiante y sus características sociales, “la organización social de la enseñanza, relaciones sociales en el aula, factores motivacionales y los recursos y medios disponibles”; además reconsideran al currículo, la enseñanza y el aprendizaje de la visión en la que el estudiante es un receptor pasivo, el profesor un emisor y el currículo se minimiza a lo enseñado por el profesor. En este orden de ideas, las unidades didácticas se convierten en una posibilidad para la Educación Propia en Tumbichucue, ya que le permite a la comunidad plasmar su historia y su cultura en las actividades y situaciones que generan y atraviesan el aprendizaje.

Para ello se realizó una selección, organización y secuencialidad de los contenidos, como también la elección previa de los materiales didácticos que se van a utilizar; todos estos momentos se dieron sin perder de vista la coherencia entre las opciones disciplinares, políticas y pedagógicas para aportar pertinentemente en la configuración del PEC de Tumbichucue, favoreciendo didácticamente el interés de la comunidad en torno a la práctica efectiva de la Educación Propia en la IET, ya que permite pensarse la adquisición y construcción de conocimiento colectivamente.

La siguiente estructura la diseñamos con base en la propuesta del profesor Rueda, teniendo en cuenta el contexto indígena, la Educación Propia y el interés político de la comunidad de Tumbichucue.

1. *Esquema general* que orientó el proceso de enseñanza-aprendizaje desde cuatro parámetros base: eje temático, pregunta

- problema, categoría principal, categorías subordinadas, conceptos disciplinares de las ciencias sociales y objetivo general del ciclo.
2. *Justificación*. Se argumenta la pertinencia de todos los contenidos articulados y abordados disciplinarmente desde la reflexión pedagógica plasmados en la unidad didáctica.
 3. *Marco conceptual*. Es la elaboración teórica de los temas y conceptos a enseñar.
 4. *Sesiones por ciclo*. Cada una de las sesiones a su vez alberga una estructura interna que refleja una visión en conjunto del acto de enseñanza determinando el lugar, objetivos por sesión, contenidos y metodología, materiales y valoración en dos niveles que involucra a educadores y educandos: *a)* proceso formativo: en torno al educando y *b)* el diseño didáctico: reflexión crítica del planteamiento metodológico del educador.
 5. *Pensamos en familia*. Actividad que pretendió recoger los imaginarios y saberes de la comunidad en los contenidos planeados fomentando la construcción comunitaria de conocimiento desde lo oral y lo escrito.

Los objetivos se plantearon con la intención de evidenciar los propósitos de cada una de las sesiones para que sean parte fundamental del proceso de enseñanza en general, buscando desarrollar habilidades argumentativas, propositivas e interpretativas en los educandos. Los contenidos son el conjunto de saberes y aspectos de la cultura e historia nasa que se enmarca en alguna de las categorías de memoria, territorio y resistencia. En cuanto a la valoración, la asumimos como alternativa para cualificar la acción educativa en la que el educador reflexiona sobre su propio ejercicio y el aprendizaje de los educandos como proceso. En este esquema se consideró la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de la Educación Propia en que la comunidad de Tumbichucue pone en juego sus intereses políticos. Las nueve unidades didácticas para los grados tercero, cuarto y quinto abarcan la planeación de contenidos de enseñanza para un primer semestre escolar de un año lectivo para ser articulada al PEC y contribuir significativamente con el fortalecimiento de la identidad política y cultural de los niños y niñas nasa de los grados en mención.

CRECER/WALA'YA'. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN
EN LA CONSTRUCCIÓN DE LO PROPIO

El proceso de implementación se llevó a cabo durante el primer semestre del año (2010), con una duración continua de un poco más de tres meses. Aunque la metodología de trabajo fue socializada con la comunidad antes de dar inicio, fue ya durante el trabajo en campo que se realizaron varios cambios correspondientes a las exigencias del contexto, respondiendo a ese carácter dialógico, orientado hacia las querencias de la IET y la comunidad en sí misma.

Es en este último tramo del andar por el mundo de arriba en el que analizamos esos cambios, transformaciones e incidencias en el interior del resguardo como resultado de la realización de la propuesta pedagógica, el cual entendemos desde la cosmología nasa como el crecer/WALA'YA', concepto que para este pueblo originario implica

[...] avanzar, madurar. Todos los seres partimos de un punto llamado nyafx “primero”; uhya’ “sembrar”, pero para esto debemos ser sembrados, engendrados, por eso la siembra se relaciona, a nivel semántico, con Ühtxya “hacer el acto sexual”, después es duhya “parir”, vxitya’ “hacer”, entendido como producir, crear (Yule y Vitonas, 2004:154).

Que en términos de la propuesta pedagógica es posible asumir como la producción de conocimiento propio a partir de la maduración del proceso mismo, conlleva mantener ese andar por la espiral o reflexión constante surgido desde el mundo de abajo al presente mundo, evidenciando cuáles fueron sus alcances, fortalezas, debilidades y sugerencias para procesos futuros.

Los cambios en el andar de la palabra

Los cambios realizados a la propuesta corresponden a factores de tipo más logístico que los concernientes al contenido o estructura metodológica. El primero de ellos se relaciona con los tiempos propuestos, ya que se esperaba realizar una sesión semanal por curso, con una duración de tres horas; aun así, en muchas ocasiones el tiempo utilizado era mayor, debido a que las actividades propuestas al ser de carácter lúdico, como la realización de murales o

juegos tradicionales como el duende,⁸ entre otros, exigían más atención pues facilitaron el trabajo con los educandos de los diferentes cursos. De igual forma, en ocasiones se presentaban situaciones como la ausencia del profesor el día de la actividad o el que los educandos debían trabajar en la huerta, razón por la cual en ocasiones durante una semana no se realizaba la sesión, mientras que en otras, un curso llevaba a cabo más de una.

Como segundo cambio relevante cabe resaltar las constantes variaciones de horario para llevar a cabo charlas con los mayores o personas de la comunidad, puesto que se tomaba en cuenta el tiempo disponible de la persona, generando así un reacomodamiento a lo propuesto.

Por último establecemos que la falta de recursos económicos por parte de la IET que abarcaría gastos que nosotros como grupo de investigación no podíamos asumir por su envergadura, como el transporte para la salida de campo al parque arqueológico de Tierradentro, nos orientó hacia la generación de alternativas diferentes en cuanto a tiempos y realización de la actividad, que en el caso mencionado se vio reflejado en el desplazamiento a pie desde el resguardo hasta el museo con los educandos de los tres cursos, en una duración de tres horas.

Pero estos cambios no fueron estructurales, es decir, no afectaron en manera sustancial lo programado, simplemente obligaron a dinamizar el esquema planteado, eliminando así la posibilidad de que fuera algo estático o inamovible, generando diferentes posibilidades frente a las actividades realizadas por los docentes y estudiantes de la IET.

Análisis y reflexiones generales del proceso de implementación

Para ofrecer un panorama general de la fase de implementación de la experiencia retomaremos actividades puntuales a lo largo de los tres ciclos que, desde nuestro criterio, aportan a partir de lo educativo a la materialización de la Educación Propia en la IET y al for-

⁸ Juego tradicional nasa donde todos los niños y niñas se ubican frente a otro niño que representa a un ser espiritual denominado el Duende, y cuando él pregunta quién le tiene miedo al duende, todos responden “nadie”, tras lo cual el Duende sale a coger a los demás niños y niñas.

talecimiento de la identidad política y cultural de los educandos de tercero a quinto. Entre ellos están los cierres planteados en cada uno de los tres ciclos, la salida de campo, los “Pensamos en familia” y la realización de la Minga Educativa. Cada una de estas estrategias didácticas brinda elementos para la configuración de los contenidos de enseñanza y el fomento de los valores del pueblo nasa como la comunitariedad y la unidad. Luego señalamos los resultados y sugerencias generales que deben tenerse en cuenta para próximas experiencias en Tumbichucue a partir de nuestra propia lectura a lo largo de las cuatro fases de la propuesta.

Para empezar es preciso señalar cuál fue el sentir y la intención del “Pensamos en familia” y de la Minga Educativa en razón del fortalecimiento de la identidad política y cultural desde la escuela. El “Pensamos en familia” fue una actividad puntual en las unidades didácticas para fomentar la tradición oral desde la escuela en los hogares nasa, en la que los saberes de los padres y madres, mayores y *mayoras* de los educandos circularían en la cotidianidad escolar de la IET en los grados tercero, cuarto y quinto. Se planteaban preguntas articuladas a los contenidos abordados en cada una de las sesiones para luego tener esta información como base en el desarrollo del siguiente tema. Con esta actividad pretendimos poner en diálogo el saber de la comunidad en torno a su historia y cultura con las prenociones de los niños y niñas de cada uno de los grados en mención, en el que el educador fue el encargado de orientar dicho diálogo.

Ahora bien, la Minga Educativa surge como actividad didáctica y pedagógica para la reflexión comunitaria del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo a lo largo de los tres ciclos de implementación de la propuesta. En general lo que se pretendió fue dar el primer paso en la configuración de un espacio de encuentro entre educadores, educandos, comunidad y cabildo para valorar críticamente los esfuerzos realizados y recoger las inquietudes y sugerencias por parte de los padres de familia, contribuyendo así al empoderamiento de la comunidad en la escuela, planteado en la Educación Propia como una de las necesidades latentes de los resguardos. En síntesis, quisimos aportar al fomento de la participación de la comunidad de Tumbichucue en la realidad escolar de la IET no como actor pasivo, sino como sujetos activos y propositivos.

En relación con los cierres que se llevaron a cabo en los tres grados abrieron la posibilidad en los educandos, de tejer lazos de solidaridad y confianza entre los niños y niñas nasa de primaria, y en

correlación con los intereses de la comunidad, materializó el deseo de vivir la cultura y la historia desde la escuela, con la participación de algunos mayores movilizando la tradición oral en su lengua materna, aportando así a su revitalización. En los cierres intentamos recrear espacios y ambientes educativos para la construcción de conocimiento colectivo, para ello se debió tener en cuenta el nivel cognitivo de los educandos en cada grado.

La salida de campo permitió que los educandos vivieran el aprendizaje como una experiencia en la que la teoría y la práctica se funden para dar paso a nuevas interpretaciones y concepciones de la historia y la cultura nasa. Esta actividad permitió la articulación del territorio, la memoria y la resistencia como categorías disciplinares con la realidad de los educandos. Por otro lado, evidenció el rol fundamental del educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos. Para este tipo de actividades, en términos logísticos, opinamos que desde la escuela se debe plantear la creación de un fondo de recursos, ya que por cuestiones económicas el día en que se realizó la salida no se pudo hacer el recorrido completo, alterando la planeación de la misma.

En cuanto al desarrollo de “Pensamos en familia” creemos que debe reorientarse ya que ésta fue una herramienta para fomentar la tradición oral en los hogares nasa de los educandos de tercero a quinto, muy pocos educandos fueron constantes en su ejercicio; ahora bien, desde lo poco que realizaron algunos se logró obtener información sobre los saberes de ciertos miembros de la familia, por eso insistimos en el replanteamiento de esta herramienta. Creemos que el “Pensamos en familia” es pertinente como un mecanismo para fomentar el diálogo generacional, ya que si es colectivo y consciente definitivamente ayuda al conocimiento de los educandos sobre su historia y fortalece la tradición oral desde la IET en los hogares.

La Minga Educativa como acción que recogió los tres ciclos de la propuesta hizo evidente que la participación de la comunidad es todavía un reto para la escuela, sin embargo a pesar de la poca asistencia de padres y madres de familia ese domingo del mes de mayo de 2010 reflejó que la voz de la comunidad aporta significativamente a pensarse la escuela en torno a la identidad y a lo propio. Además fue indudable que esta actividad les permitió a los estudiantes ser artífices de su propio proceso de formación, motivando su creatividad y fortaleciendo su autonomía. La reflexión pedagógica debe

girar, primero, en torno a su preparación, teniendo en cuenta los tiempos de la comunidad, y segundo, su abordaje desde la cotidianidad escolar como un proceso en el que sea posible vincular tanto primaria como secundaria, logrando así vivir lo comunitario en Tumbichucue entre la escuela y la comunidad.

Las cuatro estrategias mencionadas como parte de nuestro aporte pedagógico y didáctico a la IET permitió a los educandos de los grados tercero, cuarto y quinto comprender e interiorizar la importancia del reconocerse como indígenas nasa en su escuela y su resguardo, de igual manera se fomentaron varios procesos propuestos en la estructura de la educación propia, como lo son la comunitariedad, la interculturalidad, la cosmovisión y los procesos culturales, políticos y organizativos.

En el caso de la comunidad y de los profesores pertenecientes a la IET de primaria, la implementación de este tipo de estrategias generó una ruptura con aquellas prácticas docentes de tablero y tiza, puesto que dieron pie a inquietudes sobre la viabilidad de otras formas de aprendizaje.

En términos generales, el planteamiento de los contenidos que permitirían un mejor desarrollo de las habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas en el proceso formativo de los educandos fue la ausencia de componentes actitudinales que comprendieran hábitos y valores, su formulación requiere una discusión interna entre los docentes indígenas en la IET en primaria y una concertación con la comunidad. Es pertinente fomentar el trabajo con mapas y la relación geohistórica de los contenidos de enseñanza, así como generar espacios y actividades que vinculen los tres grados para diezmar sus tensiones y fomentar lazos de unidad y compañerismo entre ellos. Continuar con la inserción de materiales didácticos que acompañen el proceso de enseñanza ya que éstos fortalecen las habilidades propositivas e interpretativas de los educandos como también la escritura-lectura en nasa y castellano no en una asignatura específica sino como uno de los ejes del proceso en general de enseñanza. Concertar un horario para las sesiones en el que se involucre a los educandos para evitar inconvenientes con ellos y su no disposición en las clases.

Teniendo en cuenta el interés y disposición de los educandos con el material audiovisual se puede pensar en herramientas que se relacionen aún más con la situación indígena en el Cauca y la realidad de los educandos que se articulen coherentemente con los con-

tenidos planteados. Otra herramienta que puede potencializar las habilidades interpretativas en los educandos y que se puede integrar a las unidades didácticas es la música indígena y en particular la hecha en Tierradentro, ya que en varias de sus letras se plasma la importancia de sus experiencias de lucha y valores culturales como la unidad siéndoles familiares a su contexto.

Para continuar con la configuración pertinente del PEC en Tumbichucue es necesario indagar en profundidad el tejido dentro de la comunidad porque desde éste se puede hacer explícito el sentido de la cosmovisión en la relación pasado-presente. Por otro lado, pero no menos importante es pertinente acercarse más a la cotidianidad de los niños y niñas nasa, no sólo para el planteamiento de los contenidos sino también para entender ciertos comportamientos en clase.

Hay que problematizar la participación del docente indígena a cargo, se tiene que poner el tema en discusión ya que la poca participación, orientación a los educandos e interés condicionan seriamente el proceso de aprendizaje de los niños y niñas nasa en el camino de la innovación didáctica en los contextos educativos.

Como reflexión final en cuanto al desarrollo del proceso formativo de los educandos durante la implementación de la propuesta, se puede afirmar que los tres grados tuvieron un proceso de transición positivo y alentador en reconocerse a sí mismos como actores de su propio proceso de aprendizaje, ya que al indagar acerca de sus prenociones sobre el territorio, las luchas y la cultura que sus antepasados aportaron a partir de su experiencia, se dedujo que este aporte con el tiempo fue progresivo y asimismo su experiencia fue tenida en cuenta durante el desarrollo de cada una de las sesiones; a medida que transcurrían las sesiones se animaron a expresar con confianza en sí mismos, en nasa como en castellano (en la medida de lo posible), sus inquietudes e ideas, fueron reflejando oral y gráficamente lo que pensaban y sentían en el aula con respecto a los contenidos que se estaban enseñando en pro de fortalecer su identidad política y cultural. Logramos un acercamiento inicial de los educandos a ese entramado de relaciones que conlleva el territorio, la memoria y la resistencia para el pueblo nasa desde la escuela, en el que el reconocimiento, por parte de cada uno de esos universos infantiles, como parte de una cultura ancestral se tejió a partir de su cotidianidad escolar como familiar, escuchando al mayor y asumiendo el rol de sus antepasados.

Al indagar sobre Tumbichucue, explorar lo concerniente a Tierradentro e identificar al Cauca, sembramos deseos de conocimiento en los educandos para con su cultura e historia nasa. Todas las sesiones contribuyeron a que las generaciones más jóvenes de tumbichucueños pertenecientes a tercero, cuarto y quinto dieran inicio a ese nada fácil proceso de identificar, conocer y analizar su historia como pueblo, ya que durante la implementación de la propuesta se sorprendieron con la vida de sus antepasados indígenas en el Parque Arqueológico de Tierradentro. Estamos conscientes de que dimos otro paso en el fortalecimiento de un proceso de largo aliento, para que los educandos se puedan sentir consciente y críticamente parte de una cultura y de un pueblo ancestral con principios y valores propios a partir de la Educación Propia en la IET desde el planteamiento de una integración de contenidos de enseñanza y diseño de unas estrategias didácticas que vincularan el objetivo político de la educación en, desde y para las comunidades indígenas articuladas al CRIC.

El proceso de fortalecimiento identitario en Tumbichucue se llevó a cabo mediante el diseño e implementación de nueve unidades didácticas vinculadas al PEC para que desde la IET se propendiera al reconocimiento de los educandos pertenecientes a un pueblo con tradiciones ancestrales y legado histórico. Esta experiencia educativa constituye un gran avance en la configuración de un plan de estudios del PEC de Tumbichucue en el que está inmersa la reflexión crítica sobre el porqué, el cómo y el para qué enseñar lo propio en la IET.

CONCLUSIONES

Como mestizos fue un reto complejo acompañar procesos educativos en comunidades indígenas, ya que fue necesario decolonizar tanto la teoría que conocemos como la práctica en la que nos desenvolvemos para conocer y entender otras maneras de asumir la educación y construir conocimiento, que en la universidad desde hace poco tiempo se está explorando y discutiendo.

El ejercicio de diseño de la propuesta ameritó una acción de indagación difícil por las pocas fuentes existentes en la ciudad de Bogotá sobre la historia de los pueblos indígenas del suroccidente caucano, es necesario investigar en la comunidad sobre sus propios ima-

ginarios frente a los ejes de reflexión que se planteen para ir configurando un proceso de producción de conocimiento en el interior del resguardo que se pueda articular al PEC y al Plan de Vida de Tumbichucue.

Es vital iniciar un trabajo con los educadores indígenas de primaria en el que se reflexione críticamente sobre su ejercicio y se les oriente en el diseño e implementación de estrategias didácticas que dinamizarían el proceso de enseñanza-aprendizaje en la IET.

En la Educación Propia para el desarrollo de habilidades y procesos de pensamiento que realizan los educandos es pertinente profundizar en corrientes pedagógicas que han abordado el tema del desarrollo metacognitivo de los niños y niñas en general para la cualificación de sus percepciones e imaginarios. Las nueve unidades didácticas que diseñamos son un aporte y guía tanto para la comunidad como para los compañeros de la línea en el indispensable camino de la construcción curricular del PEC en la IET.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVEAR RESTREPO, José *et al.* (2002), *Dignidad nasa: aquí nos quedamos*, Bogotá, Rodríguez Quito Editores.
- ARCHILA NEIRA, Mauricio y Nidia Catherine GONZÁLEZ (2010), *Movimiento indígena caucano: historia y política*, Tunja, Colombia, Universidad Santo Tomás/CIS/CIUSTA.
- BLÁNDEZ ÁNGEL, Julia (1996), *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*, Barcelona, INDE.
- BOLAÑOS, Graciela (2009), "El Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP: una estrategia de trabajo y unidad de los pueblos indígenas de Colombia para su fortalecimiento político y cultural", en *Çxayu'çe*, abril, pp. 60-67.
- BUENAVENTURA, D. J. (2008), entrevista (L.L. Dayana, entrevistador), noviembre-octubre.
- CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth; Lilia TRIVIÑO GARZÓN y Carmen Patricia CERÓN (2008), *Maestros indígenas. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas*, Popayan, Universidad del Cauca.
- CRIC (1977), *Historia política de los paeces*, Bogotá, s.e. (Serie Carta al CRIC, núm. 4).
- (2001), *Formación en pedagogía comunitaria*, Bogotá, CRIC.

- _____ (2004), *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Bogotá, El Fuego Azul.
- CUNDA YULE, Sidulfo y Doris RUALES PIÑERES (2000), *Cosmovisión nasa. Aprendiendo de nuestros ancestros a vivir en armonía con la naturaleza*, Cali, Faid.
- ESCOBAR, Arturo (2005), *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- HALL, Stuart (1999), "Identidad cultural y diáspora", en Santiago Castro-Gómez, Óscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides, *Pensar (en) los intersticios, teoría y práctica de la crítica poscolonial*, Bogotá, CEJA, pp. 131-199.
- MIDDLETON, David y Derek EDWARDS (comps.) (1992), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*, Barcelona, Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2010), "Normatividad Básica para la Etnoeducación", en Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, disponible en <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85384.html>>.
- RAPPAPORT, Joanne (s/f), "'Adentro' y 'Afuera': el espacio y los discursos culturalistas del movimiento indígena caucano", en <<http://problemasrurales.files.wordpress.com/2008/12/jrapapport.pdf>>.
- _____ (2000), *La política de la memoria. Interpretación indígena de la historia en los Andes colombianos*, Popayán, Universidad del Cauca.
- SANTOS, Milton (1990), *Por una geografía nueva*, Madrid, Espasa-Calpe.
- TORRES, Alfonso (2007), *Identidad y política de la acción colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá, 1980-2000*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- TUMBICHUCUE (2006a), *Plan de vida*, Tumbichucue.
- _____ (2006b), *Proyecto educativo comunitario*, Tumbichucue.
- ULLOA, Astrid (2004), *La construcción del nativo ecológico: complejidades, paradojas y dilemas de la relación entre los movimientos indígenas y el ambientalismo en Colombia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- WILCHES-CHAUX, Gustavo (2005), *Proyecto Nasa: la construcción del plan de vida de un pueblo que sueña*, Bogotá, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

YULE YATACUÉ, Marcos y Carmen VITONAS PAVI (2004), *La metamorfosis de la vida: cosmovisión nasa*, Toribio, Grafitextos.

Blanca

TENSIONES EN TORNO A LOS FINES DE LA EDUCACIÓN
EN SIETE COMUNIDADES DEL VAUPÉS COLOMBIANO:
LA ESCUELA ES CASA-ADENTRO Y CASA-AFUERA

Natalia Reinoso Chávez

*La lucha es de igual a igual contra
uno mismo, y eso es ganarla.*

Adrián Abonizio

Para el presente trabajo quiero retomar la reflexión comunitaria que se llevó a cabo en torno a los fines de la educación durante el proceso de construcción del Modelo Etnoeducativo de la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la Zona de Yapú (Asatrízy) y en la que jugaron un papel preponderante los ancianos sabedores de la zona. Para ello, resulta importante señalar primero que en Colombia hay una rica normativa que busca reconocer y proteger su condición como nación pluriétnica y multicultural, para lo que se ha animado desde la misma Constitución de 1991 a los pueblos indígenas a que se organicen en Asociaciones de Autoridades Tradicionales Indígenas (AATI), que son entidades territoriales de carácter especial con posibilidades de participación de los dineros de la nación y, sobre todo, de gobierno propio para el cumplimiento de los derechos indígenas ratificados por la ley 21 de 1991, que a su vez aprobó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Asatrízy es la AATI que reúne siete comunidades conformadas por lo menos por cinco etnias mayoritarias pertenecientes a la familia macrolingüística tukano oriental, localizadas en la zona de Yapú, en las cuencas de los ríos Yapú y Papurí, dentro del Gran Resguardo Oriental del departamento del Vaupés, en la Amazonia colombiana y al sureste del país. Estas siete comunidades lograron en 2004 la resolución de aprobación como AATI por parte del Ministerio del Interior y de Justicia, después de un notable trabajo comunitario de unión y organización que incluyó una nueva figura para

las AATI en Colombia: el reconocimiento por estatutos de los mayores sabedores de la cultura de las siete comunidades como asesores y consejeros de la Asociación, reunidos con sus aprendices y seguidores en la Unión de Sabedores de la Cultura del Yuruparí Kumuã Yoamarã.

Los sabedores son los poseedores del conjunto de conocimientos necesarios para prevenir y curar las enfermedades según la tradición que les fue entregada desde el origen por el creador; los sabedores de la zona de Yapú han conformado la Unión de Sabedores de la Cultura del Yuruparí Kumuã Yoamarã, para trabajar unidos en favor de la protección de la cultura y la tradición. Los *kumuã* y *yoamarã* son los especialistas de la cultura, aquellos que tienen conocimientos especializados a manera de profesiones. *Kumuã* es el plural de *kumú*, que es la persona encargada de pedirle permiso a la naturaleza para usarla, hacer prevenciones para la salud y el trabajo, organizar la maloca y la vida de la comunidad, presidir las ceremonias según el calendario tradicional junto con el historiador, los danzadores, los tocadores de instrumentos sagrados y las contestadoras; y también es el que sabe hacer todos los rezos y tratar las enfermedades junto con los rezadores especializados. Las personas no indígenas utilizan el término *payé* que proviene de la lengua geral que se impuso en la Amazonia durante la Colonia (Amaya y Parra, 2009:160).

Después de lograr el reconocimiento legal de la Asociación, las comunidades emprendieron en 2006 la formulación del Plan de Vida.¹ En 2008, con el ánimo de desarrollar las propuestas para la educación tradicional y para la educación occidental consignadas en el Plan de Vida, esta Asociación realizó un convenio con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que venía implementando un programa piloto de proyectos etnoeducativos con algunas AATI en el territorio colombiano, tras reconocer que la etnoeducación como se venía dando en Colombia había fracasado en casi 20 años de esfuerzos desde la promulgación de la Constitución de 1991.

¹ Las entidades territoriales del Estado (de los niveles nacional, departamental y municipal) deben expedir el Plan de Desarrollo para el periodo de gobierno correspondiente (cuatro años en la mayoría de los casos). Las AATI, como entidades territoriales, igualmente tienen la obligación de expedir un plan de desarrollo que los indígenas han preferido llamar Plan de Vida y formular para una vigencia a largo plazo.

En el proceso de formulación comunitaria del nuevo modelo etnoeducativo participaron las personas de las siete comunidades de la Asociación, la Unión de Sabedores Kumuã Yoamarã, la Gobernación del Departamento del Vaupés y la Secretaría de Educación Departamental (SED), el Ministerio de Educación Nacional y el Centro de Estudios Médicos Interculturales (CEMI), organización no gubernamental que fungió como entidad asesora de Asatrízy. En calidad de funcionaria del CEMI, primero, y después a título personal, participé como asesora del proyecto etnoeducativo de Asatrízy entre 2008 y 2010. Como era de esperarse, la formulación e implementación del modelo no estuvo libre de tensiones entre personas, comunidades e instituciones. Personalmente considero que la Asociación logró grandes conquistas en el camino hacia la autonomía de unos procesos educativos que le permitirán, a la postre, acceder a la *educación occidental* (escolar) sin tener que sufrir el irreparable costo de la pérdida de su *educación tradicional* (endógena), por lo que no quisiera dejar de señalarlos: lograron romper con la figura del internado para establecer aulas satélites en cada comunidad de manera que los niños ya no tengan que alejarse de sus padres y sabedores; lograron incidir por primera vez en el nombramiento y la evaluación de docentes de acuerdo con sus propios criterios; en función del gobierno escolar propio, conformaron siete Consejos Etnoeducativos Comunitarios (CEC) y un Consejo Etnoeducativo Zonal (CEZ), que a su vez reúne a los CEC para mantener la participación de los diferentes actores de las comunidades en todas las decisiones sobre la educación en la zona; lograron adaptar las formas como se ha prestado hasta ahora el servicio educativo para comenzar a devolver tiempo y espacio a los procesos de educación tradicional, especialmente a las ceremonias del calendario tradicional. Lo más significativo es que todo esto lo hicieron convocando a sus sabedores, facilitando el espacio para sus reflexiones, y recibiendo el consejo y la orientación que iban definiendo en las reuniones de la Unión de Sabedores Kumuã Yoamarã. Esto constituye, en el proceso mismo de formulación, una conquista con la que se devuelve a los mayores su lugar en la comunidad y como maestros de la cultura. Resulta significativo que el proyecto etnoeducativo, y por extensión el Centro Educativo de la Zona de Yapú, fueron bautizados por las mismas comunidades durante este proceso con el nombre de “Maírike”, en lengua tatuyo, que quiere decir “conocimiento integral”.

El proceso de formulación y consolidación del modelo propio de educación es complejo y aún no termina. Para el presente texto quise centrarme específicamente en un momento significativo del proceso que puede enriquecer las reflexiones de las *pedagogías insu-misas* y las luchas indígenas: me enfocaré en la discusión en torno a los fines de la educación que tuvo lugar entre 2008 y 2009, ya que no sólo ofrece elementos en favor de la valiente determinación de seguir siendo un pueblo con una forma de vida propia y diferente, sino que a su vez ejemplifica con claridad los obstáculos, es decir, las trampas de las nuevas formas de esclavitud que esta decisión encuentra hacia el exterior y el interior mismo de las comunidades. Como bien lo supo decir Manuel Zapata Olivella, las cadenas ya no están en los pies sino en las mentes (citado por Walsh, 2007:27): la esclavitud ha encontrado maneras más elegantes en estos tiempos, y entonces puede, sin hacer barullo, pasar vestida de dama. Así que quienes se han puesto en la labor de luchar contra largas opresiones tienen ahora la tarea de hacer trabajos *casa afuera*, pero también *casa adentro* (Juan García, citado por Walsh, 2007:32), en sus casas y comunidades donde la distinguida señora esclavitud se viste de cotidiano y se hace pasar por una de los suyos.

La escuela en Asatrízy, como sucede con la escuela para tantos otros grupos étnicos, es un lugar de frontera: es a un mismo tiempo *casa afuera* y *casa adentro*. Es decir, es un escenario procedente del exterior en el que no sólo se aprende del mundo de afuera sino que se erige como un puente con el mundo occidental que permite adelantar trabajos “políticos” con otras instituciones y personas “blancas”; y también es ya un escenario que se siente propio, que se ha adueñado de espacios cotidianos, es un escenario para reflexionar y trabajar dentro de las comunidades y puede ser escenario de luchas indígenas en materia educativa, de lucha por la diversidad de saber y de ser.

El presente artículo consta de tres partes. Para comenzar presento una narración que recoge la memoria de la *primera clase* del Proyecto Etnoeducativo Majirike, y que ilustra cómo las comunidades de Asatrízy, en medio de tensiones y forcejeos, lograron efectivamente armarse contra el influjo externo y contra la inercia propia; llenarse de fuerza y tomar decisiones que asustan, pero a las que llegaron movidos por la renovada confianza en sus líderes y en sus sabedores quienes, ante la recobrada disposición de sus pueblos a escucharlos, han sabido dar luz y consejo sobre los caminos a reco-

rrer. En segundo lugar, presento las tensiones *casa afuera* vigentes en los trabajos que propenden por otra educación en Colombia: en el contexto de la problemática de la etnoeducación en el país y del rastro neoliberal en la educación del departamento del Vaupés, intento ilustrar la manera como la “señora Esclavitud” ronda continuamente y acecha desde nuevas e inesperadas esquinas buscando cooptar, haciendo seductoramente propuestas —¿de sumisión?— a las personas indígenas, ofreciendo por ejemplo la negociación de sus territorios y sus recursos naturales, el manejo administrativo de los recursos públicos para la educación escolar, la mercantilización de su cultura y territorio o la presión para ser “los mejores” también en materia de educación occidental, respondiendo a las pruebas estandarizadas del Estado colombiano. Por último, me detengo en las tensiones *casa adentro*, en un intento por ilustrar la manera como se esconden las nuevas formas de esclavitud que retrasan la posibilidad de liberarse definitivamente como pueblos autónomos: cómo al definir comunitariamente los nuevos fines de la educación en la zona hubo disparidad de opiniones sobre *para qué* debería formar la escuela en las comunidades, entre ellas, vertientes de opinión como la de muchos miembros de la comunidad que querían que la escuela prepare a sus hijos para el trabajo remunerado y la inserción en la economía de mercado, una educación que les conceda “ser alguien en la vida” y “progresar”, sin entender del todo que eso puede significar dejar de ser indio y dejar de vivir de la selva. Retomaré las discusiones y la dinámica de toma de decisiones que se dieron y que les permitieron reflexionar comunitariamente y elaborar una propuesta distinta sobre los fines de la educación.

Antes de continuar quisiera advertir al lector que el texto contiene consideraciones personales de carácter autoetnográfico extraídos de mis correspondencias personales durante los años de trabajo con Asatrízy, y es preciso aclarar que escribo desde la orilla “blanca” queriendo ser *otro-aliado* (Denzin, Lincoln y Smith, 2008:6) de los amigos indígenas, y desde un aprecio por las personas y la vida de la cultura de la zona de Yapú que no quiero ocultar. En esos días escribí:

[...] en algún momento me sugirieron que este trabajo lo haría mejor alguien que no los quisiera tanto, porque amarlos así nos impedía “ser objetivos”. Dirán, tal vez, que es sensato, y yo sólo podría responder que es justamente desde el amor desde donde

uno se esfuerza por ser cuidadoso con uno mismo, ser crítico con uno mismo y con la carga cultural que lleva auestas, ser responsable con lo que uno extiende hacia el otro [...] porque sólo amándolos así me importan realmente; porque, sólo amándolos, su felicidad es también la mía, y el sufrimiento de los suyos, también el mío.

PRIMER DÍA DE CLASES SEGÚN LOS INDIOS

Llevábamos un año de trabajos comunitarios para pensar la educación de la Asociación en convenio con el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Se había trabajado según lo planeado, se cumplieron los compromisos con el MEN y con las comunidades; y, sobre todo, se consolidaron, siguiendo el Plan de Vida, acuerdos comunitarios sobre las transformaciones de la educación escolar que venían imponiéndose desde hacía menos de un siglo. La semana anterior se había destinado a las reuniones de los CEC que estrenaron sus funciones de gobierno escolar al reunirse en el CEZ; los profesores (que ahora se llaman etnoeducadores) presentaron el trabajo que realizaron con los niños en las aulas durante el año, y las comunidades presentaron los avances en las reflexiones sobre transformaciones centrales del proyecto, como el calendario tradicional de las distintas etnias y su incidencia en el calendario escolar, y las condiciones que se necesitaban para la adaptación y la realización del ritual de iniciación de hombres y mujeres con el fin de recuperar este importante momento de la educación tradicional que se ha debilitado. Las exposiciones de los CEC fueron asombrosas: los profesores contaron todo lo que habían hecho en los ámbitos comunitario, escolar, de infraestructura, y aportaron “evidencias” de su trabajo (fotos, trabajos de los niños, juguetes tradicionales, utensilios tradicionales elaborados por los niños también, etc.), con la intención adicional de presentarlos a los representantes de la SED, que siguen siendo los jefes de los docentes indígenas. Durante esta semana cada CEC tuvo asignado un espacio para presentar los logros durante el día y para ofrecer una “muestra cultural” en la noche que consistió en danzas, narraciones en lengua y otras actividades con el fin de compartir los avances de cada comunidad educativa en el fortalecimiento de la educación tradicional y con el apoyo de los kumuã que tuvieron un papel protagónico.

En la apertura del CEZ la maloca² estaba llena. ¡Había tantísima cantidad de niños y jóvenes que por primera vez se involucraban en los asuntos de la Asociación y la comunidad! Asistieron delegados de la SED, entre ellos un supervisor de educación que antes era conocido como “enemigo de la etnoeducación” y que luego del primer año pareció respaldar genuinamente el proceso, y hasta establecer lazos de confianza con el CEMI como entidad no gubernamental. Sin embargo, aunque apoyó el proceso y la nueva política departamental, no dejó de invitarlos a que presentaran a sus niños en las pruebas *Saber* próximas a realizarse en todo el territorio nacional.³ Cuando los niños bailaban, los mismos kumuã y danzadores acompañaban de lejos a sus aprendices, los iban corrigiendo también y hasta se reían con la gente en la maloca cuando cometían algún errorcito o evidenciaban la torpeza de sus cuerpos pequeñitos. Es que había niños de menos de cinco años danzando estrofas de las danzas difíciles: danza del pajarito de chagra, danza del morroco, danza de cola de ardilla, danza linda de la mariposa azul. A uno le dan ganas —para qué negarlo— de entender las historias que cuentan las danzas y los cantos. Y es una alegría ver a los kumuã contentos, orgullosos de sus aprendices, reconociéndose responsables de ellos y de los buenos o malos frutos... y ver a esos chicos aprendiendo desde tan pequeños aquello que la escuela alguna vez prohibió y denigró.

Todo era fiesta y risa. Sin embargo, el payé advirtió con seriedad durante el cierre que era importante abrir dentro de los CEZ espacios para la reflexión propia, es decir, la reflexión de los kumuã a la luz de las plantas sagradas, porque de lo contrario no alcanzaban a entender y, por tanto, no podían dar consejo.

Luego del CEZ vino una ceremonia sagrada para el cierre de la fase de construcción del proyecto, que a la vez funcionó como inauguración de las actividades del proyecto. Me demoré en entender que esos dos días de ceremonia ininterrumpida no sólo marcaban el cierre de la primera fase de construcción del Proyecto Etnoeduca-

² La maloca es una gran construcción elaborada con materiales de la selva en la que antiguamente vivían varias familias nucleares de una familia extensa y que ahora es el centro de la actividad ritual y social de las comunidades tukano oriental de la Amazonia colombiana.

³ Pruebas de Estado en Colombia aplicadas en la educación básica y media desde las reformas de la “Revolución educativa: calidad, eficiencia y cobertura” de 2003.

tivo Majirike, sino que se constituían en la primera clase de ese proyecto que pretendía transformar la educación escolar en la zona, y cuya última versión habían aprobado finalmente los representantes de las siete comunidades.

Caía la noche y nos mandaron llamar. A la entrada de la maloca las mujeres ya tenían listas las ollas con el *we* para pintarnos a todos.⁴ Ya comenzaba el Dabucurí de pepa silvestre⁵ que organizó el *payé* con los Sabedores de la Kumuã Yoamarã. Los danzadores ensayaron algunas de las danzas y después nos mandaron a descansar. Temprano al otro día encontramos a las mujeres de Puerto Nariño y de Puerto Limón hablando y riendo en lengua a la entrada de la maloca, esperando el comienzo de la ceremonia de Dabucurí. Caro y yo nos acercamos, y ella, jugando, se declaró hija de Puerto Nariño. Se escuchó un murmullo en lengua y lo siguiente que supe fue que doña Rosalía, que es *contestadora*, me agarró de gancho y me metió en una fila de mujeres que ella dirigía, mientras que a Caro la entrelazó doña Rosalba y la arrastró a la fila de mujeres de Puerto Nariño. Y entonces lo que pasó fue que *viví* lo que había observado apenas, muchas veces, como espectadora: en la puerta, las mujeres envueltas en cantos recibían la ráfaga de danzadores alados entrando con ímpetu a iniciar la ceremonia dentro de la maloca. Nos llevaron luego al centro de la maloca, donde las dos *contestadoras* que dirigían a las mujeres daban inicio al encuentro con intercambios cordiales de saludos cantados. Al fondo, se oían los rezos de los kumuã. Me sentiré siempre honrada y conmovida con ese regalo de las mujeres sabedoras, el de permitirnos participar a su lado de la ceremonia y del canto, como lo harían con sus hijas, con su familia.

Todos los profesores tenían su sitio en la maloca, y algunos se animaron a participar nuevamente en la cultura que les extirparon durante su formación: casi todos, hombres y mujeres, se lanzaron a danzar *carrizo*, y algunos de los hombres, venciendo el temor inculcado en los internados, recibieron respetuosamente el *caapi* ofrecido por los kumuã: “*Nata, ¿va a tomar? ¿No le da miedo, Nata?*” —al-

⁴ *We*: tintura vegetal de color negro que se aplica, junto con el *carayurú*, que es rojo, la víspera de las celebraciones rituales como ornamento corporal y para protección contra los seres invisibles.

⁵ Dabucurí es el nombre en lengua geral que recibe una de las celebraciones rituales más importantes de la cultura de los tukano oriental; es una fiesta de agradecimiento a los seres invisibles por alimentos que están en cosecha y de intercambio con los parientes (Amaya y Parra, 2009:152).

canzaron a preguntarme las profes con curiosidad. —*¿Eso no es muy duro para las mujeres, Nata?...*⁶

Fue la primera vez que vi a tantos niños y jóvenes participando en una ceremonia. Supongo que asistieron porque ya no había internado, y porque además los profesores también estaban allí esa noche reconociendo el espacio ceremonial como parte de los procesos educativos en los que se esperaba que participaran con los niños, aunque cediendo su lugar como maestros a los sabedores. La magistral ceremonia, en medio de la cual brillaban los brincos de los niños y las risas de las mujeres extendiendo las *cuyas* de chicha,⁷ me dejó también regalos de amistad y agradecimiento, de servicio y humildad.

Pasó el día y la noche y al amanecer concluía la danza. Los kumuã repartieron el *rezo*⁸ y todos nos fuimos a descansar. Terminaba la primera clase dictada nuevamente por los indios y a la que asistimos, esta vez, los blancos.

LA LUCHA INDÍGENA HACIA AFUERA POR LA TRANSFORMACIÓN DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN: LA ESCLAVITUD CASA AFUERA

Las cadenas del discurso del progreso en el Vaupés

Creo que jamás hubiera empezado a comprender los alcances del discurso del desarrollo en el departamento del Vaupés de no haber sido porque tuve la suerte de enamorarme de quien se convertiría en

⁶ El *caapi* es una de las plantas sagradas de estas etnias que, junto con otras como el tabaco y la coca, se consumen durante las ceremonias sagradas para permitir el contacto con el Espíritu del Conocimiento.

⁷ Durante las ceremonias sagradas se espera que los niños y las mujeres también participen en la danza de carrizo (instrumento de viento elaborado con tubos de caña en número de ocho a diez) y aprendan sobre la danza sagrada que se desarrolla en cabeza de los danzadores profesionales y de los otros especialistas de la cultura. Las mujeres son las encargadas de preparar durante los días anteriores y de repartir, mientras dure la ceremonia, la chicha, que es una bebida fermentada tradicional elaborada generalmente con yuca brava, base de la alimentación de los pueblos amazónicos y por eso considerada también como planta sagrada. Las *cuyas* son los recipientes en los que se sirven las bebidas y donde se almacenan las plantas sagradas como el tabaco, la coca, el yopo, el caapi, elaboradas con totumo o con calabaza.

⁸ El *rezo* es una mezcla de plantas sagradas, ají e insectos comestibles que se han rezado a lo largo de la ceremonia para protección de toda la co-

mi esposo, a comienzos de 2008, cuando era profesor de jóvenes indígenas en el Sena⁹ de Mitú, la cabecera municipal del departamento. Todavía hoy le doy gracias a la inquietud que me sembró su mirada amorosa cuando cuestionaba la situación de los jóvenes indígenas en Mitú, y que me animó a conocerlos, a escuchar sobre la encrucijada interna que vivían y a ser testigo del desgarramiento piel adentro de su ser indígena en pugna con los aprendizajes nuevos y con la carga de toda su historia escolar que les exige *progresar*.

El proyecto progresista, no obstante, no se restringe a las aulas: por las calles del municipio de Mitú, tan ligeras aún de automóviles, se agita la bandera que anuncia el “mundo desarrollado” que rescatará de la pobreza a todos los que se preparen para recibirlo. Aprovechan la profecía muchos políticos que prometen apoyar este proyecto salvador aportando algunas piedritas para la esperada carretera que, abriendo un boquete a la selva, permitirá la entrada, ya no a cuentagotas, del desarrollo. En el Vaupés se escuchan los discursos de la sociedad de consumo que reclama que es tiempo de permitir la natural llegada del progreso, ese del que han sido excluidos, y se adelantan los preparativos para hacer posible ese único modelo de vida, señalando como atraso imperdonable y casi vergonzoso el no estar inscritos ya en el sistema del mercado global.

Paradójicamente, el Vaupés representa un territorio estratégico por su imponente diversidad biológica, sus coordenadas, sus fronteras; al mismo tiempo, según lo que escuché en una conferencia sobre biocomercio en el Sena de Mitú en julio de 2008, este departamento representa un elevado costo para el Estado pues no genera recursos propios significativos... aún. Éste, para el Sena, es un argumento más para defender la necesidad ineludible de hacer industria y crear empresa, sobre todo luego de que la entidad ha cumplido su meta de graduar a muchas promociones de técnicos

munidad; todos los participantes a las ceremonia deben comer rezo para hacerse beneficiarios de la oración de protección en la que se han empeñado los sabedores durante las horas que dura la ceremonia.

⁹ El Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) es una organización pública que ofrece formación media-técnica a nivel nacional. Desde 1957 cumple con la función del Estado de “invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, ofreciendo formación profesional gratuita para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país”, en <<http://www.sena.edu.co/Portal/El+SENA/>>.

y tecnólogos que están ahora sumidos en la frustración del desempleo no previsto en sus planes de estudio.

Sin reparar en esta evidencia y en busca de una “mejor educación”, “formas de vida menos duras”, “salir adelante”, “ser alguien en la vida”, son ya muchos los jóvenes de selva adentro que han caminado los varios días que los separan de la cabecera municipal, en un viaje sin regreso. Allí se encuentran con otros jóvenes indígenas que llegaron antes a la cabecera departamental “rompiendo con el proceso de aprendizaje que desde hace generaciones le ha permitido a sus comunidades vivir en el territorio. Hoy se encuentran entre lo que les queda de su cultura y unas ideas de progreso y desarrollo occidentales muy seductoras” (Rosso, 2008:1). No son despreciables las tasas de suicidio entre jóvenes indígenas reportadas en Mitú, que han prendido las alarmas de las autoridades al tiempo que se barajan como causas de esta escalada, entre otras, la tristeza y la frustración de los jóvenes indígenas atrapados en la ciudad.¹⁰

También, debido a las riquezas naturales que se cree que se esconden en lo profundo de las selvas del Vaupés, recientemente han entrado en hordas buscadores de oro, el amarillo y también el negro, que tanto exige el mundo para moverse; buscadores de piedras preciosas y de minerales para la industria contemporánea, exploradores ambiciosos que con astucia han logrado realizar exploraciones, acceder a información y a mapas de lugares estratégicos facilitados por personas indígenas que han sucumbido a la venta de sus conciencias por dinero.

Las cadenas de la educación para el progreso

El discurso predominante del desarrollo en Vaupés hunde sus raíces en la dolorosa historia del contacto con los blancos. El proceso de colonización, que para la zona de Yapú fue más tardía que para el resto del departamento, llegó con los comerciantes y caucheros que esclavizaron a los indígenas introduciendo la versión más despiadada de la economía de mercado, y de la mano de los misioneros monfortianos que les prohibieron la cultura, profanaron sus instrumentos sagrados, los redujeron a comunidades sedentarias e instauraron la educación escolar con la nefasta modalidad de los internados, que

¹⁰ Para ampliar la noticia sobre los suicidios en Mitú véase <<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-5785767>>.

alejaron a los niños de sus padres y sabedores, truncando por generaciones los procesos de transmisión del conocimiento tradicional:

Como consecuencia del encuentro con las personas que vinieron de fuera del Vaupés, nuestras comunidades sufrieron importantes transformaciones en la forma de vida y las costumbres. Por ejemplo: se empezó a usar el vestido; se dejó la maloca y se conformaron comunidades con casas unifamiliares; se introdujeron algunas fiestas religiosas; los jóvenes fueron llevados a un nuevo sistema de educación; se empezaron a debilitar las lenguas tradicionales; se desconoció la autoridad del kumú y se impuso como autoridad la figura del capitán; se olvidaron los cuidados tradicionales de la salud y muchas otras cosas más (Asatrizy, 2008:23).

La escuela puede ser la morada perfecta para la señora Esclavitud: las formas contemporáneas de esclavitud, esas formas de vida ajenas que colonizaron el ser de jóvenes indígenas se gestaron en gran medida dentro de una escuela. En el caso de la zona de Yapú, la escuela no tiene siquiera un siglo de haber llegado, pero sus potentes acciones durante los últimos 60 años han minado la relación de los aprendices con sus maestros originarios, que hoy van muriendo poco a poco sin dejar herederos de su ciencia, y así flaquea la esperanza de que perdure el conocimiento sin igual que tienen sobre el mundo, la selva, la vida, la salud. La escuela empezó por apartar a los niños de sus padres, separar a los viejos de los jóvenes y niños, y a los mayores se los dejó solos. En la escuela, además, se dijo que los viejos no sabían. Que lo que decían saber era mentira. No sólo mentira, peor aún, vergonzosa ignorancia. Y lo que hacen sus médicos poderosos, la ciencia que dominan, las técnicas en las que son diestros para el manejo del mundo, para curarlo, ¿qué son? Maldad pura, ¡el diablo mismo! Se sembró la vergüenza de sí mismos como cuna de la esclavitud de las mentes y los corazones. Entonces la escuela se presentó como la solución, según los blancos, al desgraciado destino de ser indios. Como ser indios es no ser nadie, se les talló a punta de planas que “hay que estudiar para ser alguien en la vida”.

La educación escolar recibida desde comienzos del siglo XX tuvo la misión de rescatar a los indios de sí mismos a costa de su cultura, primero en manos de los misioneros y luego del Estado. Si en la educación misional la cultura, las ceremonias, la medicina tradicional y sus instrumentos sagrados fueron satanizados, en la edu-

cación estatal se satanizó la forma de vida y autosubsistencia indígena, esa que por estar pintada de tierra y sudor hace que se confunda tan fácilmente a los indios con los pobres. Se ha vuelto natural el pensamiento de que los indígenas no son nadie en esta vida, no son *sujetos*, si no se inscriben como *consumidores* en las lógicas y formas de trabajo del mercado (Lander, 2000:66).

La escuela tuvo éxito como morada de la nueva esclavitud. Sembró mentes y corazones colonizados. ¿Quién se resiste ahora a la necesidad de las escuelas? ¿Cuántos pueblos le han dicho NO a la educación occidental?

En este contexto es comprensible que, frente a la propuesta de desarrollar un modelo etnoeducativo en siete comunidades del Vaupés, la primera pregunta de un supervisor de la educación en el departamento haya sido: “¿Y cómo van a responder a los Estándares de Calidad Nacional?”, no sin dejar de advertir que la etnoeducación conlleva el riesgo de pretender que “los indígenas, en vez de progresar, vuelvan al guayuco”.

Cuenta una anécdota informal que un buen día de 2008, un ex funcionario de la educación pública del Vaupés dejó escapar una descarada y descarnada sentencia: “Para que el progreso llegue al Vaupés, se tienen que acabar los indios”. No está lejos de ser cierta esta afirmación, aunque no en el sentido que él pretendía: progreso y cosmovisión indígena pueden ser mundos antónimos. Y sí, tal vez sea cierto que sólo logrará instaurarse el “salvador progreso” a costa de sus vidas, del pensamiento indígena y la evidencia del buen vivir que saben disfrutar libres de oro y desarrollo. Si los indios y el progreso son mundos antónimos, tal vez sea igualmente cierto que son ellos quienes nos pueden dar las pistas para construir una nueva visión de vida con calidad que se resista a la fracasada idea del desarrollo.

LUCHA INDÍGENA PARA TRANSFORMAR LOS FINES
DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR: LA ESCLAVITUD CASA ADENTRO

*Discusiones comunitarias sobre
los fines de la educación en Asatrízy*

En 2008 el payé Benedicto —elegido como representante de los sabedores—, Higinio —elegido por la Junta Directiva de Asatrízy— y

yo, como asesora del CEMI, conformamos el equipo intercultural del Proyecto Etnoeducativo, que comenzó a coordinar los trabajos de reflexión y consenso comunitarios encaminados a la construcción de una nueva educación de acuerdo con los lineamientos consignados en el Plan de Vida. Ya por fin estaba todo listo para empezar a ilustrar, como en lienzo nuevo, cómo debía ser la educación en la zona. Las personas de Asatrízy ya se habían empeñado en un par de años de reflexión comunitaria que dio origen al Plan de Vida, habían denunciado todos los atropellos que la escuela había perpetrado, habían decidido que no querían renunciar a la educación occidental pero que era preciso transformarla haciendo también propuestas para fortalecer la educación tradicional.

Emprendimos entonces una gira, que tomaba alrededor de 15 días, para visitar cada comunidad y hacer una pregunta central: “¿Para qué se quiere la educación escolar en Asatrízy?”. Las respuestas fueron desconcertantes. Poco a poco se hizo evidente que la idea de “borrar” la escuela como se conocía hasta ahora y diseñar la nueva escuela soñada resultaba vertiginosa. Asustaba. Pese a que no todas las generaciones tuvieron que vivir la imposición de la institución escolar, la idea de vivir sin escuela se reafirmaba imposible, y la idea de transformarla resultaba amenazante. No sólo era difícil tratar temas superficiales como imaginar otra manera de organizar el servicio educativo —horarios, gobierno escolar, etc.—, sino que se presentó una resistencia mayoritaria en temas de fondo como la iniciativa de cambiar los fines de la educación: ahora que, apoyados desde el ámbito nacional, disponían del Proyecto Etnoeducativo como el instrumento para que el departamento cumpliera con el mandato de instaurar los lineamientos de una educación nueva en Asatrízy, lo que iba resultando era que no sólo no querían transformar la educación sino que querían mejorarla en la misma ruta de la propuesta estandarizada nacional. ¿La educación, entonces, para qué? “Para ser alguien en la vida, para que progresen nuestros hijos, para que salgan y consigan trabajo remunerado”. El perfil del egresado sistematizado a partir de las memorias de la gira resultó así: 1) ser buenos líderes, 2) saber de administración, 3) aprender tecnología, 4) dominar el español, 5) saber hacer proyectos.

Los asesores del CEMI junto con los dos coordinadores de etnoeducación de Asatrízy decidimos convocar a un grupo de líderes de la Asociación para discutir acerca de este perfil y sus implicaciones.

Nos reunimos el entonces presidente de la Asociación, Efraín Mejía; el coordinador del Plan de Vida, Luis Gabriel García; el coordinador de etnoeducación representante de los kumuã, Benedicto Mejía; el coordinador de etnoeducación representante de las comunidades, Higinio Ferrer Jaramillo; Nelson Muñoz, el padre Roberto Jaramillo, sacerdote indígena de la zona de Yapú, y Alonso García.

Y reflexionamos largo. Desde nuestras distintas orillas pensamos y hablamos. Acudimos al Plan de Vida y a sus propuestas de educación; contrastamos las respuestas de las comunidades sobre los fines de la educación, y resultó evidente que las personas de Asatrizy se encontraban en la encrucijada de determinar qué tan indios querían seguir siendo. Sobre la mesa estaba la decisión del futuro de sus hijos y nietos, y de todos como pueblo.

Lo único que habíamos sacado en claro del Plan de Vida y de la reflexión comunitaria durante la gira era que las personas de Asatrizy querían articular las dos educaciones. Entonces surgieron preguntas entremezcladas difíciles de responder: ¿Qué se quiere de afuera? y ¿qué se tiene adentro que no se quiere perder? Teniendo en cuenta que la educación occidental y nacional forma para la competitividad, para la eficacia y para ser buenos empleados: ¿dónde conseguirán empleo los egresados si se forman para subsistir de esa manera? ¿Dónde queda la “ciencia” de los indios frente al conocimiento occidental? ¿Para qué seguir viviendo en la selva?

La reflexión con los líderes se centró alrededor de la mentira del progreso que asocia con la palabra “atrasados” a los pobres, salvajes, desnudos, despreciables, feos, ignorantes y rurales indígenas. Desempolvando la dolorosa historia de la colonización con sus esclavitudes, torturas, profanaciones, desprecios y golpes a su dignidad como personas indígenas, el perfil del egresado que resultó de la gira proponía en realidad una educación para ese progreso y no para la *buen vida*, que en la Asociación se define como:

Es estar sin enfermedad, estar alentado; comer bien, tener comida; bañar en la madrugada, vomitar (para purgar o limpiar el estómago), cumplir las dietas; trabajar, descansar, mantener buena comunicación, dialogar, compartir; respetar, tener buen trato, obedecer, comportarse bien; convivir, respetar y manejar el territorio; tener familia, tener casa, tener maloca; saber de rezo, danzar, tener cultura, conocer cultura, estar unidos, buena relación, respeto y trato con el mundo de los seres invisibles; cumplir y practicar los usos y costumbres (Asatrizy, 2008:25).

¿Cuál debía ser, entonces, el perfil del egresado que respondiera al Plan de Vida y que consolidara una propuesta de educación para la *buena vida*? Fue muy confrontadora la discusión que siguió, en la que sin pudor avanzamos en una definición de riqueza y pobreza a la luz de sus posesiones y de frente a las posesiones de los indígenas que han salido de sus territorios para asentarse en las ciudades esperando tener la suerte de lograr un puesto con un salario menos que mínimo; las mujeres que en la mayoría de los casos sólo encuentran opciones como empleadas del servicio doméstico; los muchachos que logran con grandes sacrificios de sus familias terminar un bachillerato, estudiar un técnico en el Sena, pero que al terminar enfrentan la decepción de no encontrar oferta laboral; las familias enteras que se desplazan voluntariamente a los cinturones de miseria de las grandes ciudades para intentar tener un televisor, un celular, un radio y dejar de ser tan pobres como les han dicho que son. La discusión por fuerza hizo ver que ellos, los habitantes de la zona de Yapú, son ricos porque tienen tierra y agua limpia, animales de cacería y chagras con abundantes y variadas semillas de alimentos que sus mujeres han sabido conservar, pájaros que cantan y aire puro, y conocimientos para negociar con los seres invisibles el uso de esa maravillosa despensa que es su selva. La discusión llamó la atención sobre el riesgo que se corre de perder todos esos conocimientos porque es casi lo mismo que perder la selva; sobre la estupidez de pretender que son más ricos los habitantes de las ciudades en sus cajones de miseria contaminada, ruidosa, azarosa.

En esta jornada de trabajo con los líderes se propuso un nuevo perfil que honrara la definición de *buena vida* que se habían comprometido a defender en su Plan de Vida, y que sería discutido nuevamente con las comunidades: la educación en Asatrízy debe buscar formar para 1) ser buenos trabajadores, 2) aprender a auto-subsistir, 3) conservar la cultura, 4) cuidar la naturaleza, 5) conocer la tecnología occidental (incluidos los conocimientos de español y matemáticas), 6) saber formar una familia.

Días después, representantes de los kumuã, padres y madres de familia, líderes y estudiantes, se reunieron en la maloca de San Francisco de Yapú para continuar con la definición sobre los fines de la educación. A varias voces, se compartieron con las comunidades las reflexiones que se trabajaron en la reunión de los líderes. Entonces nos retiramos los invitados externos: los representantes del

CEMI, del MEN, de la SED y los etnoeducadores. No sé bien qué ocurrió en los grupos de trabajo; lo que sí sé es que luego de un día de reflexión comunitaria a puerta cerrada y trabajando en grupos orientados por los líderes, los asistentes se atrevieron a discutir sobre los fines de la educación en Asatrizy. Un moderador de cada grupo presentó los resultados de la discusión y la reunión culminó con la reforma del perfil del egresado, que quedó formulado así: la educación en Asatrizy debe formar a sus niños y jóvenes para 1) que conozcan y vivan la cultura tradicional de los ancestros, 2) que sean capaces de formar una familia en la que se promuevan los valores tradicionales, 3) que sean buenos trabajadores que quieran y trabajen por su gente, 4) que puedan vivir de lo que ofrece su territorio, 5) que tengan buena relación con su territorio, 6) que sepan manejar la técnica y la tecnología occidentales (Asatrizy, 2009).

Releo y recuerdo, ¡y la historia me parece tan valiente! No es fácil que un pueblo se atreva a darle un giro tan radical a los fines de su educación, cuando durante años sufrieron la escuela como promesa de una vida libre de discriminación, esclavitud y burla por ser lo que son. Resulta valiente también porque los mismos líderes que encabezaron esta reflexión son considerados figuras del progreso dentro de sus comunidades, y sin embargo encabezaron el movimiento antiprogresista. Y porque las instituciones departamentales asumieron por vez primera una política que obligó a escuchar qué quieren los indígenas, con la posibilidad concreta para las comunidades de transformar la escuela. Esto los puso en jaque: ¿hasta dónde quieren realmente librarse de las cadenas, de las nuevas formas de esclavitud? Asatrizy, con su respuesta, optó por la libertad que encarna la *buena vida*; optó por apostarle a una educación que sepa construir la buena vida, en vez de ese “vivir tan bueno” que prometieron los maestros y ahora se ofrece en propagandas y etiquetas, en la televisión y en las arengas de los políticos, en las andanadas de los proyectos productivos municipales y de las ONG de buena voluntad que quieren sacarlos de pobres a costa de sus verdaderas riquezas.

Estas luchas casa adentro no son las únicas ni las últimas cuando un pueblo se ha atrevido a asumir y construir la posibilidad de la autonomía educativa. Recuerdo, por ejemplo, cómo algunos funcionarios del Ministerio apoyaban la propuesta etnoeducativa que se estaba consolidando mientras otros presionaban a los funcionarios de la Secretaría para lograr la calidad necesaria para las pruebas

estandarizadas de Estado que terminaron aplicándose en Asatrízy durante la implementación del proyecto, lo que envió mensajes contradictorios sobre objetivos y calidad de la educación, y detuvo el trabajo de los etnoeducadores que tuvieron que concentrarse en la preparación para la prueba. Este hecho fue rechazado incluso por los funcionarios del MEN y la SED que apoyaban la iniciativa de etnoeducación de Asatrízy.

Es preciso señalar que los proyectos entoeducativos no han estado libres de críticas, y entran en el debate de diversos autores (Rojas y Castillo, 2005; Walsh, 2002) que advierten de los peligros de la institucionalización de las luchas indígenas:

[...] varios autores advierten que tras las nuevas políticas latinoamericanas del reconocimiento e inclusión, juega una nueva lógica cultural del capitalismo global, una lógica que intenta controlar y armonizar la oposición con la pretensión de eventualmente integrar a los pueblos indígenas y negros dentro del mercado (Walsh, 2002:3).

A esto también habría que estar alerta.

¿Por qué no aprender a vivir de la selva?

El perfil del egresado definido en Asatrízy a partir de la reflexión comunitaria descrita antes propone que el egresado de la Asociación debe saber vivir de lo que le ofrece el territorio. Este punto me resulta hoy especial, ahora que nos quedan tan pocos rincones donde refugiarnos del mercado, ahora que es tan difícil elegir la libertad de no ser consumidores y de mantener la soberanía alimentaria que permite mantener una radical autonomía.

Hace poco se otorgó el Nobel alternativo a la organización GRAIN, justamente por sus luchas por la soberanía alimentaria. Camila Montecinos, una de las integrantes de este colectivo afirma que:

[...] para que se entienda que cuando luchamos por la Soberanía Alimentaria, por la Reforma Agraria y por la Soberanía de los Pueblos, especialmente los pueblos indígenas y campesinos, en el fondo estamos dando una lucha por la Humanidad. Si llegamos a perder el control sobre la comida, ¿qué capacidad tendremos de ser libres? La lucha por la Soberanía Alimentaria y la persistencia

del mundo rural e indígena soberano es luchar por un mejor futuro para todos. Qué importante para que se marquen con sangre los indígenas ese concepto de que son libres si son capaces de producir su comida y que son esclavos si pierden esa capacidad. Que eso, ser autónomos en la producción de su comida, es lo que los hace ricos, verdaderamente ricos frente al resto del mundo (entrevista a Camila Montecinos, 2011).

Con la vivencia de la cultura propia y sus esfuerzos por conseguir autodeterminación en los procesos educativos, las personas de la zona de Yapú son prueba y ejemplo seductor de una forma distinta de resistencia frente a la idea de “riqueza” y “progreso”; una forma de rebelarse contra la esclavitud que se ofrece casa afuera y casa adentro. Si bien es difícil para los blancos “reconocer nuestra pobreza desamparada de rituales y de pensamiento” (Ospina, 2008: 1), la mesura y la austeridad de la que hacen gala las personas amigas del Vaupés, junto con valores fundamentales de su tradición como son la hospitalidad y la generosidad para compartir, podrían enseñarnos a todos, como ya lo han hecho conmigo, que tal vez el problema no es cómo nos distribuimos mejor la riqueza ni cómo todos tenemos derecho obligatorio a acceder y consumir lo mismo que los supuestos privilegiados, sino que tal vez la clave esté en que aprendamos todos, indios y blancos, a alcanzar una equitativa distribución de la pobreza: lograr el sueño de “que seamos capaces de rezar por el pan nuestro de cada día y no por el pan de los próximos diez años” (Zuluaga, 2008:10).

En una hermosa clase sobre el valor de la mujer en Vaupés, me enseñaron que antes las mayores sabían muy bien cómo repartir un colibrí entre todos los miembros de una maloca, y que saberlo hacer era prueba de la sabiduría femenina que sustentaba a sus familias.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAYA, Carolina y Leonardo PARRA (2009), “Glosario”, en *Vaupés, el corazón del mundo. Liturgias íntimas*, Bogotá, Universidad del Rosario.
- ASATRIZY (2007), *Atlas de la zona de Yapú. Umu Cajaa macãna majã yupiri wiotori yepa macã puuro*, Bogotá, Cemi.

- _____ (2008), *Plan de vida. Unidos con un solo pensamiento para vivir bien*, Bogotá. Cemi.
- _____ (2009), *Proyecto Etnoeducativo Majirike: conocimiento integral*, Ministerio de Educación Nacional (texto sin publicar).
- DENZIN, Norman K.; Yvonna S. LINCOLN y Linda T. SMITH (2008), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- LANDER, Edgardo (2000), “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 2, Caracas, pp. 53-72.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN) (2010), *Proyectos etnoeducativos*, en <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235111.html>>, consultado el 15 de enero de 2010.
- MONTECINOS, Camila (2011), “La lucha por la soberanía alimentaria es la lucha por el futuro de la humanidad. Entrevista a Camila Montecinos”, en *Noticias Positivas*, disponible en <<http://www.noticiaspositivas.net/2011/10/28/la-lucha-por-la-soberania-alimentaria-es-la-lucha-por-le-futuro-de-la-humanidad/>>, consultado el 20 de enero de 2012.
- OSPINA, William (2008), “La riqueza escondida”, en revista *Número*, núm. 57, Bogotá, pp. 26-28.
- ROJAS, Axel A. y Elizabeth CASTILLO (2005), *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Cali, Universidad del Cauca.
- ROSSO, Juan Manuel (2008), “¿La meliponicultura como alternativa económica y ambiental respetuosa de la cultura?: una experiencia en el departamento del Vaupés, Colombia”, ponencia presentada en el IV Encuentro Colombiano sobre Abejas Silvestres, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- WALSH, Catherine (2002), “Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico”, en *Boletín ICCI-RIMAI*, disponible en <<http://icci.nativeweb.org/boletin/36/walsh.html>>, consultado el 3 de febrero de 2012.
- _____ (2007), “Interculturalidad, colonialidad y educación”, en *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. 19, núm. 48, mayo-agosto, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 26-35.
- ZULUAGA, Germán (2008), “Comentarios al informe mundial de las Naciones Unidas: diversidad, género y cultura”, en <www.cemi.org.co>, consultado el 20 de noviembre de 2008.

MOVIMIENTO INDÍGENA EN MÉXICO Y EDUCACIÓN ALTERNATIVA

*Saúl Velasco Cruz**

INTRODUCCIÓN

Sostengo en este capítulo que el movimiento indígena es promotor indiscutible de distintas propuestas educativas que están siendo auto-gestionadas por los pueblos originarios, afro-descendientes y mestizos excluidos en áreas territoriales de los pueblos originarios. Estas iniciativas se amparan sobre lo que permiten y facultan los derechos de libre determinación que asiste a estos pueblos, tanto en el derecho internacional como en lo que explícitamente está escrito en las leyes constitucionales del país. Frente a estas iniciativas me propongo también demostrar que el Estado mantiene una posición ambivalente, la cual permite por un lado el surgimiento y desarrollo más o menos libre de estas propuestas, y por otro el bloqueo gradual pero no por ello menos persistente del Estado mismo. Sostendré además que el movimiento indígena sabe de este doble lenguaje estatal, y aun así juega sus fichas sabiendo de antemano que lo que está de por medio es la contienda de dos modelos de sociedad distintos; el suyo y el del Estado propiamente dicho.

MOVIMIENTO INDÍGENA Y LIBRE DETERMINACIÓN

Como un submarino en plena acción y desplazamiento subacuático, que rara vez se atisba en la superficie de las aguas marinas, pero que no por ello no existe, el movimiento indígena de México y el de muchos países de América Latina, hoy en día lo encontramos muy pocas veces visible en el escenario político, porque está sumergido impul-

* Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco, México.

sando la libre determinación en la vida de las comunidades indígenas, afro-descendientes y poblaciones mestizas olvidadas por el sistema que cohabitan con aquéllos en espacios territoriales que son reconocidos como propios por los pueblos originarios.

La libre determinación, que entraña la capacidad y el derecho a la determinación propia, y por ello al ejercicio de la autonomía, alcanzó para estos pueblos movilizados, en los años recientes, mención directa en las leyes constituciones de varios Estados del sub-hemisferio latinoamericano.¹ Y aunque no en todos los países ha llegado a tener la profundidad deseada por el movimiento indígena del área, hoy en día, clara o ambiguamente definido, el derecho a la libre determinación es un referente a partir del cual los pueblos actúan, a través del movimiento indígena, llenándolo de contenido —y a la vez de sentido— para su propia vida interna y desde ahí para la construcción de una nueva relación con los gobiernos y el resto de la sociedad de sus países.²

El tema de la libre determinación para los pueblos originarios, conceptualmente le ha venido bien a la mayoría de los Estados latinoamericanos actuales que comparten el sesgo neoliberal. Es así porque libre determinación para este tipo de Estados significa dejar en las manos de los pueblos lo que a ellos concierne, aunque por otra parte, las acciones que están tomando estos pueblos para lo que a ellos interesa, invariablemente no es del agrado del propio Estado. De ahí que la libre determinación haya terminado por desdoblarse para los gobiernos en dos almas irreconciliables a saber; una que está dispuesta a delegar y a transferir a los propios pueblos la responsabilidad de hacerse cargo de sus propios asuntos, con lo cual el Estado legitima su desentendimiento de las responsabilidades que le tocan, y otra que recela y que está interesada en acotar lo que estos pueblos pueden hacer por ellos mismos, reduciendo o eliminando todo aquello que al poder le resulta incómodo, de riesgo real o aparente, pero en cierto sentido desafiante.

¹ Una definición sobre lo que es y lo que implican los derechos de libre determinación se encuentran en el texto del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), disponible en <<http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm>>.

² El tema de los derechos de la libre determinación están contenidos, en el caso de México, en el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, desde el verano de 2001. La mención detallada puede consultarse en <<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s>>.

Aun así, los Estados, fieles a sus definiciones neoliberales —que los caracterizan como instituyentes y reguladores de una sociedad muy parecida a un mercado en el cual los clientes se las arreglan para conseguir lo que necesitan y es indispensable para su reproducción y su propia vida— se declaran afines a dejar en propia mano de estos pueblos, los que representa el movimiento social que estamos aludiendo, lo que concierne a sus intereses.³ Pero esto siempre y cuando no contravenga la autoridad de los Estados y no ponga en riesgo al status quo. De este modo se explica por qué, en muchos sentidos, los gobiernos ante las acciones de los pueblos inicialmente estén totalmente *quitados de la pena* y dispuestos a ser solamente administradores y testigos de lo que las comunidades hacen y deshacen por su cuenta, aunque luego reconsideren interponiendo toda suerte de obstáculos para bloquear la libre iniciativa de éstas.⁴

Así, en esta situación contradictoria que enmarca el proceder del Estado, florecen varias acciones de los pueblos. Muchas de ellas son explícitamente tasables como ejercicio del derecho a la libre determinación o autonomía, otras no necesariamente lo parecen, pero lo son en alguna medida. En algunos casos, estas acciones son integrales; comprenden desde proyectos de producción, intercambio comercial, salud, educación y desarrollo comunitario hasta seguridad, justicia y gobierno. En otros solamente se conjugan algunos de los aspectos anteriores, por ejemplo, proyectos productivos, mercado e intercambio (como ocurre en algunas regiones de Veracruz y Puebla, en donde incluso se ha establecido una unidad de equivalencia monetaria para el intercambio de bienes y servicios llamada *tumin*), o bien educación y justicia, particularmente en el ramo de policía, como ocurre en las regiones Costa Chica y Montaña del estado de Guerrero, en donde surgió la llamada policía comunitaria y la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur). Y no faltan expe-

³ Una idea detallada de cómo llegamos a tener un Estado Neoliberal y como llegaron otros países latinoamericanos a lo mismo se encuentra en <<http://www.lse.ac.uk/economicHistory/pdf/Lewis/EstadoMercado.pdf>>.

⁴ Para ejemplificar este caso citamos la medida constitucional que decretó el gobierno del estado de México a principios de este año para prohibir explícitamente cualquier proyecto educativo que se instrumente sin reconocimiento oficial. La medida tiene la intención de criminalizar principalmente las propuestas educativas auto-gestionadas por los pueblos indígenas. Véase Arturo Rodríguez G. (2014), “En Edomex, toletes y leyes contra maestros”, en revista *Proceso*, núm. 1944, 2 de febrero, México, pp. 34-36.

riencias en donde parece que se han concentrado los pueblos prioritariamente en el ramo educativo, como ocurre en la Sierra Wixárita en el estado de Jalisco, etcétera.

Como quiera, todas estas iniciativas entrañan a su modo el ejercicio de la libre determinación. Por supuesto que, como hemos visto, el paisaje es variado. No hay de ninguna manera una fórmula estándar que funcione como patrón único. Cada experiencia es singular. Pero aun así, comparten todas ellas varios aspectos que les son comunes, y eso hace posible considerarlas como manifestación de un mismo acontecimiento. Eso es lo que vamos a tratar de hacer al considerar varios proyectos educativos auto-gestionados que están ocurriendo en México hoy en día.

PROYECTOS EDUCATIVOS AUTO-GESTIONADOS

De ordinario se da por sabido que los movimientos sociales educan y forman en su desenvolvimiento. Son escuelas vivientes que tienen efectos educativos muy importantes. Enseñan a quienes se ven involucrados en ellos en la acción misma. Su poder formativo ha sido apreciado con bastante precisión, ante lo cual no parece quedar alguna sombra de duda (Padierna 2008, Padierna 2009).

Pero además de formar y educar, los movimientos sociales pueden también ser promotores de proyectos educativos muy específicos. Así tenemos que sin desmedro de su papel educativo per se, aparecen como impulsores de una acción educativa que puede ir más allá de lo que ellos al actuar realizan en clave de efecto pedagógico. En América Latina, el movimiento indígena ha demostrado tener esta doble dimensión. Educa y propone proyectos educativos. ¿De qué tipo son estos proyectos?

En principio hay que dejar claro que no son en ningún sentido proyectos que busquen cubrir lo que el Estado hace mal o ha dejado de hacer, eso está descartado en todos los casos conocidos. En realidad se trata de iniciativas que irrumpen bajo una propuesta diferente. Ciertamente, en algunos casos se presentan como propuestas de cambio desde dentro del propio sistema educativo oficial, pero en otros la novedad radica en que se trata de propuestas totalmente exteriores a la educación oficial y con planteamientos totalmente radicales e insumisos.

1) La llamada educación comunalista en el estado de Oaxaca, por ejemplo, tiene como característica distintiva que plantea la transfor-

mación de la educación oficial desde dentro (Maldonado 2010). En varias escuelas de diferentes regiones indígenas de ese estado, equipos de maestros disidentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, (que se reconocen parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), bajo la consigna de *tomar la escuela* se coordinan con autoridades comunitarias, líderes indígenas y organizaciones enlazadas al movimiento indígena del país, para desarrollar dentro de las escuelas gubernamentales su propuesta de educación comunalista (Coronado 2006). Con ella pretenden reorientar la educación oficial para ponerla al servicio de la comunalidad como filosofía y forma de vida. El giro es radical. La comunalidad en la escuela se propone centrar los propósitos educativos en la revaloración de la cultura de los pueblos, en la introducción de los sistemas de conocimientos ancestrales en el plan de estudios, en la enseñanza de los valores comunitarios y, a fin de cuentas, en la recuperación o construcción de un proyecto social propio. Es decir, un proyecto que parece tener visos de ser una alternativa civilizatoria en el amplio sentido de la palabra, tal cual lo denominó Guillermo Bonfil Batalla, y que según su dicho se vio interrumpida y desplazada a raíz de la conquista y colonización europea (Bonfil 1990). Como quiera que sea, el caso es que todo lo que propone la educación comunalista parece anclarse en los márgenes de los derechos de libre determinación que los instrumentos internacionales y la propia Constitución Política de la República Mexicana les confieren a los pueblos originarios como derecho suyo.

En esta misma situación se sitúa la propuesta educativa que profesores de dos escuelas en la región de Uringüitiro, Michoacán, han desarrollado para reconvenir la educación primaria oficial. Empezaron haciendo del currículum o plan de estudios una propuesta totalmente bilingüe. Pero junto con el bilingüismo que les garantizaba mayor proficiencia en lengua P'urhé y en español, fueron introduciendo los saberes y conocimientos propios en el plan de estudios. Organizados entre sí y con las comunidades y sus autoridades, estos maestros atrajeron la participación de distintas personalidades académicas (Hamel *et al.*, 2004). Todos sin distinción sabían que actuaban bajos los mismos impulsos que en otras comunidades del país el movimiento indígena estaba promoviendo.

2) En otros casos, el proyecto educativo impulsado por el movimiento indígena aparece como una iniciativa propia de los pueblos originarios, como hemos dicho, al margen del proyecto escolar ofi-

cial. En esta tesitura se registran varios casos notables en el país. Es la situación que dio origen a la escuela secundaria y al bachillerato de la Sierra Wixárika del estado de Jalisco (Aguinaga, Díaz y Rojas, 2004). Es la misma que subyace en el surgimiento del bachillerato de la Sierra Mazateca en el estado de Oaxaca (Rebolledo y Ricco, 2010). La que puede verse en la creación y establecimiento de la Universidad de los Pueblos del Sur en la Costa Chica y Montaña del estado de Guerrero (Santos, 2005; Santos *et al.*, 2006; Flores, 2008). Y, de igual manera, la que inspira el origen de las llamadas escuelas normales indígenas como la *Jacinto Canek* en Chiapas y la Escuela Normal Bilingüe Intercultural (ENBIO) en el estado de Oaxaca (Baronnet, 2010; Hernández, 2010).

3) Un caso no menos significativo lo constituyen los proyectos de educación propia que surgieron con relativa antelación a la coyuntura que ha visto florecer la mayoría de los proyectos señalados. Esta es la característica notable del proyecto que impulsa el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) en la Sierra Norte de Puebla. Es la misma que dio origen al Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec en la Sierra Mixe del estado de Oaxaca y que a su vez ha estimulado al proyecto de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl de esa misma región (BICAP, 2001).

4) Por último, destaca el caso el de la Educación Autónoma Zapatista en el estado de Chiapas. La singularidad de este proyecto gravita en el hecho de que el entorno en el que ocurre reúne condiciones sociales, políticas y territoriales excepcionales que no son las mismas que tienen los demás proyectos educativos impulsados por el movimiento indígena al que nos estamos refiriendo (Baronnet, 2012). Si hiciera falta señalarlo, estas condiciones se explican directamente por la insurrección armada que en el área tuvo lugar en 1994 y por las leyes que de ahí se derivaron para darle una salvedad especial que ninguna otra región indígena del país ha logrado.

Como quiera que sea, el tema es que entre todos estos proyectos parece existir una especie de diálogo y de retroalimentación estrecha. Una suerte de vasos comunicantes los contiene. De ahí que sin tener forzosamente la misma estructura ni los mismos criterios de funcionalidad, y en algunas situaciones aun teniendo en claro sus diferencias, que no son menores, se ven mutuamente reforzados, en un escenario de aprendizaje común y compartido. Es precisamente

todo esto lo que de algún modo los estimula para mantenerse pese a las dificultades que cada cual enfrenta.

Ahora bien, todos estos proyectos, alternativas o iniciativas parecen estar conscientes de que el Estado ha permitido, primero, su surgimiento y, de algún modo también su existencia. Ya sea porque crean sus promotores (en este caso, los actores directos del movimiento indígena) que no le queda “de otra” a éste ante la fuerza del movimiento, o bien porque el derecho a la educación propia es ahora mismo una prerrogativa conferida a los pueblos originarios por las leyes nacionales e internacionales, o por las dos cosas a la vez, el caso es que el Estado se ha cuidado de actuar impunemente hasta ahora. No obstante, también saben o intuyen la doble naturaleza con la que el Estado procede o está dispuesto a proceder frente al ejercicio de la libre determinación de los pueblos, particularmente en el tema educativo. Por ello, no les resulta extraño a estos actores que a la indiferencia oficial (real o aparente que ha generado cierta libertad para el surgimiento y el inmediatamente posterior desarrollo de las propuestas educativas auto-gestionadas en territorios indígenas, que como ya dijimos puede comprender a pueblos afrodescendientes y a mestizos excluidos), le corresponda una reacción de contrapeso dosificado y diferido del Estado que se puede traducir en obstáculos, de la dimensión que sean, con propósitos enteramente disuasivos.

Por ejemplo, la educación intercultural para los pueblos originarios relanzada a comienzos de la primera década del año 2000 tenía y sigue teniendo ese propósito diluyente, de eliminación de la educación propia que plantean los pueblos a los que nos hemos estado refiriendo. Los bachilleratos integrales comunitarios lanzados de manera oficial en el estado de Oaxaca, también. Las universidades interculturales e institutos tecnológicos oficiales establecidos en las regiones indígenas del país tendrían un propósito de esta naturaleza. Como esto no disuadió ni bloqueó todas las iniciativas de los pueblos, entonces se han ensayado otras fórmulas. Una muy significativa ha sido la de la indiferencia. Los proyectos son ignorados por el Estado y por el gobierno. Recientemente en un congreso internacional relativo a los pueblos indígenas celebrado en la ciudad de Oaxaca, el coordinador de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe del gobierno federal mexicano fue conminado a opinar sobre la Unisur y su importancia. Dijo a quién lo cuestiona-

ba en un foro abierto que la CGEIB no trabajaba con ellos —los de la Unisur— porque no querían tratos con esa coordinación. Por tanto no la tomaban en consideración. Ignorar es una posición que no es neutra, ni falta de intencionalidad. Sobre todo porque detrás de esta posición está la certeza del Estado de que varios de los proyectos autogestionados pueden desaparecer por sí solos cuando las comunidades se asfixien por la carga que significa sostenerlos. Pero no sólo ha existido indiferencia, el gobierno también ha demostrado con estos proyectos su intención de cooptarlos y convertirlos en programas oficiales. Sucedió ya en el estado de Oaxaca. En esa entidad, el gobierno oficializó el modelo de Bachillerato Integral Comunitario que surgió de manera auto-gestionada en el corazón de la región Mixe de Oaxaca, y lo ha lanzado como proyecto oficial para todas las regiones del estado. El gobierno no cesa en este propósito. Por eso ve con buenos ojos cuando estos proyectos solicitan reconocimiento oficial y la asignación de plazas para sus profesores como es el caso de la escuela secundaria y el bachillerato indígena wixárita de la Sierra de Jalisco.

Pero los actores saben de estas intenciones y de las formas en que el Estado suele modularlas y diferirlas. Por eso frente a ello, algunos han jugado con las fichas del gobierno. Es el caso de la Unisur. Este proyecto presentó ante las autoridades del estado de Guerrero la fundamentación de su propuesta de registro oficial y ha hecho algo semejante a nivel del gobierno central. Pero una cosa es lo que sus promotores han escrito en su documento con fines de reconocimiento, y otra distinta la que orienta y dirige el desarrollo directo de la Unisur en sus diferentes campus.

Ahora bien, para iniciativas como la de la secundaria y el bachillerato wixárita el apoyo oficial y el reconocimiento respectivo a los estudios de sus alumnos es una cosa, y otra muy aparte la direccionalidad que debe tener y seguir su proyecto educativo. Para sus promotores y para las comunidades y las autoridades de éstas, la aceptación de los apoyos externos no significa que abandonen la rectoría ni la vigilancia estrecha para que el proyecto se desarrolle como ellos lo han prefigurado.

Este tipo de posición de los actores es sofisticado y por lo mismo bastante inteligente. Pero el Estado sabe que teniendo control del financiamiento y el reconocimiento tiene metidas las manos y eso le puede garantizar poder intervenir, si lo considera, modificando el rumbo del proyecto mismo. Aún así, los wixáritas que apoyan y pro-

mueven la escuela secundaria y al bachillerato de referencia mantienen su posición y es firme. Podemos inferir que la del Estado lo es también. Estamos así ante lo que puede ser un juego de vencidas que aún no define ganadores, ni perdedores. De cualquier manera, entre muchos actores del movimiento indígena, la sospecha de que en algún momento se puede perder contra el Estado, de esta manera, es fuerte. Los zapatistas en Chiapas por ello han preferido no tener tratos con el gobierno en esta temática. Por eso su sistema educativo lo definen como autónomo, y de ese modo lo sostienen bravos y vigilantes.

Los proyectos así tienen de frente situaciones de las que pueden aprender; 1) de la posición que busca conjugar la libertad de orientar su propuesta hacia los intereses y fines de los pueblos originarios, afro-descendientes y mestizos —con los que cohabitan y comparten sus afinidades sociales y políticas— con la intervención del gobierno a través del financiamiento y el reconocimiento oficial. 2) Del ejemplo de los proyectos que se resisten férreamente a tener trato alguno con el gobierno en general, como lo hacen los zapatistas en el estado de Chiapas. De la posición primera se puede aprender de la capacidad y sagacidad con la que sus líderes manejan y evaden la injerencia gubernamental que los amenaza vía el financiamiento y reconocimiento oficial que está recibiendo su oferta educativa. De la segunda también, pero hay que considerar que la mayoría de los proyectos ocurren sin las condiciones especiales que tiene el área zapatista en el estado de Chiapas.

En cualquier caso, las cosas no son fáciles para estas iniciativas. Vistas desde afuera todo parece sencillo, no lo es. No hace falta dudarlo. Su florecimiento merece una oportunidad. Pero esta oportunidad no depende sólo de lo que depositen y hagan sus promotores y en general el movimiento indígena. Está visto que el Estado mantiene y mantendrá una posición ambigua respecto a ellos. Ocurrió así en Ecuador. El Estado observó por un tiempo cierta permisividad con la universidad indígena intercultural Amawtay Wasi. Prosperó ésta en ese periodo, convirtiéndose incluso en emblema y referencia para el resto de los pueblos de América Latina. Pero un buen día el gobierno decidió eliminarla. Los pueblos no lo esperaban.⁵ Fue un golpe duro, difícil de asimilar. Pero la medida guber-

⁵ *El cierre de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi es parte de una campaña del actual gobierno para eliminar espacios ganados por el movimien-*

namental es explicable dentro de la ambigüedad con que el Estado está dispuesto a proceder frente a las iniciativas libres de los pueblos.

CONSIDERACIONES FINALES

En un libro extraordinario en el que se debaten y discuten desde una mirada panorámica los esfuerzos desplegados por el movimiento indígena para establecer y desarrollar propuestas propias de educación de los pueblos originarios y afro-descendientes en América Latina, tres autores, Gunther Dietz, Laura Selene Mateos y Bruno Baronnet, señalan el destacado papel que está llamada a representar la autonomía para que dichas propuestas puedan desarrollarse y prevalecer (Hernández *et al.*, 2013). Su apreciación es acertada puesto que sin ese requisito los proyectos educativos propios corren el riesgo de sufrir de forma directa cualquier tipo de agresión o agravio de parte del Estado. No obstante, con autonomía o sin ella, está visto que los pueblos no están dispuestos a esperar para desarrollar sus propuestas propias. Son de esta forma insumisos, irredentos y desafiantes. Y lo mismo podemos decir de la naturaleza de sus proyectos. Por eso no es extraño que los Estados recelen de ellos y sus iniciativas propias. Pues si bien es verdad que no priva en la actualidad una política agresiva de unidad cultural y nacional bajo los cánones observados en el pasado, eso no entraña que tal idea haya desaparecido, al contrario, está totalmente viva aunque de una manera menos explícita que antaño. Se podría decir que esto contradice el discurso afín a la interculturalidad que han suscrito los gobiernos del área latinoamericana, y es así. El discurso interculturalista dice una cosa, y es coherente desde la lógica discursiva. Pero se trata solamente de un discurso. Un discurso que, según los expertos, pregona una interculturalidad liberal etnófaga que promueve en

to indígena, señaló Fernando Sarango rector de la institución superior, quien recibió el pasado 06 de noviembre, la resolución 001-068-CEAACES-2013, del 31 de octubre de 2013, en el que el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) suspendió de forma definitiva por no cumplir con los estándares mínimos de evaluación. Amawtay Wasi alcanzó la calificación de 26 sobre 100 y ocupa el décimo quinto lugar de las universidades cerradas, tomado de <<http://ecuadorinforma2013.blogspot.mx/2013/12/114-estudiantes-de-la-universidad.html>>.

realidad una especie etnocidio terso, si es que tal cosa fuera posible. El movimiento indígena sabe todo esto. Los actores sociales que constituyen a éste como sujeto político han desnudado al Estado y lo conocen bien. Por eso saben que luchan a contracorriente. El movimiento indígena sabe que en el fondo lo que se dirime de manera contenciosa frente al Estado es la defensa de su idea de sociedad que está lejos de ser la misma que defiende el sistema estatal con todos sus aparatos y dispositivos legalmente instituidos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUINAGA, Rocío de; Carlos Salvador DÍAZ y Angélica ROJAS (2004), “*Tatutsi Maxakwai: proyecto educativo wixárika*”, en *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 1, México, SEP-CGEIB, pp. 127-152.
- ARTÍCULO SEGUNDO. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, en <<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/3.htm?s>>.
- BARONNET, Bruno (2010), “De cara al currículo nacional: las Escuelas Normales Indígenas en las políticas de formación docente en México”, en Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN, pp. 245-272.
- (2012), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México, Quito, Ediciones Abya Yala.
- (2013), “La autonomía como condición para la educación intercultural”, en Sergio Enrique Hernández Loeza *et al.* (coord.), *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, México, Uciired/UIEP/UPEL, pp. 63-80.
- BICAP (2001), *La voz y la palabra del pueblo ayuuk*, México, Porrúa/UPN.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1990), *México profundo. Una civilización negada*, México, Conaculta.
- CONVENIO 169 DE LA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, en <<http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm>>.

- CORONADO MALAGÓN, Marcela (2006), “Tomar la escuela, algunas paradojas en la educación intercultural”, en Héctor Muñoz Cruz (coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México, UAM-I/UPN, pp. 213-227.
- DIETZ, Gunther y Laura MATEOS (2013), “Una década de educación intercultural en México. Debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad”, en Sergio Enrique Hernández Loeza *et al.* (coord.), *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, México, UciRed/UIEP/UPEL, pp. 9-34.
- FLORES FÉLIX, José J. (2008), “Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad de los Pueblos del Sur (México)”, Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red Clacso, disponible en <<http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal23/19S3FlorMende.pdf>>.
- HAMEL, Enrique *et al.* (2004), “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número temático dedicado a la educación intercultural, vol. IX, núm. 20, México, Comie, pp. 83-107.
- HERNÁNDEZ, Franco Gabriel (2010), “La construcción social del currículum bilingüe e intercultural para la formación de los docentes indígenas de educación primaria en Oaxaca”, en Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas interculturales en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN, pp. 273-316.
- HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio Enrique; María Isabel RAMÍREZ DUQUE, Yunuen MANJARREZ MARTÍNEZ y Aarón FLORES ROSAS (coords.) (2013), *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, México, Universidad Intercultural del estado de Puebla.
- LEWIS, Colin M. (s/f), “Estado, mercado y sociedad: políticas e instituciones de acción económica y social en América Latina desde 1900”, en <<http://www.lse.ac.uk/economicHistory/pdf/Lewis/EstadoMercado.pdf>>.
- MALDONADO ALVARADO, Benjamín (2010), “Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: la nueva educación comunitaria y su contexto”, tesis doctoral, Leiden, Universidad de Leiden.

- PADIERNA, Pilar (2008), “Educación y ciudadanía en los movimientos sociales: mujeres zapatistas”, tesis doctoral, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- _____ (2009), “Educación y movimientos sociales”, en *Pampedia*, núm. 6, julio 2009-junio 2010, pp. 13-27.
- REBOLLEDO RECÉNDIZ, Nicanor y Sergio RICCO (2010), *Educación y comunalidad. Prácticas autonómicas en la Mazateca Alta*, México, UPN.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Arturo (2014), “En Edomex, toletes y leyes contra maestros”, en revista *Proceso*, núm. 1944, 2 de febrero, México, pp. 34-36.
- SANTOS BAUTISTA, Humberto (2005), “La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una herejía pedagógica”, en G. Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano, visión retrospectiva*, México, UPN/Porrúa, pp. 541-568.
- _____ et al. (2006), *Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur). Raíces de identidad. Estudio de factibilidad*, México, Chilpancingo, marzo, inédito.
- SARANGO, Fernando (2013), “El cierre de la Universidad Intercultural AmawtayWasi”, en <<http://ecuadorinforma2013.blogspot.mx/2013/12/114-estudiantes-de-la-universidad.html>>.

Blanca

LA UNIVERSIDAD COMUNAL INTERCULTURAL DEL CEMPOALTÉPETL: UN PROYECTO POLÍTICO, CULTURAL Y PEDAGÓGICO

Aleksandra Jablonska

INTRODUCCIÓN: LA GESTACIÓN DEL PROYECTO DE LA UNICEM

Los orígenes de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl son mucho más antiguos y complejos de lo que indica su fecha de creación, octubre de 2012. Su historia es una larga narrativa de luchas del pueblo¹ ayuujk por mantener su cultura, su lengua y sus formas de autogobierno y de autogestión, designados por los intelectuales mixes con el concepto de la *comunalidad* (Díaz Gómez, 2004; Regino Montes, s/f; Maldonado, 2003). Por otra parte, es imposible comprender estas luchas sin situarlas en el contexto histórico que ha vivido el estado de Oaxaca en una dinámica marcada por sucesivos esfuerzos por colonizar² a los pueblos indígenas

¹ En realidad, Benjamín Maldonado cuestiona el que los mixes constituyan un pueblo. El autor se ha opuesto a un uso laxo de diferentes términos para referirse a grupos indígenas y ha propuesto entender como *pueblo* a un grupo etnolingüístico (Maldonado, 2002:9). Cita a Luis Villoro para establecer cuatro características que definirían un pueblo: relación con un territorio común, conciencia de pertenencia, una comunidad de cultura y un proyecto colectivo. Mientras los pueblos de Oaxaca llenan las tres primeras características, la cuarta constituye un problema, puesto que no tienen un proyecto común (Maldonado, 2002:11). Por lo anterior concluye: “Podríamos decir que *los pueblos indios de Oaxaca no existen como pueblos porque no funcionan como tales*, y esto es así porque no tienen un órgano propio que aglutine a todo el pueblo” (Maldonado, 2002:11). En otras palabras, no tienen una unidad política que les permita representar a todo el grupo étnico hacia el exterior, sino tener un órgano de vinculación, de discusión y de la toma de acuerdos (Maldonado, 2002:13).

² Me refiero a las reflexiones hechas por autores a quienes se considera como teóricos de la decolonialidad, entre ellos Aníbal Quijano (2010) y Boaventura de Sousa Santos (2010). Conforme a dichos autores la colonialidad es uno de los elementos constitutivos del padrón mundial del poder capitalista, que no ha desaparecido con la supuesta liberación de las colonias,

y por diversas formas de resistencia y de creación de proyectos alternativos en su territorio.

Conforme a Benjamín Maldonado las primeras organizaciones etnopolíticas surgieron en Oaxaca a principios de la década de 1980, principalmente en la Sierra Norte, con la participación de los zapotecos, mixes y chinantecos (Maldonado, 2010:45). Entre dichas organizaciones se encontraba el Comité de Defensa de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales Mixes (Codremi)³ y el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (Codeco). Sus protagonistas fueron dos antropólogos, Floriberto Díaz Gómez, mixe de Tlahuitoltepec, y Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao (Maldonado, 2010: 45). Dichas organizaciones surgieron, a su vez, en el contexto de la lucha de los maestros por la democracia sindical, en contra de la corriente hegemónica del SNTE denominada Vanguardia Revolucionaria, liderada por Carlos Jonguitud Barrios. Al calor de esta pugna, los maestros oaxaqueños se fueron involucrando cada vez más en las contiendas por el control de los ayuntamientos y en las organizaciones independientes de campesinos e indígenas (Zafra y Garza, 2002:93-96).

En 1982, las organizaciones de la Sierra suscribieron un documento en el que se comprometían a seguir resistiendo contra la usurpación de sus tierras y recursos naturales, contra la comercialización de sus conocimientos y manifestaciones culturales (Zafra y Garza, 2002:46). Proponían luchar “por una educación en nuestras propias manos y con nuestras propias decisiones, en nuestras lenguas y de acuerdo a nuestros valores tradicionales, cimentados en la comunalidad, y ordenados de acuerdo a nuestros conceptos de espacio y tiempo [...]” (Zafra y Garza, 2002:46). Reivindicaban asimismo su derecho a la autonomía.

Fue en este marco que se desarrollaron los trabajos por crear una educación propia en el territorio mixe y en particular, en Tlahuitoltepec.

Todos los autores y actores sociales consultados coincidieron en que se trataba de un proyecto integral que incluía, además del reco-

sino que se sigue reproduciendo mediante las estructuras globales, regionales y locales de poder.

³ Codremi se abocó a la defensa de los recursos mineros en la región, a la creación de un sistema de abasto y a la promoción de la educación bilingüe mixe (Hernández Díaz, 2002:121).

nocimiento oficial a su gobierno *de usos y costumbres*, todas las cuestiones relacionadas con la vida comunitaria, con los cuidados a la salud, la protección del medio ambiente, la educación, la conservación y potenciación de su cultura, así como los proyectos productivos. La apuesta radicaba en conquistar el derecho de decidir sobre estas cuestiones de manera autónoma, conforme a su cultura, creencias y proyectos, sin que el Estado mexicano les impusiera sus propias políticas y prácticas.

Para comprender el origen y el funcionamiento de la Unicem es necesario entender el concepto de la *comunalidad*, tal como ha sido desarrollado por los intelectuales mixes, a partir del estudio del comportamiento de las estructuras sociales indígenas (Maldonado, 2002; Díaz Gómez, 2004):

La vida india se da en un territorio concreto, entendible, propio y apropiado simbólicamente, un territorio natural sacralizado, compuesto de gentes, naturaleza y fuerzas sobrenaturales que interactúan en él y cuyas relaciones están mediadas ritualmente y están fundadas y explicadas en mitos y otras narraciones. Este territorio es el ámbito de la comunidad, compuesta por familias interrelacionadas mediante lazos rituales y que construyen la vida comunitaria a partir de la reciprocidad como regla —que Alicia Barabas (2001) ha categorizado como Ética del Don— y la participación, manifestadas en tres tipos de actividad: el trabajo, el poder y la fiesta, todos ellos de carácter comunal, organizados en función de lograr objetivos colectivos. Las relaciones a nivel familiar, interfamiliar e intercomunitario tienen a ambas (reciprocidad y participación) como sus características básicas, a partir de las cuales se construye lo colectivo en los tres niveles mediante el trabajo: trabajo en el ejercicio del poder, trabajo en la vida económica, trabajo en la cimentación festiva y ritual de la identidad (Maldonado, 2002:1).

De manera que la *comunalidad* se define por cuatro elementos: territorio, trabajo, poder y fiestas comunales, cruzados por los elementos culturales, es decir, la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, etc. Cada uno de estos elementos se entiende de manera diferente que en las sociedades occidentales. El territorio no es simplemente una extensión espacial propia de la comunidad sino “la Tierra” como Madre. Así, la tierra se entiende tanto como espacio material donde se reproduce la existencia de la comu-

nidad, como también como espacio espiritual “dado que en ella viven nuestras raíces, nuestros ancestros, nuestros nahuales, que la convierten en nuestra madre que al nacer nos amamanta y al morir nos abre su seno” (Regino Montes, s/f), El trabajo es colectivo y obligatorio, y se realiza en beneficio de la comunidad. Se considera como la fuerza transformadora del ser humano, que permite crear vínculos familiares y comunitarios, relacionarse con la naturaleza, transformarla y rendirle culto (Obregón, 2010:45). La autoridad se ejerce mediante el servicio gratuito y las decisiones se toman en la asamblea, mediante consenso.

A pesar de constantes intentos de fracturar las iniciativas de educación pertinente para los pueblos originarios, Oaxaca ha sido el estado con mayor avance en el campo de la educación propia. Particularmente en Santa María Tlahuitoltepec, los diagnósticos sobre la educación impartida por la federación siempre fueron negativos, porque sus contenidos eran ajenos al contexto de los niños mixes; porque prevalecía un aprendizaje memorístico, no significativo y acrítico; porque los maestros de educación indígena hablaban indistintamente en mixe y en español “sin ningún orden ni disciplina”, lo que generaba confusión en los niños; porque sus relaciones con los directores y supervisores eran despóticas y autoritarias y porque faltaban mucho a sus labores (Delgado, en BICAP, 2001:85).

Los diagnósticos hechos en la comunidad coincidían en que la situación educativa que se vivía en Tlahuitoltepec no era excepcional, sino que se desprendía de la política del Estado que fomentaba la marginación y la desigualdad social para los pueblos indígenas.

De ahí que se insistiera en la necesidad de:

Contar con un esquema curricular propio, adecuado a nuestras necesidades e institucionalizar el uso de la lengua materna ayuuik en los diferentes espacios, no sólo en el familiar, sino en la comunidad y la escuela, que son espacios más importantes de aprendizaje. Los contenidos y la cosmovisión del *ayukjää* y deben estar integrados en esos diseños curriculares para los diversos niveles de educación (Delgado, en BICAP, 2001:88).

El primer acercamiento fue la creación de una secundaria comunal El Sol de la Montaña en 1979. Fueron los maestros que trabajaron ahí voluntariamente y por tequio e hicieron viva esta propuesta que recogía parte de la vida de la comunidad, esa parte de sobre di-

seño de contenidos, un poco de aprender a leer, aprender a plantear iniciativas y, posteriormente, hasta el 2000, que se concretiza una experiencia muy fuerte en la comunidad, que es la construcción de un modelo educativo en nivel medio superior, que es el de BICAP.⁴ Nace igual (gracias a los) profesionistas que estuvieron fuera de la comunidad y regresan así como estamos nosotros hoy y nace la inquietud de plantear o mejorar las condiciones educativas de la comunidad. Se plantea que a través de Edicom,⁵ ideas para una educación comunitaria, que es el eje rector que podría trabajar los distintos niveles educativos en la comunidad empezando desde la básica hasta la superior; un imaginario de construcción a partir de la filosofía de la comunidad, entonces se llega a aterrizar y este procedimiento funciona en consultas, en mesas de trabajo, con diferentes actores.⁶

En el mismo año se creó la escuela de música, el Centro de Capacitación Musical (Cecam), una escuela indígena de educación y formación musical abierta a los estudiantes provenientes de los 16 pueblos indígenas del estado de Oaxaca, que egresan como ejecutantes, instrumentistas de alientos y percusiones, así como formadores y directores de bandas filarmónicas (Delgado, en BICAP, 2001:79). Los planes y programas de estudios musicales han sido elaborados por los propios promotores musicales mixes. Son ellos también los que se encargan de la parte organizativa, operativa y del órgano de gobierno. El Estado los ha apoyado con la infraestructura y equipo y ha financiado algunos proyectos. Sin embargo, en el Cecam no hay plazas para los maestros y la escuela no tiene el reconocimiento oficial. La solución que encontró el Centro para que los jóvenes salgan con algún diploma es ofrecerles cursos de bachillerato que certifica el BICAP. El Cecam anexa una constancia sobre su formación musical. Gracias a esta constancia pueden presentar exámenes en las escuelas de música de nivel superior y por lo general son aceptados. Otros alumnos se dedican a formar bandas filarmónicas en la región.

En la década de 1980 se elaboró el proyecto de Educación Integral Comunitaria Ayuujk (Edicom). Los maestros y promotores se constituyeron en un grupo de poder en la comunidad que, junto con

⁴ Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente.

⁵ Educación Integral Comunitaria Ayuujk.

⁶ Entrevista al maestro Rigoberto Vásquez García, 24 de junio de 2013.

otros grupos de profesionistas, plantearon que debía haber una fuerte articulación entre la educación comunitaria y la promoción de actividades productivas. Establecieron principios, propósitos, metas, estrategias generales de operación, la fundamentación jurídica, los principios pedagógicos y las etapas y plazos de ejecución (Delgado, en BICAP, 201:97-101). De manera muy sintética, se trataba de “incorporar la educación al proyecto de desarrollo de los pueblos”.

Más tarde, a partir de diversas reuniones y discusiones sobre la necesidad de construir un proyecto educativo de nivel medio superior que tuviera características interculturales, se creó el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (Obregón, 2010; BICAP, 2001; Comboni *et al.*, 2005). Pero, ¿qué se entendía por la educación intercultural? Conforme a la narración de los propios protagonistas del proyecto sus preocupaciones eran, por un lado, asegurar la articulación entre los contenidos y el método de enseñanza aprendizaje entre los diversos niveles educativos y, por el otro lado, asegurar que los alumnos que por alguna razón tuvieran que abandonar la comunidad, pudieran continuar sus estudios en cualquier otro lugar. De ahí que decidieran que la ciencia y las tecnologías modernas iban a incluirse en sus programas, pero para reforzar las bases de la vida y la filosofía comunitarias y “no suplantarlas o supeditarlas” (Delgado, en BICAP, 2001:92).

Aunque, las instituciones mencionadas emplean cada vez más el adjetivo de intercultural,⁷ en realidad, prefieren autodefinirse como *comunitarias*. En todos los niveles en los que han logrado implementarse⁸ han surgido de iniciativas no gubernamentales y han tenido que resistir los intentos oficiales de aniquilarlas. De modo que dichos proyectos se han autodefinido como comunitarios por dos razones:

⁷ El médico Crisóforo Gallardo opina que eso se debe al deseo de obtener el reconocimiento oficial, más que a su convicción de que se trabaja en un proyecto intercultural. En efecto, entre los mixes persiste la desconfianza hacia el término por asociarlo con la política gubernamental. A su vez, el equipo académico de la Unicem me dijo que no tenía claro dicho concepto, aunque en los hechos, es decir, en el diseño curricular, puede constatar que entienden por “intercultural” la articulación de los conocimientos mixes con los conocimientos occidentales, con énfasis especial en la utilización de las TIC y en el aprendizaje del inglés.

⁸ En Oaxaca, en general, en todos los niveles, pero en Tlahuitoltepec ahora sólo funcionan en el nivel medio superior y superior.

Por una parte, para deslindarse del gobierno y señalar que sus esfuerzos no tienen que ver con la dinámica burocrática (opuesta naturalmente a la innovación), y, por otra parte, para indicar que su enfoque pedagógico estará en colaboración con la comunidad y con su cultura, incorporando y tratando de aprovechar los conocimientos locales en el aula (Maldonado, 2010:17).

Una vez que el BICAP se consolidó, la comunidad volvió a discutir la posibilidad de crear las instituciones de nivel superior para los egresados de la educación media superior. Un grupo gestor del BICAP, con la asesoría de los funcionarios de la SEP⁹ diseñó el modelo de la Universidad Cempoaltépetl, pero el Estado autorizó un tecnológico en lugar de la Universidad (Obregón, 2010:52). De hecho, con la excepción de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y las Universidades Interculturales creadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB),¹⁰ desde la década de 1980 la SEP sólo estaba autorizando la creación de los tecnológicos, como respuesta a la demanda neoliberal de formar “recursos humanos” para la industria.

Se trataba de un tecnológico industrial al que se le llamó Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) y que se autorizó en el año 2000. La escuela dependía de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT), adscrita a la Dirección General de Educación Superior Tecnológica y era coordinada por la SEP. En estas condiciones, como era de esperar, la SEP ignoró la propuesta

⁹ Entre las cuales se encontraba el entonces secretario de Educación, Miguel Limón Rojas y las sucesivas rectoras de la UPN, Marcela Santillán y Silvia Ortega (entrevista a Crisóforo Gallardo).

¹⁰ Estas universidades empezaron a crearse a partir de 2002 con la finalidad de aumentar el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior. Sin embargo, la evaluación de las instituciones creadas por la dependencia de la SEP ha sido mayoritariamente negativa. Por ejemplo, Marcela Coronado Malagón opinó que dichas universidades “tiene(n) como sustentos ideológicos y políticos al indigenismo oficial y al multiculturalismo institucional. Sustentos que se oponen en lo esencial a los movimientos sociales identitarios” (2006:215). Ésta es, en su opinión, “una nueva forma del indigenismo oficial”, que, agrega, “en muchas de sus prácticas encubre nuevas y viejas formas de racismo estatal”. En contraparte, existe otra línea de política educativa, sostenida directamente en las escuelas por “los docentes críticos provenientes de las bases sociales de las comunidades indígenas”, que asume el discurso de la interculturalidad como algo que tiene potencialidad “crítica y liberadora” (Coronado Malagón, 2006:215).

elaborada en Tlahuitoltepec e impuso la suya. Envió financiamiento, equipos, nombró a directivos e intervino en la conformación de los currículos. A pesar de ello, los docentes no tienen nombramiento ni compensación económica (Obregón, 2010:229).

Lo anterior provocó que un grupo de profesionistas volviera a discutir la idea de la creación de una universidad. En primera instancia se pensó en una universidad intercultural para todo el estado de Oaxaca, pero cuando este proyecto no recibió el respaldo institucional y tampoco se logró el consenso acerca de lo que se entendía por educación intercultural,¹¹ se decidió arrancar un proyecto en Tlahuitoltepec.¹²

LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR Y LA ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA UNICEM

El compromiso con el proyecto se establecía voluntariamente. Participaban en las discusiones y la definición del proyecto quienes quisieran hacerlo. Además de conocer las iniciativas de educación superior independientes, estudiaron a las universidades interculturales creadas por la CGEIB y concluyeron que:

[...] estas universidades no surgen como una propuesta de los pueblos, surgen como una política del Estado. Una política para tener la diversidad cultural de México y una demanda ya de muchos años también de que hubiera mayor cobertura o que las comunidades indígenas, los estudiantes, tuvieran más acceso a instituciones de nivel superior. Entonces pues de entrada nosotros entendimos que más bien era la parte nuevamente impositiva, un poco también revisando programas veíamos que prácticamente podía ser el mismo programa para Tabasco que para otro estado, entonces no veíamos realmente que se estuviera respondiendo a una diversidad cultural, no había una participación en esos términos, no había participación en la toma de decisiones. Por toda la trayectoria que ha tenido también el gobierno para atender la

¹¹ Las organizaciones que se confrontaron en aquel entonces fueron la Coalición de Maestros Promotores Indígenas de Oaxaca, algunos intelectuales locales que buscaban introducir el enfoque intercultural y el comité académico de Tlahuitoltepec que defendía la visión de la pedagogía comunitaria (entrevista a la maestra Elena Martínez Torres, junio de 2013).

¹² Entrevista al maestro Rigoberto Vásquez García, 24 de junio de 2013.

educación en los pueblos indígenas, pues nosotros lo comprendimos más bien como esta nueva política, que más que realmente comprender que los pueblos tienen sus propios procesos de formación y que tienen la capacidad de decidir sobre su propia vida, pues más bien era nuevamente tapar toda esta realidad diciendo ahora los estamos atendiendo.¹³

Los currículos de las dos licenciaturas que ofrece la Unicem, la licenciatura en Comunicación Comunal y la licenciatura en Desarrollo Comunal, fueron construyéndose en diálogo con las comunidades mixas a partir de la idea de que la educación debe ser integral, es decir, debe contemplar al individuo en su totalidad, como sujeto y como miembro de la comunidad (Obregón, 2010:43). Dicha educación debe ofrecer la posibilidad de recrear y fortalecer su mundo cultural y, al mismo tiempo, proporcionarles conocimientos y habilidades que les permitan integrarse al mundo occidental. Se trata de una formación para la práctica, para la convivencia, para la vida cotidiana.

Tanto en las conversaciones con los docentes y los estudiantes como en el propio currículum se nota la constante tensión entre el deseo de rescatar y fortalecer lo propio, la lengua, las tradiciones, los valores, la cosmovisión mixe y la comprensión de la necesidad de integrar también los conocimientos, las tecnologías y las habilidades que vienen del mundo exterior: de la región, de la nación y del contexto internacional.

La estructura de ambos planes de estudio es modular. En la licenciatura de Comunicación Comunal¹⁴ el primer módulo lleva el nombre de “Pedagogía de la Unicem”, e inicia con la reflexión sobre la epistemología occidental y sobre las formas de creer, saber y conocer desde la comunidad local, estableciendo el principio de su complementariedad (plan de estudios). Luego se estudian las características del sistema modular “como una metodología de trabajo en la universidad que se ve reflejada en la organización comunitaria: tequio, asamblea, servicio comunitario”. En otras palabras, la universidad somete sus formas de trabajo a las que ha desarrollado la comunidad y no pretende imponer una forma de interacción educativa y social, como ocurre en las universidades convencionales.

¹³ Entrevista a la maestra Elena Martínez Torres, junio de 2013.

¹⁴ En este ensayo sólo voy a analizar el currículum de esta licenciatura.

En la tercera parte del módulo se estudian los fundamentos filosóficos de Wëjen Kajën que existe en la tradición oral y “para los comuneros significa despertar, desamarrar, desatar, aflorar las ideas y pensamientos, abrir los ojos a la inteligencia” (Delgado, 2002:69). En primer lugar, la educación se concibe como un proceso y como una acción que tiene un fuerte vínculo con la cotidianidad, con la vida de la comunidad. Su sustento son los principios duales: Tierra-Vida, Trabajo-Tequio y Humano-Pueblo (Díaz Gómez, 2004:368; Obregón, 2010:44).

El principio Tierra-Vida implica concebir a la tierra como principio de la vida, como una madre

[...] que nos pare, nos alimenta y nos recoge en sus entrañas. Entre una madre e hijos la relación no es un término de propiedad, sino de pertenencia mutua [...] Cada uno de los elementos de la naturaleza cumple una función necesaria dentro del todo y este concepto de la integralidad está presente en todos los demás aspectos de nuestra vida (Díaz Gómez, 2004:368).

El segundo principio, Trabajo-Tequio, se refiere al trabajo como la fuerza transformadora del ser humano. El tequio, que es el trabajo colectivo, obligatorio para todos y no remunerado en beneficio de la comunidad, se considera como la fuerza de mayor trascendencia, puesto que permite crear vínculos familiares y comunitarios, relacionarse con la naturaleza y transformarla (Obregón, 2010:46). Pero el pueblo mixe no sólo se relaciona con la tierra a través del trabajo, sino también a través de ritos y ceremonias, en tanto *madre* (Obregón, 2010:368).

Finalmente, el principio Humano-Pueblo refiere la relación recíproca entre el individuo y la comunidad, su complementariedad. Mauro Delgado, Palemón Vargas, Benito Martínez, Wilfrido Gallardo y Rubén Martínez lo explican de este modo:

Todo ser humano adquiere su identidad cultural con relación al pueblo *pujx-käjp ayukjää'y*¹⁵ al que pertenece, en donde lleva a cabo su realización plena de la comunalidad, propiciando conjuntamente la organización de las condiciones sociales para que cada persona tenga la posibilidad de realizar su destino espiritual

¹⁵ *Pujx-käjp ayukjää'y* significa la relación integral del pueblo mixe con el cosmos (Delgado *et al.*, 2001:65-66).

y material, entendiendo que cada sujeto tiene la capacidad de pensar, actuar, ser y estar, sin embargo, necesita convivir, intercambiar y enriquecer experiencias con otros individuos, esto se fortalece a través de la unidad (lengua, servicios comunitarios, historia, territorio, organización social, religiosidad, fiestas tradicionales), en donde se construyen y reconstruyen los conocimientos para lograr un desarrollo colectivo y vivir en forma armónica con la naturaleza, dentro de la comunidad (Delgado, 2002:72).

El módulo sigue con el estudio de la pedagogía intercultural y sus objetivos son sensibilizar a los estudiantes “ante la existencia de otras culturas y las diversas formas de convivencia que puedan existir entre ellas”, así como “promover el reconocimiento, relación e interacción con las culturas existentes en el mundo” y “fomentar la interculturalidad como un proceso educativo”.

Enseguida se aborda el análisis de las relaciones entre las tecnologías y las sociedades, donde se estudian distintos tipos de tecnologías, desde las llamadas “de punta” hasta las locales y se introduce a los alumnos en el diseño de las mismas (plan de estudios). El módulo termina, al igual que los demás, con un temario que busca fortalecer las habilidades de lectura y redacción, las computacionales y las de investigación.

El segundo módulo, denominado “Globalización, cultura y desarrollo”, se inicia con la reflexión sobre los conceptos de cultura, diversidad cultural y multiculturalismo, y acentúa el dinamismo y la capacidad de transformación cultural, asimismo se abre al estudio de los elementos tangibles e intangibles de las culturas. Enseguida se analizan las visiones filosóficas y prácticas de desarrollo, en las que se consideran tanto los conceptos de desarrollo diseñados por los organismos internacionales tales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, como las concepciones propias de los pueblos mesoamericanos. En la siguiente parte se promueve la reflexión crítica sobre los procesos de globalización y su impacto en América Latina en general, y en las comunidades indígenas en particular. Enseguida se aborda el problema del manejo y aprovechamiento de energía y se pone énfasis en la evaluación de los modelos tradicionales y alternativos de producción y uso de energía adecuados a las necesidades locales.

El tercer módulo se denomina “Lengua y cultura” y se inicia con el tema de *Lengua y cultura como emancipación intelectual*, sigue

con el estudio de las *Diversas realidades culturales*, con la enseñanza-aprendizaje de la interpretación de la lengua y la cultura en los contextos cotidianos y en su empleo para transmitir los conocimientos.

El cuarto módulo, denominado “Comunicación y poder”, tiene como fin analizar las dimensiones políticas de la difusión y transmisión de las culturas en los contextos en que se enfrentan las culturas hegemónicas y subalternas en condiciones de desigualdad. Se analizan los discursos orales y las formas de su transmisión, así como el poder de la escritura en la construcción y transmisión de los conocimientos. Se emplea como herramienta el análisis del discurso escrito tanto en su dimensión hegemónica como la contrahegemónica. Finalmente se analiza el uso político de las TIC y las posibilidades de darles un uso alternativo. El módulo termina con el estudio de la importancia de las lenguas originarias para la construcción del conocimiento (plan de estudios).

El quinto módulo, llamado “Teorías de la comunicación”, hace una revisión muy amplia de las diversas teorías, entre ellas la estructuralista, la funcionalista y la teoría crítica, analiza los contextos en que se han desarrollado y empleado, así como en los efectos políticos de su uso. Se refiere asimismo al análisis de los procesos de manipulación y de alienación de las masas. Confronta las teorías anteriores con las que surgieron en América Latina en el contexto de las movilizaciones para la reivindicación de los pueblos indígenas.

El sexto módulo está dedicado a estudiar las cosmovisiones y los pensamientos originarios en América Latina, aunque se centra principalmente en las filosofías de la vida presentes en el territorio de México, en sus interpretaciones de tiempo y espacio, en el chamanismo y el simbolismo.

El séptimo módulo está dedicado a estudiar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y el octavo al impacto y uso de dichas tecnologías en los contextos multiculturales. En los siguientes módulos se revisan las propuestas interculturales para la comunicación comunal, el papel de la radio comunitaria y de la televisión comunitaria.

En suma, se trata de una propuesta novedosa que revela una gran madurez del equipo que la diseñó y fue capaz de plantear un plan de estudios en el que se combinan y complementan las perspectivas y los intereses comunitarios tanto locales como nacionales, con la perspectiva occidental, en su dimensión global y regional (latinoame-

ricana). El plan de estudios explora el contexto histórico en que se han desarrollado los distintos saberes y establece relaciones entre ellos, alternativas a las que suelen hacer otras instituciones educativas, conforme al criterio de que los conocimientos deben servir a la práctica comunitaria.

EL EQUIPO ACADÉMICO Y LOS ESTUDIANTES

El proyecto académico de la Unicem es sostenido por 17 *facilitadores*, siete de los cuales están en la Universidad permanentemente¹⁶ y los demás vienen para dar los cursos de su especialidad. Además, la Universidad cuenta con colaboradores esporádicos entre los cuales están los comunicadores, pedagogos, antropólogos, sociólogos y maestros de la comunidad.¹⁷

A un año de funcionamiento, la Unicem obtuvo la certificación de sus dos licenciaturas por parte del Instituto “Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.”, que se creó en 2004 y tiene como propósito la formación de académicos y profesionales orientados a la investigación social, docencia de grado y posgrado, así como consultorías y planificación de políticas de acción, en organizaciones gubernamentales y/o no gubernamentales.¹⁸

Los seis profesores que están constantemente en la Unicem consideran que la construcción de los currículos es un proceso permanente, inacabado.¹⁹ Se reúnen con frecuencia para discutir diversos elementos del mismo y especialmente las modalidades de investigación que se considera como el eje fundamental de la formación en la universidad. El proceso está enmarcado en la pedagogía Wëjen Käjen, en una estrecha relación con la comunidad y en un aprendizaje que es mutuo y que busca la transformación de las formas de pensar de los estudiantes egresados de las escuelas estatales y en la generación de cambios en la propia comunidad:

¹⁶ En enero de 2014 ya sólo quedaban seis de ellos, pues uno de los facilitadores encontró otro trabajo y se fue de Tlahuitoltepec.

¹⁷ Yo me convertí en una de estas “colaboradoras específicas” al impartir en enero de 2014 la primera parte del módulo “Globalización, desarrollo y culturas”.

¹⁸ Entrevista al equipo académico de la Unicem, 31 de octubre de 2013.

¹⁹ Entrevistas y participaciones en las reuniones del equipo entre el 6 y el 10 de enero de 2014.

La Unicem no niega la formación anterior, no es el chavo que llega vacío, “dañado” completamente (risas), entonces cómo hacemos para recuperar eso pero sí transformarlo, en una nueva visión de por qué se está aquí, desde no venir por un título, sino por un interés de madurar su pensamiento, que ese pensamiento sirva para la comunidad. [...] ¿Qué queremos transformar a lo mejor a largo plazo en la comunidad? Yo diría es una visión de desarrollo, no únicamente enfocada a la parte de crecimiento económico que ha estado marcado no sólo en Tlahui, es la historia de los municipios por las políticas estatales y las presiones y demás. Entonces, como al final logramos que los egresados tengan una visión de un desarrollo, un desarrollo distinto, esta parte de lo comunal, como maduramos juntos o como madura la comunidad en función de distintas áreas que no solamente sean las carreteras, sino que sea por ejemplo profundizar en temas educativos, lingüísticos, en por qué la música sigue siendo un elemento fundamental y si lo consideramos como parte del desarrollo de la comunidad.²⁰

La mayoría de los estudiantes provienen de Tlahuitoltepec, pero también de las comunidades cercanas: Santiago Atitlán, Huitepec, Ocotepc, San Juan Metaltepec, Temazcalapa, Tamazulapam y Santa Ana. Algunos habían sido aceptados en otras instituciones, pero no se sintieron bien ahí, el costo de la permanencia en otra localidad era muy alto y terminaron por inscribirse en la Unicem. La mayoría declara que las principales razones al optar por esta universidad fueron la cercanía a su casa y su familia, así como el modelo educativo mucho más cercano a sus intereses y basado en una pedagogía de “aprender juntos” con la que se sienten más identificados que con la tradicional forma competitiva de aprendizaje que se evalúa mediante los exámenes. En la Unicem existe la autoevaluación y la evaluación de los alumnos por los maestros y de éstos por los estudiantes.

Este ejercicio de valoración mutua se realiza de manera permanente en las asambleas que tienen lugar cada viernes. En ellas los estudiantes evalúan los contenidos del curso, la dinámica que se siguió para abordarlos, el desempeño de los facilitadores, el de ellos

²⁰ Conversación con el equipo de la Unicem en que participaron la maestra Elena Martínez, el maestro Julio Gallardo y la maestra Gilda Jiménez, 8 de enero de 2014.

mismos y se comentan asuntos que hayan ocurrido durante la semana.²¹ La autoevaluación se hace con un sentido de autocrítica y de la búsqueda de soluciones a los problemas detectados en términos del “Acuerdo de convivencia Unicem” que habían firmado²² tanto los estudiantes como los maestros. A su vez los facilitadores evalúan a los estudiantes conforme a los criterios acordados por el equipo.²³

El ejercicio abona sin duda a mantener el espíritu de la comunidad y a practicarla constantemente. Los estudiantes interactúan entre ellos y los facilitadores con las responsabilidades bien delimitadas. Al principio de la asamblea se elige a quien va a moderarla y quien va a apuntar los acuerdos en una libreta especialmente destinada para ello. Conocen bien sus derechos y obligaciones, así que cuando no las cumplen, lo indican con claridad. Raras veces atribuyen sus errores a factores externos, tales como la necesidad de trabajar por las tardes o a problemas familiares. Por lo general asumen su responsabilidad.

REFLEXIONES FINALES

La Unicem podría considerarse como un caso emblemático en cuanto a la formación de las alternativas independientes de la educación en México y en algunos países de América Latina (Mato, 2009 a,b; 2012). Dichas alternativas surgen en primera instancia como proyectos políticos y más específicamente como proyectos etnopolíticos. Una larga experiencia de lucha y negociación con las distintas instancias de los gobiernos federal y estatal permite, finalmente, construir instituciones propias y autogestionadas. Pero a diferencia

²¹ Impresiones de la asamblea a la que asistí el último día del curso que impartí, el 10 de enero de 2014.

²² Dicho Acuerdo trata de 1) espacios comunes, 2) trabajo en aulas, 3) trabajo de indagación, 4) vinculación con la comunidad, 5) convivencia entre la comunidad Unicem, 6) asistencia y puntualidad, 7) viajes de estudio, 8) actividades complementarias, 9) uso de la biblioteca, 10) uso de equipos de cómputo y audiovisual, 11) asamblea y tequios.

²³ Los estudiantes escuchan la opinión del facilitador sobre su desempeño en las asambleas de los viernes y, al final de cada cuatrimestre, reciben una evaluación individual en la que se les hacen observaciones sobre su participación en las sesiones áulicas, en el equipo y desarrollo del trabajo de investigación, acerca de sus trabajos escritos y la asistencia. Al final se le hacen sugerencias para que mejore su desempeño.

de otras experiencias que se han dado en el territorio mexicano, como es el caso de la educación zapatista en Chiapas o de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur) en Guerrero, la Unicem sigue siendo un proyecto local que sólo tiene relaciones con las demás comunidades mixes a medida que algunos de los jóvenes de éstas acuden a la Universidad. Esto es considerado como un problema que debe superarse. El equipo académico considera que la Unicem debe irse expandiendo aunque, tomando en cuenta la experiencia del BICAP, que fue multiplicándose bajo la tutela del Estado, piensan que debe trabajarse en ello con mucho cuidado para no perder el control del proceso.²⁴

No obstante, la lucha por un proyecto educativo propio en Tlahuitoltepec ilustra una tendencia más amplia de transformación de las relaciones tradicionales de poder entre el Estado y los grupos populares que no se da dentro del marco de confrontación directa, sino a través de estrategias de presión y concertación política que erosionan las bases de clientelismo y corporativismo gubernamental y al mismo tiempo avanzan hacia un mayor control de sus propias estructuras políticas, de organización social tanto como de proyectos productivos y educativos.²⁵

Ahora bien, la propuesta educativa desarrollada por la Unicem podría identificarse como un intento de concreción de lo que Boaventura de Sousa Santos llama la *ecología de saberes* (Santos, 2010: 31-82). La proposición del teórico portugués radica en provocar la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no-científicos. Pero no se trata de hacer una mezcla de forma acrítica. El criterio que propone Santos para evaluar los distintos conocimientos es su capacidad de hacer posibles las intervenciones en el mundo real (Santos, 2010:57).

De manera que tanto para el equipo académico de la Unicem como para Boaventura de Sousa Santos los conocimientos no son abstractos, sino que son *prácticas de conocimiento*. Estas prácticas tienen lugar en diferentes escalas espaciales con diferentes duraciones y ritmos. Así, puede entenderse su lucha por el reconocimiento de la Universidad, que tiene una duración diferente a la que implica aprender a crear y poner en práctica una radio comunitaria, desa-

²⁴ Conversación con el equipo de la Unicem, 8 de enero de 2014.

²⁵ Véase Hernández Díaz, 2002:114.

rollar proyectos productivos o madurar las formas de pensar de los estudiantes.

Por eso las jerarquías de saberes dependen del contexto. Para la Unicem la preferencia fue dada a las formas de conocimiento que promovían “la mayor participación de grupos sociales involucrados en la concepción, ejecución y control, y en los beneficios de la intervención” (Santos, 2010:60, traducción de la autora).

Finalmente, la ecología de saberes ocurre tanto en plano de *logos* como en el de *mythos*:

La intensificación de la voluntad resulta de una lectura potencializadora de las tendencias objetivas, que otorgan fuerza a una posibilidad auspiciadora, más frágil, que resulta de una comprensión más profunda de las posibilidades humanas con base en los saberes que, contrariamente a la ciencia, privilegian la fuerza interior en vez de la fuerza exterior; la *natura naturans* en vez de *natura naturata*. A través de estos saberes es posible alimentar un valor intensificado de un compromiso, que es incomprensible desde el punto de vista del mecanicismo positivista y funcionalista de la ciencia moderna.

Desde este empeño surgirá una nueva capacidad de indignación, capaz de fundamentar teorías y prácticas nuevas, unas y otras no conformistas, desestabilizadoras y, de hecho, rebeldes (Santos, 2010:63).

Parecería que en estos párrafos Boaventura de Sousa Santos describe la filosofía Wëjen Kajën, que constituye la base pedagógica del proyecto de la Unicem.

BIBLIOGRAFÍA

- BARABAS, Alicia (2001), “La ética del don en Oaxaca. Los sistemas indígenas de reciprocidad”, en S. Millán y J. Valle, *La comunidad sin límites*, vol. 1, México, INAH.
- BARONNET, Bruno; Mariana MORA y Richard STALHER-SHOLK (coords.) (2011), *Luchas “muy otras”: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, CIESAS/UAM-X/ Universidad Autónoma de Chiapas.
- BICAP (2001), *La voz y la palabra del pueblo ayuuujk*, México, UPN.

- COMBONI SALINAS, Sonia *et al.* (2005), “Resurgimiento cultural indígena: el pueblo ajuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núm. 1-2, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 181-208.
- CORONADO MALAGÓN, Marcela (2006), “Tomar la escuela, algunas paradojas en la educación intercultural”, en Héctor Muñoz Cruz (coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México, UAM-I/UPN, pp. 213-227.
- CUEVAS, Huguet (2012), “Universidad con pulso mixe”, en <<http://www.noticiasnet.mx/portal/oaxaca/general/educativas/122672-universidad-pulso-mixe>>.
- DELGADO JIMÉNEZ, Mauro; Palemón VARGAS, Benito MARTÍNEZ, Wilfrido GALLARDO y Rubén MARTÍNEZ (2001), “Bases filosóficas del proyecto educativo ayuujk y el proyecto pedagógico de El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente BICAP”, en *La voz y la palabra del pueblo ayuujk*, México, BICAP/Miguel Ángel Porrúa/UPN.
- DÍAZ GÓMEZ, Floriberto (2004), “Comunidad y comunalidad”, en *La Jornada Semanal*, núm. 314, 12 de marzo, México.
- HARVEY, Neil (2011), “Más allá de la hegemonía. El zapatismo y la otra política”, en Bruno Baronnet *et al.*, *Luchas “muy otras”: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, CIESAS/UAM-X/Universidad Autónoma de Chiapas.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge (2002), “Recuperando la tradición: la organización de los indígenas en Oaxaca”, en Gloria Zafra, Jorge Hernández Díaz y Manuel Garza Zepeda, *Organización popular y oposición empresarial. Manifestaciones de acción colectiva en Oaxaca*, Oaxaca, UABJO/Instituto de Investigaciones Sociológicas, pp. 11-152.
- MALDONADO ALVARADO, Benjamín (2000), *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, Oaxaca, Centro INAH.
- (2002), *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*, Oaxaca, Centro INAH Oaxaca/Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado/Coalición de Maestros y promotores Indígenas de Oaxaca/Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales.

- _____ (2003), *La comunalidad indígena*, en <http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/comunalidad/comunalidad.html>.
- _____ (2010), “Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto”, tesis doctoral, Leiden, Universidad de Leiden.
- MARTÍNEZ, Juan Carlos (2013), “Oaxaca: un paso atrás. Reforma neoliberal y regresión en el reconocimiento de derechos autonómicos de los pueblos indígenas: el caso de Tlahuitoltepec”, en María Teresa Sierra *et al.* (ed.), *Justicias indígenas y Estado. Violencias contemporáneas*, México, Flacso/CIESAS.
- MATO, Daniel (coord.) (2009a), *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO/IESALC, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf>>.
- _____ (2009b), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO/IESALC, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191683s.pdf>>, consultado el 10 de noviembre de 2012.
- _____ (2012), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, UNESCO/IESALC, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216433s.pdf>>, consultado el 10 de noviembre de 2012.
- OBREGÓN ÁLVAREZ, Ezequiel (2010), “Estructuración de los discursos educativos en las instituciones de educación superior mixtes”, tesis doctoral, México, UAM-Xochimilco.
- QUIJANO, Aníbal (2010), “Colonialidade do poder e classificação social”, en Boaventura de Sousa Santos y Maria Paula Meneses (orgs.), *Epistemologias do Sul*, São Paulo, Cortez, pp. 84-130.
- REGINO MONTES, Adelfo (s/f), “La comunalidad. Raíz, pensamiento, acción y horizonte de los pueblos indígenas”, en <<http://www.redindigena.net/ser/departamentos/documentos/comunarealidad.html>>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2010), “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”, en Boaventura de Sousa Santos y Maria Paula Meneses (orgs.), *Epistemologias do Sul*, São Paulo, Cortez, pp. 31-83.

ZAFRA, Gloria; Jorge HERNÁNDEZ DÍAZ y Manuel GARZA ZEPEDA (2002), *Organización popular y oposición empresarial. Manifestaciones de la acción colectiva en Oaxaca*, México, Plaza y Valdés.

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS A CONTRACORRIENTE, LA OTREDAD Y VOCES DE AMÉRICA LATINA

María Mercedes Ruiz Muñoz
Martha Josefina Franco García

*A nosotros, los indígenas, el sistema educativo no nos
atrapa, nosotros lo tenemos que atrapar, y una vez que
lo tenemos, más nos vale no soltarlo.*

Gloria Gracida

PUNTO DE PARTIDA

En este capítulo se presenta la experiencia de un espacio narrativo en torno a los relatos biográficos de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México de origen mixteco, tzotzil, wixárika, quiché y quechua. El trabajo se inscribe en el marco de la línea de investigación acerca del derecho a la educación y la justicia, con el apoyo del Programa de Interculturalidad de la misma universidad, con la finalidad de construir un espacio narrativo acerca de las identidades de estos estudiantes, que en su trayecto formativo han experimentado un cruce entre dos construcciones epistémicas y un reconocimiento y apropiación de ambas de manera compleja, entre tensiones, contradicciones e incluso refundaciones identitarias.

A partir de esta iniciativa, las primeras preguntas que surgen para la mediación del espacio narrativo se expresan de la siguiente manera: ¿cómo pueden hilar sus narrativas como sujetos históricos, sociales y políticos? ¿Desde qué perspectiva epistémica narrarse? ¿Cómo articular el cúmulo de experiencias que han tenido en el interior de sus comunidades y fuera de ellas?

Esto nos remite a reconocer la pertinencia del relato. Sobre lo anterior, Laclau cuestiona en relación con el texto de Arfuch “El espacio biográfico”: ¿qué es en primer término lo que determina la centralidad del *relato*, de la *narrativa*? Y responde, “algo requiere ser

narrado en la medida en que su especificidad escapa a una determinación teórica directa a un complejo institucional autorreferencial (Laclau, 2005:11). Siguiendo este planteamiento, lo que requiere ser narrado en el caso que nos ocupa es la Otredad y la identidad de los estudiantes de pueblos originarios. En este sentido, la trama tiene que ver con representarse desde el reconocimiento cultural y en torno a él surgen otros aspectos, como el social, el político, la condición de género y otros que van ocupando un lugar en la trama discursiva del relato.

Convocar a la escritura de autobiografías a partir de un espacio biográfico (Arfuch, 2005a), parte de interesar al otro por *nombrarse* y *contarse*, siempre como sujetos inscritos en un contexto sociohistórico. De esta manera, el hilo conductor es el ejercicio de la memoria, que recuerda no sólo hechos, también los escenarios, las instituciones y a los otros.¹ Todo esto crea imágenes que van dando cuenta de lo vivido, es la trama de vida que cada uno logra construir con la intención de nombrarse-reconstruirse.

La autobiografía no es una tarea sencilla, requiere la construcción de uno mismo inscrita en una temporalidad vivida que aún no es nombrada como un todo constitutivo que permita delinear desde el discurso lo que uno es. Implica “un trabajo de pensamiento que opera en toda configuración narrativa que termina en una refiguración de la experiencia temporal” (Ricoeur, 2006:635). ¿Cómo someter entonces el cúmulo de experiencias en una narración? El tiempo se vuelve espacio y límite ordenador para la reconfiguración de la experiencia. Nos referimos, siguiendo a Ricoeur (2006), al tiempo (histórico, ficción y la fenomenología de la conciencia del tiempo) posible sólo en el ejercicio narrativo. El tiempo narrado a través de los sujetos o los sujetos narrados a través del tiempo aparecen cuando se intenta esa condensación en la trama discursiva.

Medina (2005:42) refiere que en las historias de vida “el sujeto-persona es el punto de arranque y el lugar de encuentro, de cierre y síntesis”, lo trascendente en la narrativa biográfica, recuperando el planteamiento de Medina, es que el sujeto llega a su propia síntesis como un acto de recuperación de sí mismo aunque esto se da

¹ En Bajtín, el *otro* es la primera realidad dada con la que nos encontramos en el mundo, cuyo centro, naturalmente, es el *yo*, y todos los demás son otros para mí. Percibimos este mundo mediante una óptica triple generada por *mis* actos llevados a cabo en presencia del otro *yo para mí, yo para otro, otro para mí* (Bubnova, 2000:16).

por supuesto de manera precaria. Lo interesante es que lo que está en juego es un acto de conciencia y entendimiento del sujeto en “el mundo-mundos de la vida”.²

En este ejercicio narrativo se pasa entonces de lo vivencial a la refiguración de la experiencia subjetiva y social que constituye al sujeto. Resulta fundamental pero compleja la reconstrucción de éste a través de su narrativa. En el acto se realiza “una segunda lectura de la experiencia, y más verdadera que la primera, puesto que es toma de conciencia” (Gusdorf, 1991:13); surgen recuerdos que cobijan, que duelen, que hacen preguntarse ¿por qué? Es entrar al discurso sobre sí mismo, de identificar las huellas del pasado, las marcas identitarias. En el ejercicio de narrar se intenta hacer un cierre de lo indeterminado.

La autobiografía constituye un acto de reflexión propia. Loureiro (1991) refiere que es añadir a la experiencia conciencia de esa experiencia, ya que el significado de esta palabra así lo refiere:

<i>Auto</i>	-	<i>bios</i>	-	<i>grafía</i>
Yo		experiencia vívida		escritura

En la práctica de la escritura se experimenta de nuevo la vida. Lo importante de este ejercicio es volver hacia lo vivido y advertir de manera consciente el cúmulo de experiencias como rasgos constitutivos por organizar para armar la trama discursiva en la que es posible nombrarse como lo que he llegado a ser, esto se logra haciendo un ejercicio de *exotopía* (Bajtín, 2000), es decir, de encontrarse fuera de sí para poder narrarse.

El proceso de la autobiografía nos lleva a considerar dos ejes fundamentales en juego: vida y obra. En este sentido, “lo biográfico es en realidad autográfico” (Loureiro, 1991:7).

Así, la autobiografía se sustenta en el lenguaje, la obra entonces es autografía, una trama que permite la representación en un escenario cargado de marcas sociales significativas. En el hacer y rehacer del texto se delinea la identidad del propio sujeto y de su entorno,

² “El mundo de la vida, entendido en su totalidad, como mundo natural y social, es el escenario y lo que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca” (Schutz y Luckmann, 2009:27). En el caso de estos estudiantes, son dos mundos de la vida por donde transitan y se posicionan en su ser aquí: su comunidad y lo otro.

sus mundos de la vida. Con esto, la escritura permite fraguar la identidad.

La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos [...] se sustituye, por el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir de la narrativización (Arfuch, 2005b:24).

Pasar entonces al plano de la escritura, de crear la obra que posibilita otro tipo de existencia al reconfigurar la experiencia, nos remite a preguntarnos: ¿cómo realizar el pasaje entre vida y obra?

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA COMO UN JUEGO DE VOCES REFERENCIALES

A partir de los señalamientos anteriores y situadas como mediadoras del proceso de reconstrucción del relato, nos interesó partir del relato de los sujetos, de la autoetnografía tomando en cuenta:

La doble reflexibilidad etnográfica entre una visión *emic* y *etic* —interna y externa— de la realidad social, como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva *praxis* habitualizada [...] /de esta manera/ la tarea del análisis antropológico y educativo consiste en deconstruir y reconstruir las múltiples pertenencias y afiliaciones (Dietz y Mateos, 2011:154).

Recuperando la propuesta de la doble reflexibilidad etnográfica, para ir más allá de la descripción, el reto del espacio narrativo fue realizar el relato a partir de la voz del propio sujeto, es decir, trabajar la autoetnografía desde la mediación y el acompañamiento de dos investigadoras y en sesiones grupales. Por supuesto, los momentos de escritura, donde el propio sujeto se va reconfigurando como una totalidad provisional, siempre fueron personales.

Nuestro propósito fue que los participantes logran pasar de lo vivencial a realizar la exotopía que les permitiera situarse desde relaciones más amplias y con una visión crítica de sus propios sucesos. Mirar su inscripción histórica desde un ejercicio deconstructivo.

Partimos de la premisa de la doble flexibilidad con la intención de construir una metodología propia de trabajo colectivo. El trabajo no partía de cero, pues teníamos como antecedente el trabajo tutorial con una estudiante mixteca de maestría que realizó su historia de vida con el propósito de “recuperar su propia voz y la de otros sujetos y explorar en profundidad mediante la entrevista biográfica, sobre lo que hace posible la inclusión de los jóvenes y adultos indígenas en la escuela y la experiencia con la cultura escolar” (Ruiz, 2012:151).

Desde un principio tuvimos presente que si bien nos interesaba recuperar la práctica dialógica empleada en el trabajo referido, era claro que con este grupo debíamos plantearnos una forma de trabajo que tenía que ver con un diálogo colectivo desarrollado sobre temas detonadores que partieran de los propios sujetos.

Empleamos como técnica el grupo focal, que es una modalidad de entrevista grupal y abierta, en donde se procura que los integrantes comenten y elaboren, desde la experiencia personal, una temática o hecho que es objeto de estudio o trabajo. En este caso partimos siempre de un relato donde narraba, alguno de ellos, un momento de su vida, y en torno a él surgía la referencia personal de los otros participantes.

En este ejercicio colectivo se construía una trama discursiva muy enriquecedora, un juego de voces que desde la diversidad y encuentro creaban una serie de imágenes que nos remitían a un tiempo discursivo cargado de significados y sabiduría, que abreva de la construcción del conocimiento de pueblos originarios.

Advertimos en este tipo de trama discursiva el juego de voces, un valor social y cultural importante, pues representa precisamente el legado familiar y comunitario que poseen estos jóvenes al pertenecer y reconocerse como tzotzil, maya, quiché, mixteco o wixárika.

Al respecto podemos hacer referencia a la narración sobre el nacimiento entre los tzotziles que se contó con gran detalle, mostrando la participación de la comunidad en el suceso, en un interés de salutación y reconocimiento del bebé como parte de ellos; en torno a esto y a las prácticas sociales subsecuentes se conforma el respaldo comunitario hacia el nuevo integrante; eso dio pie a que apreciara la voz maya y quiché haciendo referencia al uso de las matemáticas y el significado según el cálculo sobre la vida del recién nacido; en ese mismo diálogo colectivo surge el conocimiento y uso que realizan los mixtecos de la herbolaria no sólo para el naci-

miento, también para la sanación del cuerpo y el alma durante todo el ciclo de vida.

Nací el día 6 de mayo de 1985, en ese entonces vivíamos en casa de mis abuelos paternos [...] Mi mamá María Rosa Sánchez López cuenta que mi tío Antonio fue el que se encargó de todos los preparativos de mi nacimiento, en cuanto a que se tenía que ir a llamar a la partera, las cosas que se necesitaba, traer a los padres de mi mamá, etc. Mi padre no se encontraba en el pueblo, había salido de viaje por su trabajo a los Estados Unidos.

Pocos días después, mi papá llegó para la ceremonia de nacimiento, invitando a las dos familias y a la partera obviamente. Me cuentan que mi papá siguió festejando hasta dos semanas después, tomando, para él de felicidad mientras que para mi mamá y la familia no era cómodo ver a mi padre ebrio todos los días. Ese acontecimiento, mis padres me lo acaban de contar hasta la actualidad (Floriana, estudiante tzotzil).

Los temas correspondían a un diálogo de saberes³ y formas de ver el mundo, que forman parte de la identidad colectiva de sus pueblos. Ese diálogo se experimentaba como una forma de compartir lo que soy, siendo tzotzil, quiché, mixteco o wixárika, es la voz que se reconoce como parte irrenunciable de un pueblo que dialoga con los otros, pero también es la voz reflexiva y valorativa. Y, además de ser voz, es escucha de los otros para reconocerse en la diferencia, en la excepcionalidad y en lo común. Así, desde la narración de sí mismo surgen el saber y las prácticas sociales desde las cuales se reconocen y sitúan.

Con esto se advertía la conciencia étnica, es decir, “la manifestación ideológica del conjunto de las representaciones colectivas derivadas del sistema de relaciones interiores de un grupo étnico, las que se encuentran mediadas por la cultura compartida” (Bartolomé, 2006:71), desde esta recuperación de lo étnico, se vincula en el discurso lo histórico, lo social y lo político⁴ como una representación

³ Es de señalar que en ocasiones identificaban que sólo tenían generalidades sobre ese saber e investigarían más con sus familiares.

⁴ Al respecto, este ejercicio político tiene que ver con lo que refiere Bartolomé sobre la identidad étnica, que no es esencial sino cambiante; de esta manera, apunta que se “refiere al estado contemporáneo de una tradición, aunque puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado como forma de reconstrucción afirmativa (Bartolomé, 2004:76)”. En

hacia afuera de lo que soy desde el devenir histórico de la identidad étnica.

En este punto aparece la doble flexibilidad del trabajo autoetnográfico de estos estudiantes, es aquí donde se propicia pasar de lo *emic* hacia la *etic* como un acto de exotopía que permite la deconstrucción.

Entre los temas que emergieron del diálogo colectivo se pueden citar: la colaboración de los niños en las actividades cotidianas; el trabajo para la subsistencia; la lengua materna, la escolarización; el comercio tradicional (el intercambio), para la diversidad de productos, y la subsistencia alimentaria como un acto vital y al mismo tiempo sagrado en relación con la Madre Tierra.

Pero también aparecieron temas complejos de narrar, que marcaron de diferente manera la inclusión-exclusión que experimentaron en relación con la alteridad: la salida del pueblo, la violencia, la discriminación y la pobreza. Estos últimos se narraban con una fuerte carga emocional, pero también reflexiva. Era reconocer desde el tiempo presente lo vivido, en un ejercicio interpretativo, era también responder a la pregunta “¿por qué?”. En este ejercicio, el respeto del grupo permitía llegar a narrar-entender la situación vivida tiempo atrás.

Un tema fuerte es el referente al éxodo. En el caso de los tres compañeros quechuas, éste tiene que ver con la violencia entre el gobierno y Sendero Luminoso, donde ellos siendo niños observan la represión de sus familias y pueblos:

Rodearon la casa y entraron a matar a mis padres, después de tantas súplicas y negociaciones de mi hermana Elsa y más salvamos a mis padres, quienes fueron golpeados brutalmente y amenazados de muerte si no participábamos en sus filas. Después de esos momentos de dolor y de confusión por primera vez vi llorar a mi padre con mucho dolor del alma porque habría llegado la

este caso, en esa reconfiguración identitaria se observan relaciones de poder entre nosotros y los otros, pues “la identidad étnica aparece como una ideología producida por una relación diádica, en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción por otros” (Bartolomé, 2004:47). En este juego de reconocimiento entre nosotros y los otros, se articula un dispositivo de poder que me permite nombrarme y nombrar a los otros a partir de esa percepción que se articula en la relación y en la acción como resistencia, continuidad, cambio, lucha, y en demandas como la exigibilidad de los derechos universales y consuetudinarios.

hora de partir de toda la familia rumbo a la ciudad de Lima, donde encontraríamos algo de paz y nuestra tranquilidad. Allá sólo veía casas y casas de ladrillo y cemento y no había la naturaleza. Una vez más se repetía mi historia la llegada a la ciudad, gente desconocida, ahora sabía hablar castellano pero con acento quechua, más difícil era para mi mamá y mis hermanitos pequeños que no hablaban castellano ni se vestían como ciudadanos (Isabel, estudiante quechua).

Las otras formas de desplazamiento se originaron cuando los padres salieron en busca de mejores condiciones de vida. Al emigrar, el encuentro con el otro les resultó difícil. El caso de Ana Felisa es un ejemplo de ello.

Cuando nos mudamos a la ciudad, fue la primera vez que mi gemelita y yo conocimos un lugar más grande, estando en la escuela nos dimos cuenta de que algunos de los niños y las niñas de ahí eran diferentes a nosotros, especialmente en el color de piel y en la vestimenta que usaban, nosotras a esa edad usábamos el traje típico, por lo que era fácil distinguir que éramos niñas indígenas. Pero las verdaderas diferencias no provenían de los niños sino de los maestros en el trato hacia quienes éramos quichés, era evidente, pues cada vez que había que representar al salón de clases escogían a las niñas o niños “ladinos” (Ana Felisa, estudiante maya quiché).

Poner sobre la mesa este tipo de experiencias les permitió no sólo narrar y reflexionar sobre procesos discriminatorios, de exclusión y de violencia, también identificar lo que les permitió de manera personal, familiar y comunitaria revertirlos.⁵

¿CÓMO CONSTRUIR UN ESPACIO NARRATIVO?

Para la construcción de las narrativas biográficas diseñamos un proyecto con seis ejes de trabajo que les permitieran transitar hacia la escritura de sus relatos. Partimos del reconocimiento presente,

⁵ En este trabajo aparece la parte ética como el sustento del ejercicio colectivo que realizamos “a través de un mutuo entendimiento entre los integrantes y la libertad comunicativa de posicionamientos” (Christians, 2000:151) y siguiendo al autor, mantener como un elemento relevante la dignidad de los sujetos.

como estudiantes de la Universidad Iberoamericana, para llegar a un ejercicio autoetnográfico de reconocimiento identitario, que posibilitara narrarse en diálogo con los otros, para lograr la “refiguración de la experiencia temporal” de cada uno de ellos desde una experiencia compartida como grupo focal (en términos metodológicos), pero en términos sociales, de interrelación, de hablar para el otro y al mismo tiempo escuchar al otro en un diálogo a varias voces, que permite incluirse desde la propia experiencia. Los ejes que se trabajaron son los siguientes:

Eje 1. Contar la propia historia. Realizar el relato a través de la pregunta generadora: ¿por qué estamos aquí? Primer insumo para la matriz del relato biográfico.

Eje 2. Problematizar acerca de un relato biográfico. Partir de un relato biográfico, en este caso la biografía de Gloria Gracida Martínez (mixteca de San Quintín), publicado en Mercedes Ruiz Muñoz (2012), “Reconstrucción y formación en investigación educativa: el caso de Gloria, estudiante-becaria de la fundación Ford”, en Marco Antonio Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Juan Pablos.

A partir del relato de Gloria, ¿qué recupero para contar mi propia historia?

Eje 3. ¿Qué significa hablar de la identidad indígena? Trabajar sobre el relato de vida de los participantes. Cómo me nombro, cómo me construyo desde lo que he vivido.

Identificar los elementos discursivos que se presentaron en los relatos: familia, comunidad, género, marginalidad, migración, alteridad y tránsito entre culturas.

Eje 4. Mi relato. Pasar de la narrativa a la reflexión identitaria. Identificar la identidad como una construcción abierta, compleja, en disputa.

Eje 5. Tramas discursivas desde los aprendizajes sociales en contexto. Advertir que sus narrativas son tramas discursivas desde los aprendizajes sociales en contexto.

En este ejercicio se plantean: el bilingüismo, las prácticas sociales y creencias locales; prácticas sociales vinculadas al espacio escolar y los aprendizajes fuera de la comunidad.

Eje 6. Historias de vida desde lo colectivo. Presentación de una historia de vida (de alguno de ellos) y desde ésta hilar los recuerdos de los demás integrantes.

La secuencia realizada en el grupo focal se observa en el siguiente esquema:

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS BIOGRÁFICAS
A PARTIR DE EJES DE DISCUSIÓN

<i>Eje 1</i>	<i>Eje 2</i>	<i>Eje 3</i>	<i>Eje 4</i>	<i>Eje 5</i>	<i>Eje 6</i>
Contar la propia historia.	Problematizar acerca de un relato biográfico.	Reflexionar. ¿Cómo se construye la identidad?	Presentar los relatos biográficos.	Tramas discursivas desde los aprendizajes sociales.	Historia de vida desde lo colectivo.

A través del proceso referido, en el grupo focal propiciamos:

La configuración integrativa del “sí mismo” en el mundo. [De esta manera] en el proceso de desarrollo identitario la persona dialoga con sus propios conflictos desde sus diversas posiciones de sujeto en relación de sus experiencias pasadas con el presente y sus expectativas de futuro (Van Schalkwyk, 2010:675).

Este trabajo se realizó en dos niveles: desde lo personal y desde lo colectivo, obteniendo una voz-voces que arman al sí mismo personal, subjetivo, y al sí mismo grupal; esta última es la voz múltiple que dialoga desde sus diversas posiciones de sujeto social latinoamericano, desde sus conflictos, deseos e imaginarios, pero sobre todo desde su gradual empoderamiento.

NOTAS METODOLÓGICAS

En el primer momento se pretendió trabajar desde el sujeto, por lo que se les introdujo a la narrativa biográfica y se les presentó un texto de una estudiante mixteca que describe su trayecto formativo. También de manera oral ante los estudiantes narraron acerca de “¿quién soy?” a partir del presente. Sin embargo se notaba en el grupo falta de confianza, dificultad para hablar de ellos mismos.

Un integrante señaló que tuvieron una experiencia anterior, la de haber escrito sobre ellos como requisito para obtener una beca, y señaló que tuvo dificultades para realizarla pues nunca hacen re-

ferencia de manera oral o por escrito a ellos de manera aislada de los demás. Otra integrante señaló que todavía se sentía ajena a ella, que no se reconocía argumentando que le costó trabajo hablar de ella misma, que eso no se acostumbraba hacer, que siempre se habla de la familia, de la comunidad, etcétera.

A partir del planteo del grupo se optó por hablar-me en relación con los otros, pero ¿de qué manera? Se les recomienda que reflexionen sobre su vida, desde los acontecimientos que son importantes para ellos desde la colectividad, que tenga sentido para la comunidad de origen, que inicien como lo hacemos en el grupo focal: a partir de un acontecimiento significativo se va construyendo la narrativa.

Se sugiere a los integrantes del grupo que es el momento de la escritura del relato para compartirla con el grupo. Se planea que en una sesión se exponga un relato y se trabaje en torno a la narrativa, de esta manera se identifican los puntos nodales y los ejes de discusión, temas que se desarrollan en la narrativa y que permiten a los demás hacer referencia a la propia experiencia. Siempre hay un eje de discusión y éste los lleva hacia un relato, ¿cómo hilar el de cada clase? Éstos son simplemente ejercicios que muestran que sí pueden narrarse, pero aún no hay una autobiografía. Nos encontramos en un ejercicio en el que hacen referencia a recuerdos que los constituyen.

Sin embargo, al pedirles que presenten sus narrativas biográficas encontramos que quien la presenta está hilando la trama, hay un orden cronológico, una articulación entre el sujeto y su contexto.

Cada narrativa permite identificar elementos identitarios que ponemos sobre la mesa para abrir la discusión y para que los otros integrantes refieran sus propias experiencias en torno a ese elemento, esto permite que los integrantes del grupo se interroguen desde lo escrito por el otro, se propicia el diálogo, la reflexión y se profundiza en los recuerdos.

También se crea un reconocimiento desde la identificación de pueblos originarios latinoamericanos. El diálogo es un encuentro, una inclusión desde el nosotros, desde el topos, la tierra, el continente que los abraza y sostiene desde la raíz. Lo paradójico es que su vínculo es desde la segunda lengua (el español) de la que se han apropiado.

El trabajo en cada sesión es complejo, se muestran no sólo las prácticas culturales y sociales, también las formas de mirar el mundo

de construir el referente sujeto-comunidad-mundo paso a paso. Lo que se producía en las sesiones eran “imágenes de vida”, es decir, los temas que surgían en el relato aparecían no como un suceso, sino como imagen que representa un todo. Esto permitió crear secuencias de imágenes de vida. Con éstas se les propuso construir sus historias de vida.

Insumos metodológicos

Para acompañar a los estudiantes construimos una matriz de análisis, con algunas especificaciones: documentar el proceso, recuperar las inquietudes que se crean e identificar los aspectos que quedan en el borde. El siguiente es un ejemplo de la matriz de análisis de una sesión.

PRESENTACIÓN DE LA MATRIZ DE TRABAJO DE LA SESIÓN 6

<i>Preguntas</i>	<i>Observaciones</i>
1. Documentar el proceso	<p>Del relato de Florina se van haciendo comentarios.</p> <p>Salen categorías descriptivas: prácticas sociales en la comunidad: de salud, actividades productivas, alimentarias y la escolarización.</p> <p>Lo común:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prácticas vinculadas a la salud: curar con hierbas, limpiezas, rituales, abrir camino y limpiar de los malos espíritus, etcétera. 2. Realizar actividades productivas desde pequeños como una actividad de colaboración, aprendizaje y vínculo familiar. <p>Trabajo-juego.</p> <p>Integración al trabajo-proceso de aprendizaje.</p> <p>Actividades diarias que se van ejerciendo, asumiendo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Sobre la escolarización, comentan que la escuela no era prioritaria para la mayoría de la gente en el pueblo, sin embargo para sus padres sí, debido a esto, hicieron mucho esfuerzo. Advierten que para la mayoría de ellos representó un gran logro asistir a la escuela.

PRESENTACIÓN DE LA MATRIZ... (CONTINUACIÓN)

<i>Preguntas</i>	<i>Observaciones</i>
	4. Economía local, trueque y comercio. Se intercambian los productos. Carne de alpaca, papa, maíz, cereales, fruta, sal, queso, leche. Manera de consolidar la actividad alimentaria, para tener una variedad.
2. Inquietudes que se crean	1. Desde muy chico te integras a la vida, aprendes a hacer de todo, es parte de la vida familiar y comunitaria. El juego-trabajo es un aprendizaje para la vida. Empiezas esparciendo semillas de maíz como un juego, junto a los demás. 2. Salimos de nuestra comunidad (migran) sin entenderlo. Pasamos de una vida a otra cuando salimos, eso es difícil.
3. Aspectos que quedan en el borde	Dar un paso fuera, cambia la vida. Paso tras paso, no se sabe lo que se va a encontrar. El sentido de la migración tiene que ver con trayectorias articuladas a los sujetos y los acontecimientos. Si migras cuál es tu territorio, a qué lugar te acoges. En unos casos las experiencias que se viven son decisivas, como un choque (idioma, separación de la familia, del pueblo), en otros casos es procesual, reconocimiento de lo otro. El encuentro con el otro y con la forma de vida Sentimiento de soledad al estar fuera de la familia y la comunidad.

La matriz nos permitió realizar un análisis de lo ocurrido en cada sesión para orientar el trabajo, identificando los temas y las inquietudes que se abordan de manera grupal y poder documentar todo el proceso.

A MANERA DE CIERRE

Que no haya ni uno ni dos que se queden atrás de los demás.

Popol Vuh

Sobre los actores sociales

El diálogo que se construye en el espacio narrativo recrea la realidad latinoamericana indígena, su diversidad, pero también el reconocimiento de experiencias comunes. Esta interacción permitió una identificación y reconocimiento mutuo como integrantes de pueblos originarios de América Latina.

Observamos que lo que les permite seguirse nombrando tzotzil, wixárika, mixteca y quechuas es el legado que se les otorgó a través de aprendizajes comunitarios y procesos de resistencia social y personales.

Se advierte la constitución identitaria del sujeto inscrito en su comunidad y a la vez desterrado. Cada paso que éste da fuera de su espacio lo acerca a lo Otro y, desde esta paradoja, al narrarse se reconocen y reconstruyen desde más de un lugar de interpelación y apropiación.

Con respecto al ámbito educativo se observan dos condiciones en el trayecto escolar: los sujetos que propiciaron y apoyaron los procesos escolares de estos estudiantes y las condiciones que les permitieron o limitaron seguir en la escuela, estos aspectos confluyen en la construcción de sentido que han realizado en torno a la educación.

Un rasgo común de estos estudiantes es la dignidad que tienen y el compromiso con sus pueblos. Ambos rasgos permiten identificarlos como sujetos claves para sus comunidades.

Sobre el aspecto metodológico

Las narrativas, como refiere Sánchez (2012:129), muestran “la pertinencia de los métodos biográficos para aproximarse a la comprensión de varios niveles de la realidad social, como son la relación entre estructura económica y construcciones simbólicas, y la interacción entre individuo y colectividad”.

La marca histórica articula la vida personal, familiar y comunitaria que muestra la relación y forma de inclusión intra y extra comunitaria, en este caso, desde la cotidianidad (en las prácticas sociales que han aprendido), y de igual forma desde la resistencia, ya sea en el propio territorio o fuera de él.

BIBLIOGRAFÍA

- ANÓNIMO (1996), *Popol Vuh*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ARFUCH, Leonor (2005a), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2005b), *Identidades, sujetos y subjetividades*, Buenos Aires, Prometeo.
- BAJTÍN, Mijaíl (2000), *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*, México, Taurus.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto (2004), *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI.
- (2006), *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.
- BUBNOVA, Tatiana (2000), “Prólogo” en Mijaíl Bajtín, *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*, México, Taurus.
- CHRISTIANS, Clifford G. (2000), “Ethics and Politics in Qualitative Research”, en Norman Denzin e Yvonna Lincoln, *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publication, pp. 125-167.
- DIETZ, Gunther y Laura Selene MATEOS CORTÉS (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB.
- GRACIDA, Gloria (2012), “Nuestras historias. La resiliencia en las trayectorias escolares vulnerables. Voces de estudiantes indígenas”, tesis de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, México, Universidad Iberoamericana.
- GUSDORF, Georges (1991), “Condiciones y límites de la autobiografía”, en Ángel G. Loureiro (coord.), *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*, Barcelona, Anthropos, Suplementos 29, pp. 9-18.
- LACLAU, Ernesto (2005), “Prefacio” en Leonor Arfuch, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LOUREIRO, Ángel G. (1991), “Problemas teóricos de la autobiografía”, en Ángel G. Loureiro (coord.), *La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*, Barcelona, Anthropos, Suplementos 29, pp. 2-8.

- MEDINA MELGAREJO, Patricia (2005), “Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida. Procesos y momentos de investigación”, en Patricia Medina Melgarejo, *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- RICOEUR, Paul (2006), *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*, México, Siglo XXI.
- RUIZ MUÑOZ, Mercedes (2012), “Reconstrucción y formación en investigación educativa: el caso de Gloria, estudiante-becaria de la Fundación Ford”, en Marco Antonio Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Juan Pablos, pp. 141-169.
- SÁNCHEZ DÍAZ DE RIVERA, María Eugenia y Luis HERNÁNDEZ ROJAS (2012), *Como las mariposas monarcas. Migración, identidad y métodos biográficos*, México, Universidad Iberoamericana Puebla/Lupus Inquisitor.
- SCHUTZ, Alfred y Thomas LUCKMANN (2009), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- VAN SCHALKWYK, Gertina J. (2010), “Collage Life Story Elicitation Technique: A Representational Technique for Scaffolding Autobiographical Memories”, en *The Qualitative Report*, vol. 15, núm. 3, mayo, disponible en <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/vanschalkwyk.pdf>>, pp. 675-695.

UN RECORRIDO POR EL COLECTIVO DE MUJERES DEL CHACO

Liliana Kremer

Para que la oruga se convierta en mariposa debe encerrarse en una crisálida. Lo que ocurre en el interior de la oruga es muy interesante; su sistema inmunitario comienza a destruir todo lo que corresponde a la oruga, incluido el sistema digestivo, ya que la mariposa no comerá los mismos alimentos que la oruga. Lo único que se mantiene es el sistema nervioso. Así es que la oruga se destruye como tal para poder construirse como mariposa. Y cuando ésta consigue romper la crisálida, la vemos aparecer, casi inmóvil, con las alas pegadas, incapaz de desplegarlas. Y cuando uno empieza a inquietarse por ella, a preguntarse si podrá abrir las alas, de pronto la mariposa alza el vuelo.

Edgar Morin

INTRODUCCIÓN DEL PROBLEMA

A partir de mi inserción y trabajo en el Chaco Americano (trinacional, argentino, boliviano y paraguayo) en la construcción y consolidación de un colectivo de mujeres es que invito a compartir con este trabajo una aproximación a conceptos para debatir e intercambiar sobre su sentido y utilidad a la hora de generar acciones reflexivas y de reflexionar sobre nuestras prácticas.

Así, aquí intentaré compartir cómo este colectivo de mujeres puede ser una organización que aprende en el marco de un territorio que se construye y también cuáles considero que deben ser las condiciones que debemos crear para que pueda aprovechar sus potencialidades y ser así una organización que aprende, que enseña, que genera cambios, que *con-mueve*.

El concepto de territorio de aprendizaje y coeducativo nos permite otra mirada: los territorios se construyen, se producen, se transforman.

El territorio del colectivo de mujeres chaqueñas puede ser una herramienta para el diálogo, para la inclusión y el reconocimiento de trayectorias diferentes, contradictorias, multidimensionales, paradójicas, complejas.

Pero es un camino, no una casa a la que ya llegamos. Es un camino —procesos que educan, enseñan, y por eso (nos) rompen, dudan, preguntan, se adaptan, se re-visan, se re-construyen y producen, ética y políticamente.

Otro componente para el análisis: este colectivo es un colectivo de mujeres. ¿Y por qué un grupo de mujeres tan diferentes entre sí (política, étnica y racialmente; de orígenes distintos, con concepciones tan distintas sobre sí mismas, las otras y los otros, sobre lo que entendemos por perspectivas de género y por feminismo) podría considerarse una herramienta estratégica básica de organización y de poder, un territorio de aprendizajes y enseñanzas, es decir, un territorio en construcción permanente de ideas y haceres?

UNA TRAYECTORIA DESIGUAL DE GESTACIÓN DEL COLECTIVO DE MUJERES CHAQUEÑAS

En el encuentro mundial “Por el Chaco y para el mundo” que se realizó en Asunción, Paraguay, en octubre de 2010, la propuesta fue activar y visibilizar acciones de trabajo que promuevan articulaciones y alianzas entre diversos actores chaqueños; estas acciones se vienen realizando desde hace al menos 15 años y han conducido a reconocer la necesidad de incrementar esfuerzos de desarrollo incluyente con enfoque ambiental, en un mundo globalizado donde el Chaco presta servicios ambientales e interactúa en servicios económicos con importantes REDES CHACO; se buscó que se reconozca la necesidad de acciones políticas, sociales y tecnológicas rápidas y sostenibles entre los diversos actores, teniendo en cuenta la presión que soporta la ecorregión y sus habitantes desde un contexto de cambios y en el marco de una crisis climática global. Así, tal vez sería posible proyectar modelos de desarrollo que generen una mejor calidad de vida para sus habitantes, beneficios económicos, sociales y ambientales con la inclusión de todos los actores sociales.

En este evento se propuso organizar una mesa de mujeres chaqueñas: “Mujeres rurales en los procesos de desarrollo local e integral”.

ALGUNOS SUPUESTOS

- a) Fue en el espacio del Congreso en el que se habló de educación, de salud, de políticas medioambientales y públicas, de la tenencia de la tierra, de la comunicación, del fortalecimiento de la educación desde una perspectiva de género.
- b) Hubo mujeres campesinas, indígenas, docentes, técnicas y militantes que viven o trabajan en el Chaco.
- c) Se recuperaron encuentros de Red de Mujeres con perspectiva de género del territorio chaqueño que venían reuniéndose en distintos lugares desde hacía varios años: Chepes (La Rioja, Argentina) Muyupampa /Monteagudo (Bolivia), Yacuiba (Bolivia), Córdoba (Argentina), etcétera.
- d) Quedó conformado el primer colectivo de mujeres del Chaco Americano que realizó, seis meses después, un encuentro con más de 500 mujeres nuevamente en Yacuiba, ciudad de frontera que une (y no) Argentina con Bolivia.

QUÉ GENERAN ALGUNOS INTERROGANTES

- a) ¿Qué tienen estas mujeres en común? ¿Y qué tienen de diferente? ¿Qué tienen como potencial para generar movilización y que resulte convocante?
- b) ¿Qué capacidad tiene de convertirse en un grito crítico sobre la situación de las mujeres y la mirada feminista sobre la realidad chaqueña?
- c) ¿Qué capacidad tiene de gerenciar creativamente, éticamente, políticamente, su inserción como organización legitimada en la región?
- d) ¿Qué capacidades tiene o debe tener un colectivo de mujeres conformado desde la diversidad más absoluta —étnica, de clase, ideológica, etaria, etc.— para construir un nuevo territorio desestabilizador de miradas monocromáticas?
- e) ¿Qué es necesario activar para que se convierta en una comunidad de aprendizaje que auto-co-desestabilice sus propias certezas?

Si pudiera constituirse como una comunidad de aprendizaje podrá tener oportunidades de aprender de su misma mismidad heterogénea: es decir, podrá pensar-se y pensar sus lugares, sus espacios, sus territorios, sus discursos, sus ideas, sus miradas del mundo y de ellas en él.

Si pudiera ser una comunidad de aprendizaje que se desarme, rearme, recree, cree, produzca, provoque y proponga, podría ser el germen de espacios de poder para ser vistas, oídas, escuchadas, tocadas, respetadas, necesitadas, incluidas, rechazadas, confrontadas.

LAS MUJERES DEL COLECTIVO NO SE SABEN INSUMISAS

No se intuyen como constructoras permanentes de saberes, de conocimientos; como recolectoras y cazadoras de experiencias y de viejas o no tan viejas experiencias compartidas de las que fueron promotoras o en las que nunca tuvieron espacio ni visibilidad.

Según el diccionario, insumiso sería aquel que no se somete, que es rebelde, desobediente, ingobernable, indisciplinado, que se subleva.

Sería un verdadero desafío que incluyamos este concepto en nuestro vivir de todos los días: *seamos insumisas*. Emocionadamente insumisas, transgresoramente insumisas. Y al mismo tiempo actoras y autoras de propuestas, constructoras de caminos, productoras de espacios diferentes, más justos, inclusores, críticos.

Pero sabiendo por qué. Siendo capaces de pensar y elegir. Siendo, buscando ser librepensantes y hacedoras.

Las mujeres del colectivo no saben aún que su insumisión, su criticidad, su autopercepción como actoras y autoras de sus recorridos son hitos que pueden modificar cursos. Cursos de agua, de caminos, de formas de construir territorios, de formas de armar familias, de formas de trabajar, de ser tratadas, de ser madres, hijas, migrantes, amigas, madres, hablantes, diferentes. Mujeres. Mujeres que viven y trabajan en el Chaco. Mujeres guaraníes, wichis, criollas, mestizas, campesinas, urbanas. Sabias. Potencialmente sabias.

Este colectivo que nace, que está naciendo —al que le cuesta nacer—, que está en una larga gestación, merece ser pensado. Pensa-

do colectivamente. Pensado política y amorosamente, objetiva y subjetivamente. Pensarlo nos puede servir para debatir e intercambiar sobre su sentido y utilidad a la hora de generar acciones reflexivas y de reflexionar sobre nuestras prácticas.

No sé cuántas de esas mujeres sentadas con otras más de 400, pasaron su infancia como alumnas de una escuela formal —urbana o rural— (si es que fueron, por ser considerada mujer). Mujer, más todo lo demás que es y era.

Tampoco sé quién en la familia la vio como a una niña que luego fue madre y después abuela. Lo natural prima(ba) con toda su grandeza. Lo obvio igual.

Quién en el lugar en el que nació, creció, vivía y vive entendió que ella era y es mucho más de lo que sus “ojos les permitían ver”, mujer, mujer indígena, mujer comerciante, campesina, mujer migrante, joven, vieja, sedentaria, sabedora de cosas inéditas. La escuela no, la familia no, sus espacios no, ella misma tampoco.

[...] de todos modos, incluso mientras las pronunciaba, tuvo que reconocer que sus palabras simplificaban considerablemente no sólo la situación real, sino sus propios sentimientos con respecto a ella [...] (Leavitt, 2011).¹

Así las cosas, el Primer Encuentro del Colectivo de Mujeres se propuso constituirse para avanzar en la profundización de algunas de las recomendaciones del Encuentro del Chaco10:

- Promover y apoyar el liderazgo y empoderamiento de las mujeres en las diversas organizaciones del Chaco para ocupar espacios de decisión tanto en lo público como en lo privado.
- Impulsar políticas públicas que permitan la igualdad entre hombres y mujeres contribuyendo a la ruptura de la dependencia que genera la violencia.
- Valorar los emprendimientos económicos, productivos e iniciativas sociales-culturales y políticas de las mujeres rurales, y apoyar con recursos públicos su sostenibilidad.
- Exigir, a partir de procesos de incidencia política, el cumplimiento de los marcos regulatorios que protegen a las mujeres en

¹ David Leavitt, *El contable hindú*, Barcelona, Anagrama, Panorama de Narrativas, 2011.

cuanto al acceso a los bienes públicos en temas tales como alimentación, salud, educación, trabajo, participación política y cultural.

También nos propusimos:

- Consolidar —fortalecer, afianzar, reforzar— un colectivo de mujeres del Gran Chaco americano que recupere sus identidades, necesidades, problemas y potencialidades como actoras de derecho en la vida política, cultural, económica y social de la región.
- Constituirse en un referente chaqueño de articulación de organizaciones y genere nuevas oportunidades de organización de mujeres en la región.
- Crear una instancia de capacitación que consolide al colectivo de mujeres chaqueñas como una comunidad de aprendizaje.

¿Pudimos? ¿Podemos hacer lo que nos propusimos?

Creo que estamos caminando y que necesitamos pensarnos para que nuestro hacer sea un hacer pensado, reflexivo.

Entonces, como un aporte para pensar lo que necesitamos —como mujeres y mujeres que constituimos el colectivo— pensar y hacer; para que este colectivo pueda ser una comunidad de aprendizaje desde las diferencias, desde una importante heterogeneidad que complejiza y enriquece los vínculos. Para que pueda producir territorios. Para que pueda contestarlos, repensarlos, construirlos con otros y en libertad. Para que pueda ser insumiso cuando comprende qué es y para qué es, considero un aporte recorrer las siguientes propuestas y conceptos:

- a) La educación como herramienta para aprender a re-conocer/nos y decir,
- b) comunidades de aprendizajes,
- c) construcción y producción de territorios,
- d) y el porqué de una perspectiva feminista y de género para entender y comprendernos.

Y al recorrerlos podremos ir poniendo tantas piedras en los caminos como identidades tengamos. Podremos asombrarnos, dudar,

negar, revolver, revisar, pisar fuerte el camino, cruzar puentes, marcar o demarcar fronteras.

Aquellas fronteras que nos separan entre países, entre regiones, entre etnias, entre formas de pensar y vivir, proyectar, producir en el Chaco y en (los) mundos que habitemos.

EDUCAR PARA PLANTEARNOS OTRAS NUEVAS CONVERSACIONES

Si como afirma Edgar Morin educar es favorecer una manera de pensar libre y abierta, implica tener en cuenta la fragmentación y los saberes disociados. Implica poder abordar problemas particulares a cada contexto singular, único; en realidades específicas y con problemas complejos, interrelacionados y dependientes unos de otros.

Es posible pensar la educación como un foro de negociación permanente y multidimensional de significados, de sentidos y de acciones.

Enseñar, educar no es transmitir un saber puro sino una cultura que permita comprender nuestra condición de humanos y ayudarnos a vivir (E. Morin).

Y tendremos que aprender a abordar estrategias que nos permitan legitimar opciones de intervención: pensar, comprender, dudar, explicar, interpretar, optar y legitimar opciones, revisar continuamente las prácticas, evaluar las consecuencias.

Tendremos que re-volver y re-mover historias para comprender, dar significado y generar posibilidades de cambio. Tener en cuenta las diferencias humanas como capital y la heterogeneidad como oportunidad y posibilidad.

Usar y apoyarnos en los lenguajes, las lenguas, los idiomas para poder crear significados, contar y modificar historias personales, colectivas, públicas y privadas: porque cada una de nosotras es —como persona— aquella que tiene la capacidad para contarla. El lenguaje como un recurso para co-construir (nos-otros) identidades personales y sociales. Incorporando el diálogo y las conversaciones como dispositivos. Creando condiciones de posibilidad para un protagonismo responsable en un contexto que nos determina.

*La palabra es mitad de quien
la pronuncia, mitad de quien la escucha.*

Montaigne (1533-1592)

APRENDER PARA PODER PENSAR.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE APRENDER?

¿Quién educa a quién, por qué, cuándo, cómo? Los procesos de enseñar y aprender son procesos contruidos a partir de vínculos de interacción, de intercambio y de reconocimiento.

*Que los actos, gestos, discursos que parecían obvios
se tornen problemáticos, peligrosos, difíciles.*

Foucault

¿Cómo se aprende? ¿Cómo se apprehende la realidad, los procesos de interacción con las realidades naturales y sociales?

Aprender esto, aprender a aprender (comprender, significar, elegir, interpretar, repreguntar) sirve para explicar pero no para trasladarlo mecánicamente a las organizaciones, a las personas ni al desarrollo de prácticas concretas. ¿Por qué? Porque las interacciones son particulares y singulares a cada contexto en las que se realizan y porque implican discontinuidad entre las formas de aprender y las particularidades de cada situación.

Podemos creer que aprender implica un modelo automático, “natural”, sin rupturas, incorporamos sin cuestionar, sin revisar nuestro pensamiento y nuestro hacer. Nos comportamos como “debe ser”, somos “normales”, separado de la naturaleza para poder dominarla. En donde el saber es poder y el conocimiento es objetivo. Reflejo de la realidad.

En donde acumulamos datos e información —como si tuviéramos que describir un cuadro o repetir una poesía— pero sin poder dar cuenta de nosotras mismas, en donde la subjetividad, el error, lo distinto, las emociones, las pasiones, lo diferente debe ser dominado y nosotros, sujeto, debemos ser objetivos: claro, tenemos cierta libertad para seguir reglas, para reflejar y manipular lo real, los objetos, sin reconocer que también nosotros, sujetos, somos o podemos ser objetos de otros sujetos.

Todas las cosas son ayudadas y ayudantes, son mediatas e inmediatas, están ligadas entre sí por un lazo que las conecta, aun las más alejadas.

Pascal

Hay también otros modelos de aprender, desde ese modelo que acabamos de describir (modelo monólogo), podemos pensar en otro: multifacético, multivocal, dialógico: implica pasar de la metáfora del lenguaje como espejo de la realidad, de la metáfora del reloj a descripciones dinámicas, a la metáfora de la red. Las personas pasamos a considerarnos como partes de múltiples redes de interacciones, coprotagonistas de encuentros y diferencias: aparecen otros términos: coevolución, diversidad, organización compleja, auto y coorganización, conflicto, incertidumbre, desorden, preguntas. Y esto implica poder entender y revisar la diversidad.

Nos ayuda a dudar, a no estar de acuerdo, a defender una idea, a reconocer un sentir.

El conocimiento no es una imagen en espejo de la realidad sino que expresa formas particulares de nuestras relaciones con el mundo con lenguajes que son productos de la vida cultural y en intercambio con el medio ambiente.

En este contexto no es creer que la “verdad” es independiente de quienes aprendemos. Al conocimiento lo construimos nosotros, activamente. No lo admitimos ni lo asimilamos pasivamente.

Aprender es un proceso y no un producto. Es buscar más allá de lo obvio. El aprendizaje está centrado en el pensamiento y en el significado. No es una copia de la realidad, es nuestra construcción: es un proceso en construcción de conocimientos y no de absorción ni reproducción y que va a depender de quién y para qué lo necesita usar.

Que lo usemos para construir nuevos conocimientos y que tendrán relación con las situaciones del contexto en donde tienen lugar. Conocimiento significa saber y saber-hacer (Vico, 1710): significa mapas de rutas de acción y pensamiento que, en ese momento de nuestra experiencia, es y resulta viable para nosotros.

Esto es pensar la educación como un proceso continuo, foro de negociación, revisión, transformación y construcción de significados y sentidos, de conocimientos.

El conocimiento es producto de la interacción con otros, con la realidad y mediatizada por la cultura. El sujeto es no sólo actor de su propio aprendizaje sino autor-guionista de esas nuevas historias, y es al mismo tiempo construido por los otros, por su medio, sus culturas, sus mundos cambiantes, contradictorios, complejos. Para Piaget el conocimiento es la colección de estructuras conceptuales que se adaptan y están al alcance de la experiencia del sujeto cognoscente. El aprendizaje conduce a cambios en la experiencia a través de la construcción de conocimientos.

Las dimensiones de una cultura del pensamiento reflexivo, interrogativo y creativo implican: 1) un lenguaje del pensamiento; 2) una reflexión sobre los propios procesos de pensamiento; 3) un pensamiento estratégico que nos permita construir y usar estrategias de pensamiento como respuesta a diferentes desafíos; 4) conocimientos y formas de resolver problemas que vayan más allá del tema que estamos tratando, y 5) aplicar los conocimientos en otros contextos y explorar relaciones entre áreas del conocimiento aparentemente lejanas.

Hay un concepto que es el de *pensamiento práctico* y que incluye tres elementos que nos pueden servir para hacer del colectivo un colectivo de mujeres molestas-provocadoras-dudosas-ruidosas-perturbadoras-sinceras significativamente y socialmente presentes: conceptos incluidos en el término más general de pensamiento práctico:

- a) *Conocimientos en la acción* (solución de problemas para Habermas). Es el componente inteligente que orienta toda actividad humana: *saber hacer*.
- b) *Reflexión durante la acción* (deliberación práctica para Habermas). Es el proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. Proceso vivo de intercambios, de acciones y reacciones; es una conversación abierta con la situación.
- c) *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción* (reflexión crítica para Habermas). Es un componente básico del proceso de aprendizaje que constituye la formación profesional. Se abre a la consideración y el cuestionamiento personal

y en interacción con los otros: las características de las situaciones problematizadoras, los procedimientos utilizados, los esquemas de pensamiento, las teorías implicadas, las creencias, las valoraciones, las emociones, los conflictos...

EL COLECTIVO DE MUJERES PUEDE SER
UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

Una organización está conformada por personas vinculadas entre sí. El acto de contar historias ayuda a crear vínculos.

El Colectivo de Mujeres, en tanto organización, tiene una cultura propia (además de las culturas e identidades de sus participantes) y puede ser una comunidad crítica de aprendizaje, con un proyecto conjunto de acción, en un ambiente de deliberación práctica y colaboración, lo que no excluye el disenso o el conflicto.

El aprendizaje en una organización implica aprender juntos a resolver problemas con una efectividad determinada. Se basa en *la información, el aprendizaje y el conocimiento*. A través del aprendizaje individual y de procesos de captación, estructuración y transmisión de conocimiento colectivo. Permite *aumentar las capacidades de una organización*, y es un medio para resolver problemas cada vez más complejos.

Una comunidad de aprendizaje podría ser el escenario que sirve para contarse historias que sirvan para crear vínculos y generar cambios.

Una organización aprende cuando ha podido fortalecer su capacidad de aprender (comprender e interpretar) sobre los procesos que tienen lugar en su seno, cuando puede responder a demandas, cambios externos y definir su quehacer. Una organización que aprende, aprendió que esto es un proceso inacabado, permanente, que hace a su crecimiento como organización.

Como expone Nancy Dixon (1994), las organizaciones que aprenden “hacen un uso intencional de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y del sistema para transformar la organización en modos que satisfacen progresivamente a todos los involucrados”. Ella subraya cuatro aspectos centrales:

- 1) El carácter intencional (y no sólo natural),
- 2) en todos los niveles organizativos,
- 3) la autotransformación de la organización y
- 4) su incidencia en todos los implicados (internos y externos).

Chris Argyris (1993) subrayó que el aprendizaje organizativo *implica la capacidad de aprender de los errores, aportando —en lugar de una adaptación— nuevas soluciones.*

Así, una organización que aprende es aquella que tiene una capacidad nueva que le permite —aprendiendo colectivamente de la experiencia pasada y presente— procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo y transformador, y no solamente de modo acumulativo o reproductivo.

Este autor propone un modelo que permite valorar cada componente según el grado en que se encuentre una organización que lo representa en un mapa gráfico inicial de su estado.

- 1) *Las personas somos aprendices.* El conjunto está motivado para aprender continuamente, para aprender de la experiencia de todos y comprometidos por el desarrollo de la organización.
- 2) Estamos inmersos en una *cultura favorecedora* que apoya el aprendizaje continuo, promueve el cambio del *statu quo*, cuestionando las asunciones y los modos establecidos de hacer las cosas.
- 3) Tenemos una *visión para el aprendizaje* que incluye la capacidad de la organización para identificar, responder y ver sus posibilidades futuras y también reconocer la importancia a todos los niveles de la organización para autotransformarse a sí misma.
- 4) *Podemos seguir aprendiendo*, ya que la organización tiene estructurados procesos y estrategias para aumentar y sostener el aprendizaje entre todos.
- 5) *Buscamos apoyos* que puedan facilitar, alentar y apoyar el aprendizaje, dando lugar a otros nuevos y diferentes resultados que los actuales (Bolívar, 2000, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).
- 6) Convertimos la *estructura en una organización transformadora* que amplía los modos en operación para facilitar el aprendizaje entre diferentes niveles y funciones y permite movilizarnos, innovar y un desarrollo distinto.

Si bien toda organización —de modo natural o implícito— aprende, llamarla *Organización que Aprende* significa que incrementa su capacidad de aprendizaje con un grado de valor añadido: aumenta las capacidades de los miembros, los métodos de trabajo y su desarrollo. *En el saber utilizar la experiencia acumulada y explorar nuevas acciones se conforma el aprendizaje de la organización.*

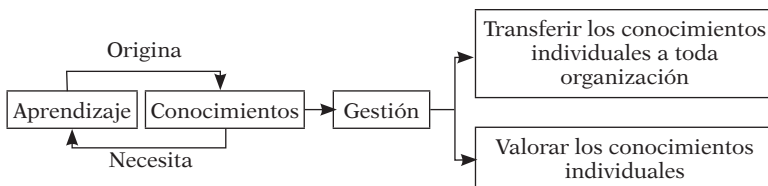
La organización que aprende: *se centra en la gestión del intercambio del conocimiento a todos los niveles. Es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y experimenta en sí misma una transformación continua.*

Este tipo de organización asume que el conocimiento acumulado entre sus integrantes es conocimiento si fluye, de individuo a individuo; de grupo a grupo; de organización a organización.

Una organización que aprende es *aquella que tiene la habilidad para generar, adquirir, mantener y transferir conocimientos en toda la organización, con el fin de modificar su comportamiento a través de nuevos conocimientos y nuevas aplicaciones.*

Los individuos, grupos y organizaciones poseen y hacen circular el conocimiento:

ILUSTRACIÓN 1
ELEMENTOS CLAVE DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



Mediante la gestión del conocimiento los resultados del aprendizaje se institucionalizan y se otorga significado al conocimiento. Pero el aprendizaje cambia el conocimiento, por tanto la gestión del conocimiento se centra en cómo hacer visible y gestionable el conocimiento individual, mientras que el aprendizaje organizacional dirige la creación de este conocimiento.

La gestión del conocimiento intenta resolver el problema de cómo el conocimiento personal puede ser transferido del nivel in-

dividual al colectivo. Esto se logra organizando un sistema que facilite el desarrollo de las habilidades y capacidades de los miembros de la organización.

¿Para qué nos sirve el aprendizaje organizacional?

Es un proceso que toma tiempo y que está relacionado con adquirir conocimientos y con la posibilidad de mejorar nuestro funcionamiento y nuestros resultados.

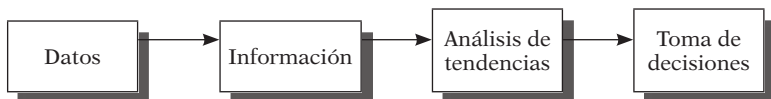
El aprendizaje transforma al individuo y a las organizaciones, y para poder medir esa transformación se requiere identificar parámetros que nos indiquen el grado de transformación logrado.

Aquí cabe preguntarnos: ¿cuáles son nuestros grados de cambio como colectivo de mujeres del Chaco?

El punto central del aprendizaje organizacional implica *transitar de sentirnos separados a sentirnos conectados con todos los miembros de la organización a través de un sistema que busca socializar el conocimiento*. Por eso, es indispensable que además de adquirir conocimiento, podamos transferirlo. Que como colectivo pueda servirnos para consolidarnos y pensarnos como una organización ética y de producción política.

Deming describe el ciclo de “*planear, hacer, verificar y actuar*”:

ILUSTRACIÓN 2

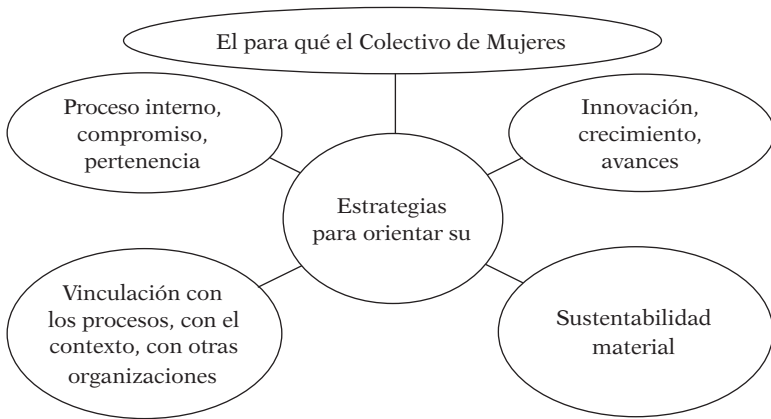


Los miembros de la organización pueden, a partir de la información, evaluar las causas de fondo que originan ciertos problemas y decidir en función de ese análisis y evaluación:

Medir nuestros aprendizajes. Existe una frase conocida que señala que no se registra (organiza-reconoce-controla) lo que no se mide y lo que no se mide no se puede manejar (orientar-coordinar-promover).

Las comunidades de aprendizaje son grupos de personas que se encuentran en un mismo entorno —virtual o presencial— y que tienen intereses comunes de aprendizaje, con objetivos e intereses

ILUSTRACIÓN 3
EL COLECTIVO DE MUJERES, UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE



particulares. Se basan en la confianza y el reconocimiento de la diversidad y la disposición para compartir experiencias y conocimientos, buscando la innovación, el mejoramiento de la práctica y el fortalecimiento de los vínculos (Díaz y Morfín, 2003).

Rosa María Torres (2001) indica que

[...] la comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto (que le es propio), para educarse a sí misma, en el marco de un esfuerzo endógeno cooperativo y solidario, basado no sólo en un diagnóstico de sus carencias sino y sobre todo de sus fortalezas [...].

EL COLECTIVO DE MUJERES, UNA RED EN CONSTRUCCIÓN

¿De qué hablamos cuando hablamos de visibilizar redes? De lazos, puentes, interacciones cotidianas y novedosas.

¿Qué son, para qué sirven y cuáles pueden ser las distintas herramientas operativas que utilizan cuando están trabajando con gente?

Una red, como expresión de prácticas políticas, es una oportunidad para pensar sobre lo social y son actividades y movimientos que permiten formas de organización distintas. Propuestas para la

acción, la invención, la intervención, para la gestión de los conflictos no sólo desde una perspectiva reactiva sino sobre todo propositiva.

Pensar y actuar en red significa abordar la crisis de las relaciones y de sus contextos de producción y desarrollo con distintos y múltiples modos de abordarlos, entendiendo los problemas como emergentes de una interacción entre el sujeto con otros y con un mundo social, cultural y natural. Los problemas se conforman y construyen a partir de concepciones determinadas que cobran distintos sentidos según el lugar desde el que consideramos el problema, lo vemos y lo buscamos transformar.

Esta concepción implica que los problemas no son objetivamente así y, por ende, no tenemos certezas absolutas y conocimientos certeros, ni respuestas confiables sino nuevos y distintos modos de pensar y de actuar ante ellos.

No partimos de un conocimiento absoluto, verdadero, único, objetivo, universal, sino de procesos inacabados de intenciones, de íntima relación entre prácticas transitorias, acciones, emociones, valores y teorías.

Las redes nos remiten a conceptos tales como sostén, crecimiento, vínculos, fuerza, tejidos, tramas, manos, poder, manipulación.

Se pueden conceptualizar como interacciones espontáneas en un momento dado y en contextos en donde se establecen conversaciones y prácticas sociales.

Son también la expresión de un acto reflexivo: las personas que se re-conocen, que se conocen, definen campos comunes, pueden formalizar intereses, problemas, prácticas, lenguajes, posibilidades de pensar-hacer en común.

Y las redes son estrategias para organizar esas interacciones, de ofrecerles continente, entidad, poder.

Pensar y actuar en red implica desplazarlos de organigramas rígidos, que controlan, ordenan y compactan personalidades diferentes y decisiones alternativas, hacia una articulación de estas heterogeneidades, hacia vínculos que se conforman, deconstruyen y reconstituyen diferentes. Las cosas no son, van siendo en el proceso de interacción e intercambio que establecemos con ellas.

Esto tiene que ver con educación, con los procesos de aprendizaje pues tampoco aquí podemos concebir un pensamiento en red, sino que cuestionamos prácticas naturalizadas de un aprendizaje pasivo, espejo de un saber independiente de la persona que aprende. Si no es posible contemplar múltiples dimensiones de análisis,

nuevas categorías de preguntas, riesgos y dudas que generen incertidumbre, error y nuevos aprendizajes en nosotros mismos y en otros, no estamos hablando de redes como herramientas para pensar y como metodologías para actuar.

EL COLECTIVO CONFORMA Y PUEDE INCIDIR
EN SUS ESPACIOS, TERRITORIOS Y LUGARES

Para poder comprender por qué somos mujeres de un colectivo de una macrorregión como el Chaco debemos poder realizar una distinción entre los conceptos de espacio, territorio y lugar:

Recuperamos el concepto de territorio² como una totalidad, como la materialización de la existencia humana de acuerdo con Lefebvre (1991:102). Es una construcción a partir del espacio geográfico (Raffestin, 1993:144); su conformación es producto de construcciones sociales en tiempos y espacios: son [...] “los seres humanos necesitan construir espacios y territorios que garanticen su existencia” (Gottmann, 1973:1-15).

Partimos marcando y deconstruyendo para reconstruirlo analíticamente, dos principios y propiedades medulares: su *multidimensionalidad* y su *multiescalaridad*. Podemos constatar cómo el concepto de territorio se utiliza como un instrumento de empoderamiento de las organizaciones, pero también como una herramienta de manipulación y control social para subordinar comunidades rurales a los modelos de desarrollo de las transnacionales en particular, y de diversos intereses políticos en general. Es a través de referencias de organizaciones y del Estado, de ejemplificaciones de conflictos y de alternativas de resistencia y organización que intentaremos demostrar cómo el territorio es un espacio de disputa, contradictorio y paradójico. En todo caso, diverso, organismo vivo de vidas vividas, de opciones militantes y de políticas públicas disímiles, de múltiples conflictos, intereses enfrentados, posturas y coexistencias extrañas, inesperadas, inéditas, generativas. Complejas.

Si bien, en sus diferentes acepciones, la configuración del territorio se abordó a partir de las relaciones de poder, desde el Estado, el

² Bernardo Mançano Fernandes, “Territorios teoría y política”, en Fabio Lozano V., *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009, pp. 35-66.

capital o diferentes sujetos, instituciones y relaciones, el cómo comprender las *conversaciones subyacentes* de cada realidad territorial es una tarea analítica difícil y muchas veces, ininteligible.

Siguiendo a Mançano Fernandes (véase la cita anterior), partimos remarcando sus cuatro principales atributos: totalidad, soberanía, multidimensionalidad y multiescalaridad: cuando nos referimos al territorio en sus diversas escalas geográficas, como espacio de gobernanza de un país, departamento, provincia o *de los gobiernos en la toma de decisiones*. Es cuando nos referimos a él como una propiedad particular, individual o comunitaria, *el sentido político de soberanía puede explicarse por la autonomía de sus propietarios en la toma de decisiones respecto del desarrollo de sus territorios*.

Necesitamos tener en cuenta las relaciones entre los territorios como espacios de gobernanza y como propiedad: ésta es una relación que se establece a partir de las políticas de desarrollo; por tanto, quien determina esas políticas es quien define las formas de organización de un territorio.

Cada uno de los territorios es una totalidad: los territorios de un país, una región, una provincia o un municipio o una parcela o una propiedad, son totalidades que se diferencian por las relaciones sociales y las escalas geográficas. El territorio de un país está compuesto por fracciones de territorio, que también son *totalidades*. Esas totalidades son *multidimensionales* y sólo son complementadas en este sentido, es decir, *relacionadas siempre con la dimensión política y con todas las otras dimensiones*: la social, la ambiental, la cultural, la económica, lo educativo, etc. Comprender estas relaciones es básico para conocer las lecturas territoriales hechas con aportes de distintas áreas o parcelas del conocimiento y también la que realizan instituciones que imponen sus proyectos de desarrollo a las comunidades rurales.

Cada institución, organización y sujeto construyen su propio territorio y el contenido de su concepto y poder político para mantenerlo.

Nos preguntamos: ¿con qué autonomía material e ideológica cada uno —desde su historia personal y colectiva— construye territorios?, ¿con qué información se conforma la capacidad para tomar decisiones? ¿Con que elementos para pensar críticamente las distintas constelaciones y opciones políticas, sociales, económicas? ¿Cuánto hay de nuevas evangelizaciones o misiones subyacentes?

COMPLEXUS: LO QUE ESTÁ TEJIDO EN CONJUNTO

Cada uno de los actores que construyen y crean territorios exploran alguna de sus dimensiones, y eso es una decisión política. Y al explorar una dimensión afectan a todas las otras a causa de los principios de la *totalidad*, *multiescalaridad* y *multidimensionalidad*. La comprensión de cada tipo de territorio como una *totalidad*, con su *multidimensionalidad* y organizado en *diferentes escalas*, a partir de sus usos desiguales, nos posibilita entender el concepto de *multiterritorialidad*.

Considerando que *cada tipo de territorio tiene su territorialidad*, los tipos de relaciones e interrelaciones nos muestran esas múltiples territorialidades.

Por esa razón, las políticas en un territorio como propiedad lo impactan como espacio de gobernanza, y viceversa. La *multiterritorialidad* une a todos los territorios por medio de la *multidimensionalidad* y de las *escalas* geográficas, que pueden ser representadas como capas sobrepuestas en que una acción política se desdobra en varios niveles y *escalas*: local, regional, nacional e internacional.

Rita Segato (2007) afirma que cada uno de ellos —el espacio, el territorio y el lugar— remite a contextos de vida y condiciones de la vida humana (2007:71). Y justamente a donde yo tengo la intención de referirme.

Para esta autora, el *espacio* es el que corresponde al dominio de lo real como una precondition de la existencia, una realidad que excede categorías y medidas. Es rígido y flexible, es contenido e incontentible, es narrable y no, es medible y furtivo. Se diferencia del *territorio*, que es y surge de una representación. Es el espacio representado y apropiado, es una aprehensión política del espacio. Es un espacio apropiado, trazado, recorrido, delimitado, ámbito controlado por un sujeto individual o colectivo, que se marca con su identidad.

A su vez, el territorio está asociado al concepto de *frontera*, son nociones inseparables, ya que comparten y asocian términos como adyacencia, continuidad, contigüidad, discontinuidad y alteridad.

El territorio está asociado al sujeto, ya que no hay territorio sin sujetos (en posición y en posesión), sin un Otro.

El territorio es una realidad estructurada por el campo simbólico, es la dimensión sociopolítica y económica de esta realidad imaginable. Parte de las concreciones del imaginario de una época y cultura, de los circuitos de la trashumancia individual o colectiva y de los paisajes a los que nos apegamos.

El lugar de asentamiento de un sujeto individual o colectivo es el soporte donde esas producciones espaciales y territoriales se concretizan, donde se marcan los mojones y los límites de lo real enmarcado en el espacio físico y natural con sus crisis y trayectorias no mensurables ni determinadas de la historia.

Las percepciones de los espacios, de la experiencia del lugar y de los apegos territoriales nunca son independientes de la emergencia de un sujeto, individual y colectivo.

Esto hace que lo que se define como “territorio” sea significante de identidad, instrumento en los procesos de identificación y representación de la identidad: un proceso activo de identificación, de producción de identidad. Es el escenario de reconocimiento, siendo los paisajes (geográficos y humanos) que lo conforman elementos distintivos en los que se reconoce y cobra materialidad ante nosotros mismos y los demás.

Es por eso que, cuando no resta más nada, nos reducimos y remitimos al territorio de nuestro cuerpo como primero y último bastión de la identidad. Es por eso que la violación de los cuerpos y la conquista territorial han andado y andan siempre mano a mano a lo largo de las épocas más variadas [...] Segato (2007:74).

Es por esto que el territorio es una representación que no sólo tiene que ver con las descripciones que hagamos objetivamente en nuestros enunciados, sino también es un repertorio que delata dónde estoy, quién soy, a qué “nosotros” pertenezco, dónde me localizo como significante encadenado a él.

El territorio existe por las marcas de las señales identificatorias de su ocupación por un grupo particular, inscrito por la identidad de ese grupo que lo considera suyo y lo transita libremente.

Milton Santos (citado por Segato y por Mançano Fernandes) asocia territorio a “normas” de uso y lo define como un espacio re-

glado. A medida que un grupo social o económico, colectividad étnica o religiosa se expande y apropia de un territorio recubriéndolo con sus marcas de cultura y administrándolo con sus propias normas, le fija también lugares para sus rituales (religiosos o cívicos); estas ceremonias, repetidas en tiempo y lugar establecidos, son la inscripción performática del espacio por un grupo humano.

Esto significa que un grupo que ocupa un espacio, puede haberse constituido como colectivo con anterioridad a su contorno territorial.

El ámbito territorial de una cultura sería, entonces, el resultado de la interacción entre la sociedad y un medio ambiente preexistente; una vez que un territorio es una noción histórica y política hasta el punto que llega a desprenderse de anclajes materiales fijos y adquiere movilidad.

El *espacio* (en cualquier escala) contiene los temas a los que la interlocución hace referencia. Los enunciados que circulan entre los interlocutores trazan el ámbito o construyen (a través de actos selectivos y productivos) *el espacio territorial en que tiene lugar, que erige sus bordes* (límites, fronteras) espaciales con base en los acuerdos que sellan la mutualidad de los que hablan. Materializan sus territorios compartidos, esculpen el espacio a través de procesos de selección y realce.

Así, es posible enunciar nuevos procesos en curso en relación con *la territorialidad*, entendiendo a ésta como *experiencia particular histórica y culturalmente definida del territorio*.

Las personas llevan su territorio a cuestas: territorios extensibles, que crecen a medida que sus respectivas poblaciones se expanden. Gradualmente, un pueblo parecería no más ser definido como el conjunto de los habitantes de un territorio geográficamente delimitado, sino como un grupo que porta señales comunes e instituye un territorio en el espacio que ocupa.

En este esquema, las marcas territoriales se trasladan acompañando desplazamientos humanos o incorporando nuevas poblaciones. Muchos grupos tratan de imprimir los lugares que habitan con marcas de un paisaje que surge de sus bagajes mentales, el tipo de comportamiento, *creando territorio a medida que agregan nuevos miembros*. Esto daría lugar a otro diseño y experiencia territorial en la actual modernidad tardía.

Subjetivada y sujetada, la población adquiere una consistencia y concreción muy poderosa, ya que surge de su propia cohesión y no en un anclaje territorial.

Así, lo étnico se adaptaría más a los signos que marcan estos modelos de territorialización y serían menos culturales, poniendo más el acento en aspectos icónicos y estereotípicos de la tradición y la religión.

¿Qué es el territorio en este contexto? ¿Cómo se localiza y a qué se restringe? No se trata de un proceso de desterritorialización ni de una nueva relación con el territorio, sino de una nueva producción de territorio.

Supuesto importante:

Partiendo de que el pueblo no se constituye como tal por su fijación a un territorio sino por un sentido de unidad que se fundamenta en otras fidelidades, es esencial para su sentido invertir en signos que demarcan una unidad (política), esos iconos que portan [y] constituyen un paisaje que no es ya del espacio sino de la población que lo habita [...] (Segato, 2007:86-87).

Estos grupos o pueblos, en su movilidad, ya no encuentran en el paisaje los signos que marcan su *identidad*. *Son los iconos que ellos transportan los que van a emblematizar el sujeto colectivo* que allí se encuentra, y el paisaje humano, móvil y en expansión, el que va a demarcar la existencia de un territorio.

La identidad no es generada porque se comparte un territorio común, sino que es la identidad la que genera el territorio.

Lo que era marginal en la relación identidad-territorio (el que la población de un territorio lo marca con su cultura y entrelaza su paisaje con el paisaje cultural), se convierte en central: es el paisaje cultural, los iconos, símbolos los que señalan la existencia de un pueblo, lo que crea un territorio (Segato, 2007:72).

CIERRE TRANSITORIO: EL COLECTIVO DE MUJERES DEL CHACO
 PUEDE SER UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE INSUMISO:
 PRODUCIR OPORTUNIDADES PARA PENSARNOS DISTINTO

El Colectivo de Mujeres del Chaco tiene una enorme necesidad de ser. Tiene un gran potencial para actuar. La propuesta de estas notas es que podamos convertirnos en una comunidad de autoco-

aprendizaje que nos permita encontrar nuestras modalidades de reconocernos, de asumir nuestro deseo de ser y de hacer, con otras, un espacio de producción política de sentidos.

Para cerrar abriendo debemos reconocer que este colectivo se constituye como un colectivo de mujeres con perspectiva de género.

Entendemos el género como elemento estructurador de un conjunto de relaciones sociales —las *relaciones de género*— que determinan las interacciones de los seres humanos en tanto personas sexuadas. Si las relaciones de género son socialmente construidas y por lo tanto transformables, no proceden de la biología ni son necesariamente armoniosas, al contrario, pueden ser de oposición y conflicto. Dado que estos conflictos están determinados socialmente, pueden adoptar formas muy distintas en diversas circunstancias; a menudo adoptan la forma de dominación masculina y subordinación femenina (Whitehead, 1929).

Al hablar del género lo hacemos desde una categoría que subraya la construcción cultural de la diferencia sexual, esto es, el hecho de que las diferentes conductas, actividades y funciones de las mujeres y los hombres son culturalmente construidas, más que biológicamente determinadas.

Recuperamos los planteos de las *relaciones de género*, de feministas vinculadas a la corriente del feminismo de la igualdad y/o a la escuela anglosajona (Young, Scott y otras), las que han enfatizado que el género es una *forma primaria de relaciones significantes de poder*, un campo dentro del cual o por medio del cual se articula el poder; dado que la construcción del género no es simplemente un proceso de diferenciación que produce dos mundos (separados pero iguales) para mujeres y hombres; por el contrario, al propiciar una distribución desigual de conocimientos, propiedad e ingresos, responsabilidades y derechos entre mujeres y hombres, el género estructura unas *relaciones asimétricas de poder* entre ambos.

Sí tenemos en consideración algunas implicancias de ciertos estudios sobre el género que han incidido en el campo del desarrollo, modificando planteos y prácticas de planificación y cooperación. La introducción del concepto “género” en las investigaciones sobre las mujeres y el desarrollo permitió dejar de considerar a las mujeres como “el problema” y entender que las identidades y los roles femeninos y masculinos se construyen socialmente, y que la posición social de un género no puede ser entendida aisladamente de la posición del otro.

Ninguna acción de desarrollo es neutral en términos de género, estudiosas de la participación de las mujeres en los procesos de cambio (como Young, Moser y Kabeer) y activistas de los movimientos de mujeres en el Sur, defienden que el enfoque de las *relaciones de género* es el más fructífero para abordar los temas relacionados con las mujeres y el desarrollo. Además de enfatizar que la desigualdad de género no es la única relación de desigualdad en la que viven mujeres y hombres, este enfoque evita las generalizaciones universalistas que caracterizan a los planteamientos estructuralistas en torno a la opresión de las mujeres.

El hecho de analizar la realidad “desde el género” no implica considerar a todas las mujeres como iguales. Aunque las mujeres comparten experiencias, fuerzas y obstáculos que nos otorgan necesidades e intereses comunes —los cuales pueden, en determinadas circunstancias, propiciar su unidad como grupo—, las formas de subordinación social y económica, y de vulnerabilidad, son tan complejas y están tan individualizadas como las personas que las sufren.

De todo esto el colectivo tiene que pensar, conversar y tomar posiciones, reconociendo distintas miradas, ideas, búsquedas, posicionamientos. Aprendiendo para actuar...

Considero que hoy y aquí, nuestro colectivo se ocupa de pensarse porque somos mujeres que nos conformamos en organización, porque asumimos una perspectiva de género, porque nos ocupa la región chaqueña, cómo armamos nuestra agenda, cómo gerenciamos nuestras diferencias, cómo marcamos nuestras prioridades y nuestro plan de acción; cómo nos posicionamos ante las políticas públicas, etcétera.

Pienso que estas cuestiones son condiciones de posibilidad para concebirnos y producirnos como una comunidad de mujeres, que aprende y es insumisa.

Sabiéndonos insumisas. Orgullosas de dudar. Preocupadas en participar. Apasionadas de compartir. El resto son preguntas y una invitación a hacer, desde nuestras diferencias y nuestras pequeñas y asombrosas semejanzas.

BIBLIOGRAFÍA

ARGYRIS, Chris (1993), *Cómo vencer las barreras organizativas*, Madrid, Díaz de Santos.

- BARBIERI, Martha Teresita de (1992), "Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica", en Judith Astelarra *et al.*, *Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio*, Santiago de Chile, ISIS, Ediciones de las Mujeres, 17.
- BOLÍVAR, Antonio (2000), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*, Madrid, La Muralla, disponible en <<http://arcomuralla.com>>.
- _____; Jesús DOMINGO y Manuel FERNÁNDEZ (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- BRUNER, Jerome S. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Buenos Aires, Visor.
- CHIAVENATO, Idalberto (2004), *Comportamiento organizacional*, Connecticut, Thompson, pp. 119-139.
- DÍAZ, M. y J. MORFÍN (2003), "Comunidades de aprendizaje: los grupos de personas que están aprendiendo y fortaleciéndose juntas", en *Iniciativa Mexicana de Aprendizaje para la Conservación: intercambiando experiencias para un futuro sustentable*, disponible en <http://www.imacmexico.org/ev_es.php?ID=5044_201&ID2=DO_TOPIC>, consultado el 23 de abril de 2007.
- DIXON, Nancy (1994), *The Organizational Learning Cycle. How We Can Learning Collectively (El ciclo de aprendizaje organizacional: ¿cómo podemos aprender colectivamente?)*, Londres/Nueva York, McGraw-Hill.
- DUBRIN, Andrew J. (2003), *Fundamentos de comportamiento organizacional*, México, International Thomson Editores.
- FALS BORDA, Orlando (1986), *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*, Bogotá/México, Punta de Lanza/Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2003), *El grito manso*, México, Siglo XXI.
- GALEANO, Eduardo (2003), *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI.
- GOTTMANN, Jean (1973), *The Significance of Territory*, Charlottesville, University Press of Virginia.
- LEAVITT, David (2011), *El contable hindú*, Barcelona, Anagrama (col. Panorama de Narrativas).
- LEFEBVRE, Henri (1974), "La producción del espacio", en revista *Sociología*, disponible en <<http://es.scribd.com/doc/47404221/Lefebvre-Henri-La-produccion-del-espacio>>, consultado el 23 de noviembre de 2011.

- _____ (1991), "Plan of the Present Work", en Henri Lefebvre, *The Production of Space*, trad. Donald Nicholson-Smith, Oxford, Blackwell Publishing.
- LIZCANO, Emmanuel (2006), *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*, Madrid, Bajo Cero.
- MANÇANO FERNANDES, Bernardo (2008a), *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*, São Paulo, Clacso.
- _____ (2008b), "Cuestión agraria: conflictualidad y desarrollo territorial", inédito.
- _____ (2009), "Territorio, teoría y política", en Fabio Alberto Lozano *et al.*, *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 35-66.
- _____ (2010), "Acerca de la tipología de los territorios", en Carlos A. Rodríguez (coord.), *Defensa comunitaria del territorio en la zona central de México. Enfoques teóricos y análisis de experiencias*, México, Juan Pablos.
- MORIN, Edgar (2001a), *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral.
- _____ (2001b), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- NAJMANOVICH, Denise (1992), "¿Existen los nuevos paradigmas?", en *Zona Erógena*, marzo, Buenos Aires, pp. 9-12.
- _____ (2008), "El desafío de la complejidad: redes y cartografías dinámicas", en Denise Najmanovich, *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*, Buenos Aires, Biblos.
- NONAKA, Ikujiro (2000), *Gestión del conocimiento*, Madrid, Díaz de Santos.
- _____ e Hirotaka Takeuchi (1999), *La organización creadora del conocimiento*, México, Oxford University Press.
- PACKMAN, Marcelo (1995), "Redes: una metáfora para la práctica de intervención social", en Elina Dabas y Denise Najmanovich (comps.), *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*, Buenos Aires, Paidós.
- RAFFESTIN, Claude (1993), *Por una geografía do poder*, São Paulo, Ática.
- RED AGROFORESTAL CHACO ARGENTINA (2009), *Conflictos de Tierra y Medio Ambiente en la Región del Chaco Argentino. 1º Informe*

- Ejecutivo*, Provincia de Santa Fe, Argentina, Observatorio de Tierras, Recursos Naturales y Medio Ambiente, noviembre.
- _____ (2010), *Conflictos sobre Tenencia de Tierra y Ambientales en la Región del Chaco Americano. 2º Informe*, Provincia de Santa Fe, Argentina, Observatorio de Tierras, Recursos Naturales y Medio Ambiente.
- ROBBINS, Stephen P. (2004), *Comportamiento organizacional*, México, Pearson, pp. 149-165.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, Clacso.
- SANTOS, Milton (2004), *Testamento intelectual*, São Paulo, UNESP.
- SCOTT, Joan W. (1986), "Gender: A Useful Category of Historical Analysis", en *American Historical Review*, vol. 91, núm. 5, diciembre, trad. al castellano, "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en James S. Amelang, Mary Nash *et al.*, *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, 1990.
- SCHEJTMAN, Alexander y Julio BERDEGUÉ (2003), *Desarrollo territorial rural*, Santiago, RIMISP.
- SEGATO, Rita (2007), *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- SENGE, P. (2000), *La quinta disciplina*, Barcelona, Editorial Granica.
- SOTOLONGO C., Pedro Luis; Carlos Jesús DELGADO DÍAZ *et al.* (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires, Clacso (Colección Campus Virtual).
- TORRES, Rosa María (2001), *Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*, en <<http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/02/ComunidadAprendizaje.pdf>>.
- WHITEHEAD, Alfred North (1929), *The Aims of Education and Other Essays*, Nueva York, Macmillan, disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/575/57508513.pdf>> y en <http://www.psicotera.piarelacional.es/Portals/0/eJournalCelR/V5N1_2011/02_C.Trevarthen_Psicobiologia-Intersubjetiva_CelR_V5N1.pdf>.

Blanca

ARTES DE APRENDER EN SAN ANTONIO.
EL ENCUENTRO CULTURAL DE SAN ANTONIO:
ESCUELA INMATERIAL DE FORMACIÓN DE NUEVAS
SUBJETIVIDADES Y NUEVOS MUNDOS*

*Florencia María Páez***

INTRODUCCIÓN

Múltiples fragmentaciones de origen moderno/colonial desagarran nuestras sociedades contemporáneas, nuestras identidades como miembros de la comunidad humana y nuestra tierra. Fragmentaciones basadas en las escisiones entre la cultura y la naturaleza; el sujeto y el mundo; el cuerpo, la mente y las emociones; entre las culturas, los grupos sociales y los individuos, para mencionar sólo las divisiones fundantes de tantas otras más.

Sin embargo, “el horror está embarazado de maravilla”, como dice Eduardo Galeano, y en determinados puntos del globo son muchos y diversos los actores que avanzan en procesos colectivos de desnaturalización de esta lógica fragmentaria, y en el intento de construcción de discursos (y realidades) otros, dando continuidad a luchas milenarias de los pueblos en defensa de los bienes comunes más sagrados y de un horizonte de vida en comunidad.

* El presente trabajo reúne algunas de las primeras reflexiones efectuadas en el marco de la investigación titulada “Artes de hacer” en los Encuentros Culturales de la Provincia de Córdoba (2011-2012). La misma constituye la tesis doctoral en elaboración para la finalización del doctorado en Estudios Sociales de América Latina dictado por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. La autora trabaja con información construida de manera directa a través de técnicas etnográficas como la observación participante y entrevistas en profundidad, por lo que cita de manera permanente las palabras diversas de los participantes del Encuentro Nacional Cultural de San Antonio de Arredondo y los diálogos con ellos mantenidos (en el periodo que va de noviembre de 2010 a diciembre de 2011) en tanto sujetos co-constructores del conocimiento de este fragmento del mundo social.

** Universidad Nacional de Córdoba.

En el contexto de Argentina, en la actualidad, entre los actores de la transformación que tienen como eje de acción y de “encuentro” la cultura popular, aparecen los “encuentros culturales” (EC) que vienen desarrollándose desde hace más de dos décadas en distintas regiones del país y que tienen en la provincia de Córdoba una importante presencia. A diferencia de otro tipo de eventos culturales de la provincia con los que podrían asociarse (como los mediáticos “festivales”), y como un elemento común entre ellos, se han autodenominado “encuentros”. Este término es la marca identitaria fundamental de este tipo de eventos que expresa lo que profundamente se gesta en cada edición, el encuentro en múltiples dimensiones: entre las diversas expresiones del arte popular; el encuentro en relación horizontal entre el artista y los espectadores; el encuentro diurno en talleres culturales y actividades que hacen a la reproducción de la vida (como la preparación de la comida y el almuerzo compartido) y el nocturno en la fiesta; el encuentro intergeneracional; con las tradiciones y raíces culturales; con la naturaleza; el encuentro intercultural: entre diversos sectores (campesinos, urbanos, indígenas, etc.), condición favorecida por la definición de ser eventos sin fines de lucro y de convivencia solidaria; el encuentro de saberes distintos que se ponen en diálogo constructivo y de transformación, poniendo en juego el cuerpo, las emociones y la palabra.

Estos múltiples rasgos de los encuentros van tejiendo, en las sucesivas experiencias, una matriz vincular portadora de un modo de ser social que cuestiona —no necesariamente de manera intencional— los supuestos del discurso “único” de la modernidad, y aporta en la formación de tipos de subjetividades donde las nociones de solidaridad, libertad, igualdad, autonomía, el respeto y la valoración de las diferencias, la participación, la organización y el papel del arte en la vida están cargadas de sentidos y connotaciones creativas y creadoras de otros modos de vida.

El Encuentro Nacional Cultural de San Antonio de Arredondo (ENCNSAA) se desarrolla cada diciembre desde hace 21 años en la localidad cordobesa que le da su nombre y tiene una duración de cuatro días. Constituye probablemente uno de los EC con más trayectoria sostenida y profundizada en el tiempo, fruto de la participación de numerosas personas que —desde distintos lugares y roles— aportaron a su construcción. Puede advertirse desde los orígenes del ENCNSAA una impronta pedagógica que —revalorizando los lugares del arte, de las raíces de los pueblos, de los cuerpos, la naturaleza,

los afectos y la experiencia compartida— parece subvertir los modos dominantes de “enseñar” y “estudiar” y desinstitucionaliza los lugares (instituciones, edificios) para la educación, proponiendo “artes de aprender” flexibles, creativas y plurales que se desparraman y multiplican en espacios que trascienden el espacio-tiempo anual del Encuentro de San Antonio y que configuran lo que aquí llamamos una “escuela inmaterial”.

Reflexionar sobre la dimensión pedagógica de este Encuentro de San Antonio, que encierra tantos aprendizajes inscritos en las prácticas y los discursos de sus protagonistas es un intento de avanzar en la búsqueda de nuevos horizontes epistemológicos y pedagógicos para el “desprendimiento” de América Latina (Mignolo, 2006) de la colonialidad epistemológica. Como plantea Isabel Rauber: “La descolonización precisa exactamente contar con una pedagogía de y para la liberación” (Rauber, 2010).

En las siguientes páginas, por un lado intentaré reconstruir algunas de las características centrales de los encuentros culturales (a partir de la experiencia del ENCSAA), poniéndolas en tensión con las de los “festivales” cordobeses para que pueda comprenderse la compleja trama significativa que la experiencia integral de los EC tienen como instancias de formación de subjetividades en un terreno pleno de disputas, como en todo el campo de las culturas populares. En un segundo apartado abordaré la dimensión pedagógica del ENCSAA, para construir algunas reflexiones en torno al potencial que tiene, en tanto abre el juego a experimentar “artes de aprender” y “artes de formar” emergentes, en movimiento.

DESARROLLO

Prácticas culturales en tensión: “festivales” y “encuentros culturales” en la provincia de Córdoba

El fenómeno de los “festivales” se ha consagrado en la comunidad cordobesa y argentina desde hace tiempo, alcanzando dimensiones mediáticas masivas que congregan a miles de personas con periodicidad anual, en especial en temporada de verano.¹ Paralelamente a

¹ Son los casos del Festival Nacional de Folclore de Cosquín, el Festival de Peñas de Villa María y de Festival de Doma y Folclore de Jesús María, entre otros.

estos festivales que cada vez más son más explotados turísticamente, tienen lugar también —con la misma periodicidad pero menor visibilidad— los eventos autodenominados “encuentros culturales” (EC), que empiezan a insinuarse como manifestaciones muy significativas de las culturas populares de la provincia. Los mismos han surgido hace más de dos décadas a raíz de las motivaciones de grupos de artistas independientes. Algunos de estos espacios ya no existen o han tenido a lo largo de sus trayectos periodos de discontinuidad. Si bien asumen características diferentes entre sí, en todos se advierten propósitos, lógicas de construcción y tipos de relaciones compartidos.²

Una marca fundamental de estos espacios de participación es la fiesta, se trata de espacios concebidos para el placer compartido desde las diversas expresiones del arte. El modo que se propone y que es construido para experimentar lo artístico muestra tensiones con la vivencia dominante del arte en los festivales. A modo de ejemplo, la propuesta del ENCSAA desde sus orígenes (cuando sólo participaba un centenar de personas) estaba orientada al “encuentro” desde las distintas manifestaciones de lo artístico, en una búsqueda colectiva a partir de determinada concepción del arte no reservada con exclusividad a un sector privilegiado y dotado de condiciones “naturales” para su ejercicio, sino un arte concebido como se expresa en la revista *Encuentro*³ del año 1994: “como medio de expresión y como parte de lo cotidiano”. Silvia Zerbini —reconocida bailarina de Argentina y referente indiscutible del ENCSAA— narra las motivaciones que la llevaron junto a los otros primeros artistas hacedores de los Encuentros a darles envión:

Íbamos todas las noches al Festival de Cosquín y decíamos ¿Por qué esto? Vamos a tomar mate a la casa. Y volvíamos el día siguiente “che, que feo lo que hicieron”. Entonces después de nueve noches les digo [...]: Che ¿Si en vez de sacar el cuero, hacemos

² Los vínculos que se han ido estableciendo a lo largo de los años entre los actores protagonistas fueron tejiendo lo que podríamos llamar una red de Encuentros. Entre los EC de Córdoba podemos mencionar el Encuentro El Pantano (Cerro Colorado), el de Villa del Dique, el Río Tercero No Durmai y el Encuentro Nacional Cultural de San Antonio de Arredondo.

³ La revista *Encuentro* fue impulsada y realizada por organizadores del ENCSAA, de la misma fueron publicados 16 números (el último es del año 2009).

algo? ¿Qué les parece? Hagamos encuentros, nos juntemos los del palo. [...] Allá fuimos a Chilecit [...] Llevaban las propuestas coreográficas que eran distintas a todo lo que no nos gustaba en los festivales, en la televisión.

Y en particular sobre el surgimiento del ENCSAA, expresa “Curita” Sánchez, músico referente de la organización:

El encuentro nace como un espacio para que mucha gente de varias provincias que íbamos conociendo pudiera ir a San Antonio a mostrar lo que hacía, siempre con esta concepción de desalmidonar y de sacarle el disfraz al folclore, digamos. Ésa era una de las ideas, y la otra era que eso lo pudiera ver la gente de la zona, para que entendiera que, aparte de las academias y todo lo que se ve en Cosquín y en los festivales, que hay muchos, había otra forma de hacer arte, o de transmitir lo que es el folclore. Así nace.

Estas concepciones de cultura y arte que proponen los encuentros culturales no sólo se expresan, con frecuencia, en contrapunto a la vivencia artística de los mediáticos festivales y ponen en cuestión la idea de “identidad inmutable” que suele conservarse para el folclore, sino también hablan de una “necesidad” de vivir una experiencia distinta a la que se profundizaba con las políticas de mercantilización e individualismo ya desde los primeros años de la década de los noventa en el país, momento histórico en que surge el ENCSAA. En esta década menemista se instalaba de manera dominante —paralelamente a la larga serie de privatizaciones de lo público— la privatización y mercantilización de la cultura. Por otros senderos, periféricos, se venía tejiendo una búsqueda de otros modos de vivir la cultura; así lo expresa “Curita” Sánchez: “socialmente había necesidad de vivir otras cosas. [...] La cuestión de encontrarse por encontrarse, sin motivaciones o preocupaciones económicas, sin tener que especular a cuánto estaba el dólar”. La palabra “otras” probablemente remite a lo alternativo que busca/ba escapar a la lógica hegemónica de la cultura mercancía.⁴

⁴ Los años noventa, como es sabido, representan en la historia de Argentina (y de manera similar en el resto del Cono Sur) la década de implementación de las medidas económicas “sugeridas” por el Consenso de Washington que consagraron al neoliberalismo como modelo social, económico y cultural del país. Carlos Menem fue el presidente que en dicha época represen-

La categoría de *lo espectacular* de Jesús González Requena (1995) nos permite aproximarnos a otra marca distintiva de las experiencias sociales contemporáneas, presente también en los grandes festivales en la provincia de Córdoba: el carácter *espectacular* supone, por un lado, una exhibición que se ofrece, y por el otro, un espectador que observa desde un tipo de relación signado por la distancia, con la correspondiente fetichización del cuerpo del artista⁵. Asimismo, la mediatización masiva de la cultura —a través del desarrollo de los dispositivos de reproductibilidad técnica— reconfigura la experiencia, el juego de posiciones, las tramas relacionales y las coordenadas de tiempo y espacio, entronizando “lo visual” en detrimento de una experiencia de proximidad corporal que permite la comunicación desde los cinco sentidos entre los sujetos.

Si bien en los últimos años la experiencia del ENCSAA también se ha visto transformada por la influencia de la mediatización de la cultura, la “proximidad corporal” y la comunicación directa son todavía los pilares del modo de relación privilegiado en cada encuentro. Desde modalidades-otras, en el ENCSAA todos los cuerpos danzan. Arriba o abajo del escenario por la noche, en la cocina de manera espontánea mientras se prepara el almuerzo y en los numerosos talleres de danza durante las jornadas diurnas se suceden las ocasiones para hacer propio el arte de la danza (como también sucede con la música y otras artes). Músicos reconocidos que pelan papas a la par de sus seguidores, guitarreadas espontáneas donde unos y otros comparten en situación casual un modo igualador de vivir

tó y defendió los intereses privatistas y monopólicos de este modelo. Como expresa Rubens Bayardo (2005), la retirada del Estado y la consecuente ausencia de regulaciones en materia cultural deja a la cultura librada a la mano invisible del mercado, donde se ejerce la ley del más fuerte. Para los intereses privados empresariales, la cultura constituye un negocio de rentabilidad, desarrollado por la producción diversificada de la industria de la información, la comunicación y el entretenimiento que supone una noción de la cultura-mercancía. Muchos de los festivales culturales característicos en el territorio cordobés, si bien tuvieron en sus inicios otros objetivos e improntas, en el último tiempo se vieron profundamente afectados por esta lógica mercantil y mediática.

⁵ La configuración de los espacios, en los festivales, dispone sitios organizados para un orden pasivo del público en butacas y un gran escenario para la exhibición de los artistas. Por otra parte, los costos de las entradas para los asistentes limita la experiencia y produce una clasificación entre aquellas personas que pueden ingresar al predio y aquellas otras que logran presenciar el espectáculo desde el otro lado de los tejidos de alambre.

el arte. Arte que, como puede advertirse, no sólo está en el escenario y en la noche para el “espectáculo”, sino que impregna cada momento y rincón de la vida durante los cuatro días que dura cada Encuentro.⁶

En los EC, así, los cuerpos asumen lugares protagónicos a través de la danza y lo lúdico, generando vínculos interpersonales donde la proximidad y la afectividad son lugares fundantes de una manera de “estar juntos” al modo en que Michel Maffesoli caracteriza determinados tipos de *socialidades* en las sociedades contemporáneas, que se diferencian de las formas de vida mecanizadas y organizadas en torno al orden casi exclusivo de la razón y que se da por un ambiente, sentimientos y emociones compartidas. El “sentir común” se corresponde con un corrimiento de la atomización de la experiencia individualista o “interior”, por el contrario, implica una apertura a los demás, al “Otro”, posibilitando una vivencia de “colectivo” que otorga sentido a las experiencias de los sujetos, donde “lo que prevalece es menos el objetivo por alcanzar que el estar juntos” (Maffesoli, 1990:167). Se constituye una forma de vínculo social específica, íntimamente ligada a una dimensión ética que logra articular la experiencia compartida, logrando que sobre un territorio se vayan encadenando vínculos entre los sujetos y con el ambiente natural.

La cuestión del ambiente tiene mucha relevancia en el Encuentro Cultural de San Antonio. Al analizar las programaciones de actividades de los últimos años, puede observarse que una proporción considerable de las mismas está destinada a talleres, audiovisuales u otras instancias en las que se propone el tratamiento o la reflexión en torno a distintas problemáticas ambientales.⁷ En el ENCSAA se construye una vivencia donde aparece entretejido lo natural con

⁶ Considero pertinente esbozar la siguiente pregunta: ¿cuándo fue, en qué momento y dónde, que la política de los teatros y las salas recortaron nuestra experiencia del arte limitándola a determinados momentos y lugares de la vida, y en condiciones de escucha “encorsetada” en una butaca, modalidad que no prevé el deseo, la emoción, la necesidad de nuestros cuerpos de bailar?

⁷ Podemos mencionar actividades sobre megaminería a cielo abierto, problemática del desmonte, de pueblos originarios y campesinos, entre otras. A su vez, en los talleres orientados a temáticas de índole artística es frecuente la mención, por parte de los talleristas, a lo natural y al vínculo entre lo natural con lo humano, los cuerpos, la cultura.

lo cultural de diversas maneras. De por sí la presencia de las actividades en torno a la cuestión ambiental-natural en un encuentro que se postula “cultural”, es evidencia de esta concepción de la cultura como íntimamente ligada a la naturaleza. A su vez, durante el tiempo compartido para la preparación del 20º y del 21º ENCSAA, he percibido el afecto respetuoso que tienen por el lugar los organizadores. En una oportunidad conversaban sobre el deseo de plantar árboles, qué especies elegir, dónde los plantarían y cómo serían cuidados, en una proyección del ambiente hacia el futuro.

Hay una apropiación del lugar por parte de los participantes del Encuentro. Si bien el predio es propiedad privada de la Posada del Qenti,⁸ que lo facilita en préstamo cada año para la realización del evento, los principales referentes del ENCSAA lo viven y protegen como propio desde un “nosotros” colectivo. Como me expresó César Tosco en una de las conversaciones que mantuvimos: “el terreno es nuestro, no es del Qenti. Nosotros lo habitamos, lo llenamos, le damos vida”. En este sentido, Jael y Gustavo Peirotti, durante el Taller sobre Ambiente (20º ENCSAA), propusieron un concepto de ambiente alejado de lo que el modelo eurocentrista del productivismo propone como “medio ambiente”, haciendo referencia a él en cuanto “medio” o “recurso”.⁹ Expresaba Gustavo:

Pensar el ambiente como territorio, incluidas las relaciones de poder como constitutivas de los territorios, permite identificar los modos de apropiación y dominación desde una perspectiva sociohistórica. Es más que un espacio natural. Este espacio, por ejemplo, es del Qenti, pero nosotros lo hemos resignificado, porque lo vivimos, lo cuidamos. Se pone en cuestión la propiedad privada.

⁸ La Posada del Qenti es un emprendimiento privado, un spa destinado al ocio y a la salud, ubicado en las cercanías del predio de San Antonio donde se realiza el Encuentro.

⁹ La cuestión ambiental emerge en el ENCSAA en relación con cambios en la temporalidad en que se inscribe el desarrollo del mismo, y probablemente se vincula con la participación y la cercanía de determinados actores ligados a aquél, que tienen una incidencia en la problemática ambiental: actores vinculados a la discusión por la Ley de Bosques, Movimiento Campesino de Córdoba, la Asamblea Ciudadana Punilla Sur, entre otros. En esta última participan de manera protagónica varios de los referentes del ENCSAA, habitantes de San Antonio y otras localidades cercanas, en lucha por la defensa del ambiente contra los intereses privados de emprendimientos inmobiliarios de la zona.

La tensión entre las categorías de “lugar” y de “espacio” de Michel De Certeau es propicia en este punto para analizar la apropiación —por parte de los organizadores del ENCSAA— del “lugar” delimitado en el predio de San Antonio que “en las normas” no les pertenece. Mientras que un *lugar* es “el orden” que organiza un conjunto de posibilidades y de prohibiciones, en el que los elementos considerados están ubicados uno al lado del otro en sitios y posiciones distintos y estables, donde impera la ley de “lo propio” (De Certeau, 1996), el *espacio* carece de la univocidad y de la estabilidad del lugar propio, es un *lugar practicado* donde el hombre común actualiza ciertas posibilidades y prohibiciones pero también selecciona, desplaza e inventa otras. Esta apropiación del lugar e “invención” de un mundo posible en el territorio se presenta como un gesto colectivo de hombres y mujeres productores de modos de construcción propios, que subvierten los límites entre lo privado/lo público y las lógicas dominantes en la “monocultura”, apareciendo como portadores de artes emergentes de hacer, de habitar y de convivir con la naturaleza.¹⁰

Los encuentros culturales no se presentan en formatos rígidos, por el contrario, la espontaneidad está presente en los modos de construcción de las propuestas artísticas, la distribución de tareas y roles, la preparación de los eventos. Sin embargo, existen determinadas pautas organizativas y de convivencia fundamentales, un marco básico de disposiciones que permite la convivencia de las múltiples y diversas experiencias grupales e individuales desde la libertad y la flexibilidad con una experiencia colectiva que garantiza la participación de miles de personas en un mismo evento festivo sin la mediación ni el control de las fuerzas de seguridad del Estado.¹¹

¹⁰ Esto está emparentado a una reflexión de Raúl Zibechi en torno a las “marcas” que los movimientos sociales dejan en los territorios: “Los nuevos territorios [...] son un ámbito de cristalización de relaciones sociales, de producción y reproducción de la vida, que instauran nuevas territorialidades con base en la reconfiguración de las viejas. Con su presencia cotidiana, los movimientos ‘marcan’ el espacio, pero lo hacen con base en los vínculos y relaciones que portan” (Zibechi, 2004).

¹¹ La cuestión de la “seguridad” en el ENCSAA, sin la participación de la policía provincial, provoca admiración en mucha gente que se acerca y conoce la propuesta. Sin embargo, durante el último Encuentro (número 21, diciembre de 2011) hubo intentos de clausura del evento, debiendo sus organizadores efectuar tratativas y pedidos a las autoridades municipales de San Antonio para que el Encuentro no se interrumpiera.

Las palabras de Claudia (referente de la organización del Encuentro de San Antonio) al respecto: “es la espontaneidad en la madurez”, suponen una concepción de libertad donde la presencia y el bienestar del “otro” es el límite para la acción.

En mayor o menor medida, los EC son espacios autogestionados y autofinanciados. En algunos casos se recibe algún tipo de aporte económico o material de los gobiernos locales, otros Encuentros, en cambio, se autosostienen a partir de definiciones intencionales de construcción autónoma.

Nunca se cobró entrada. Eso también fue una de las características desde el comienzo, era brindar la posibilidad de que el encuentro se pudiera hacer y no fuera una excusa el “No tengo plata”, digamos, era abierto. El primer año esperamos de la comuna un apoyo económico que nunca llegó. Al segundo año ya se dijo, no, no vamos a depender de nadie. Y realmente ahí fue donde el Encuentro tomó la decisión propia de autogestión. [...] Más allá de que hubo años en que se complicaba eso porque, de los cuatro días que dura el encuentro, hay tres noches en las que hay espectáculo y en donde se vende bebida y comida para solventar los gastos. Hubo años en que llovía una, dos noches, y bueno, ahí se producía un hueco económico que había que, después, durante el año, organizar peñas para poder pagar las deudas que generaba el encuentro. Pero así y todo, digamos, se pudo sostener el espacio, porque siempre estuvo la voluntad de la gente (“Curita” Sánchez).¹²

Las relaciones con los gobiernos locales y provinciales fueron cambiantes a lo largo del tiempo, de manera diferente en función de cada caso; en distintos momentos estuvieron caracterizadas por reconocimientos pero mayormente por políticas de negación, invisibilización, intentos de cooptación, censura y procedimientos de obstaculización. En el caso del ENCSAA hubo distintos intentos de manipulación del espacio pero, como comparten Jorge Valdivia (bailarín, profesor de danzas folclóricas y referente del ENCSAA) y “Curita” Sánchez, “lo peor que les puede pasar a ellos es que vos prescindas de ellos. ¿Cómo puede moverse algo sin la necesidad de la corrupción, de la

¹² Es importante mencionar que los artistas y talleristas comparten sus producciones y sus saberes sin cobrar por ello, como un modo de participación personal y/o grupal en los encuentros.

mierda que ellos generan? [...] Fue la contracara del menemismo. Compraban estos espacios para apropiarse de ellos”.

Mientras los Festivales son explotados por las lógicas del mercado del espectáculo y se limitan a la programación musical y de danza que ocurre en los escenarios nocturnos (con excepción del Festival de Doma y Folclore de Jesús María y el Festival de Cosquín que incluyen actividades diurnas), los EC proponen una participación amplia y abierta a las distintas generaciones en actividades durante el día y la noche.¹³ El formato de los EC, a grandes rasgos, se ha consolidado en el último tiempo a través de la articulación —en los tres o cuatro días de duración que tienen, según el caso— de distintas propuestas: durante el día, talleres culturales, charlas y proyecciones audiovisuales; por la noche, la fiesta mediada por el escenario, con músicos en vivo, las muestras de producciones realizadas en los talleres (en el caso del ENCSAA) y producciones de danza y títeres, fiesta que es acompañada por la venta de comidas típicas y la exposición de artesanías y fotografías (en algunos casos). A esta sintética descripción de los “momentos” que tienen lugar en los eventos, es preciso agregar el almuerzo como un espacio considerado central por los referentes de los distintos EC. El almuerzo se concibe para que constituya un momento aglutinador de todos los asistentes, que se entrega “al costo” y que supone una preparación previa, donde se abre la invitación a quienes deseen colaborar.¹⁴

De esta manera, los EC son considerados instancias expresivas de las culturas populares donde pueden ser leídas las búsquedas y la expresión cultural de determinados sectores de la sociedad cordobesa y argentina. Ahora bien, como se advierte en el relato, el terreno de la cultura es un campo de conflictos, de tensiones, de disputas entre diferentes simbolismos que surgen de una estructura social desigual y marcada por la diferencia colonial. Explicita Stuart Hall, las *culturas populares* viven en una relación dialéctica, entre la contención y la resistencia, el encapsulamiento y la autonomía, en una

¹³ Cabe mencionar que la programación de talleres y espectáculos para niñas y niños ha ido cobrando un lugar destacado y prioritario para los organizadores de algunos de estos EC.

¹⁴ En las entrevistas mantenidas con referentes de los EC aparece de manera frecuente la mención a la instancia de la preparación de la comida. Rallar elotes, picar cebollas o armar empanadas se convierten en puentes para la interacción animada con charlas, canciones, rondas de mates y chistes.

dialéctica de la lucha cultural. No pretendo efectuar un análisis que polarice una discusión entre festivales y EC, ya que justamente los diferentes simbolismos circulan a través de las distintas experiencias culturales. Sí pretendo poner de relieve el potencial emergente de determinadas prácticas y lógicas en el hacer recurrentes en los EC.

Pablo Alabarces alude a la *resistencia* que “permanece en un pliegue” de lo popular, en las fisuras y los intersticios de la dominación, donde las culturas populares afirman su subalternidad: “en el *principio de escisión* del que hablaba Antonio Gramsci: esa pertinaz posición diferencial de los subalternos que les permite pensarse, aun en las situaciones de hegemonía más impenetrables, como distantes y diferentes de las clases dominantes” (Alabarces y Rodríguez, 2008:25). Resistencias que son dispersas y elusivas en la mayoría de las veces, que están plenas de conflicto y de tensión, como argumenta Michel De Certeau, pero que desafían la magnitud del poder a través de un “fundamento específico”, una capacidad afirmativa, creativa, fundante y una inteligibilidad propia, advirtiendo la capacidad productora (y no sólo consumidora) de cultura, que efectivamente tienen los sectores subalternos (De Certeau, 1996) y que puede ser observada con vigorosa creatividad en los EC.

Las propuestas de experiencias integradoras —pedagógicas-festivas— de los encuentros y la amplia invitación a la participación en las diversas actividades suponen un importante potencial de incidencia en la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a partir de determinados sentidos y prácticas culturales que trascienden los lugares del individualismo, la competitividad y la experiencia artística como espectacularización, monedas dominantes en las sociedades modernas. A su vez estas prácticas son puertas a temáticas cruciales en la configuración política actual, como la cuestión ambiental.

ENCUENTRO CULTURAL DE SAN ANTONIO DE ARREDONDO: “ESCUELA INMATERIAL”

Si bien los protagonistas del Encuentro de San Antonio deciden no definir deliberadamente los objetivos del espacio, muchos lo asocian con una búsqueda educativa, formativa: “Enseñando y aprendiendo todos de todos, aprender a conocernos principalmente

como seres humanos [...] promoviendo el intercambio de ideas, posiciones y conceptos” (revista *Encuentro*, 1994). En el ENCSAA, se insiste de manera permanente en el aprendizaje desde la participación en todos los momentos y las circunstancias: en el de la cocina, el almuerzo, las guitarreadas, el del festival nocturno, las conversaciones informales que se dan en todo momento y lugar, entre otros. Cada uno de estos momentos podría ser pensado, así, como instancias de la “escuela inmaterial” que constituye el Encuentro. En consonancia, referimos al pensamiento de Raúl Zibechi para pensar a los EC en cuanto “sujetos educativos”, y todas sus acciones cotidianas, reflexiones y procesos en tanto portadoras de una dimensión pedagógica, lo que supone, como expresa el autor, un cambio revolucionario en el modo de entender lo educativo, donde quedan sin efecto las consideraciones sobre “un espacio” especializado en la educación (Zibechi, 2004). El testimonio de Claudia es un ejemplo elocuente sobre lo formativo de la experiencia integral del Encuentro:

Es como que te despoja de un montón de cosas. Y bueno, empezás a mirarlo con otros ojos, porque antes yo decía ¡ah! el encuentro. Sí, íbamos, mirábamos y nos íbamos. Ya te digo, una vez que uno se empieza a meter, empezás a conocer, a conocer la música, empezás a rescatar hasta esto de la historia con otros ojos, desde otro punto. Bueno, hace que también te cambie la visión para otro montón de cosas (Maurutto, 2010).

Es una formación —en la convivencia de cuatro días al año— que pareciera “despojar”, desestructurar, liberar de falsos preceptos, de tipos de relaciones o de posturas naturalizadas. Lo decisivo de este tipo de educación que se construye en espacios dislocados como el del ENCSAA es —según Zibechi (2004)— el *clima* y las *relaciones humanas* que se tejen en las interacciones en un espacio-tiempo determinado.¹⁵ Un clima con características de emancipación y comunidad siempre inacabado, especificará Roseli

¹⁵ Raúl Zibechi, entre sus inquietudes intelectuales ha indagado la cuestión de la educación en los movimientos sociales. Si bien los EC constituyen otro tipo de fenómeno, comparten con aquellos el hecho de constituirse en espacios de producción de las culturas populares y el haber surgido en oposición a las experiencias de opresión impulsadas por los patrones del neoliberalismo. Es por esto que ponemos en diálogo los análisis de este autor

Salete, que no admite recetas ni modelos. Un clima comunitario tejido con una multiplicidad de vínculos en interacciones diversas embebidas de actitudes y supuestos que fortalecen una vivencia igualadora, horizontal. Como explica Mónica Frassón al describir su experiencia como tallerista:

No enjuiciar, disfrutar todos de un seminario, de una danza, de otra danza [...] Y hacerlo desde un lugar que yo pocas veces he sentido ¡esa respuesta! [...] Creo que es lo mismo que a mí me acerca al afro, esta cuestión de comunidad. En algún momento somos todos iguales. Acá todos pueden en algún momento tocar el bombo, o bueno, estar vivenciando y escuchando esto en un lugar con naturaleza, con río.

Por otra parte, como reflexionábamos en torno a la producción cultural-otra que tiene lugar en el ENCSAA y el lugar sagrado que en esta producción tiene lugar lo ambiental, en un vínculo íntimo que une a los “encuentristas” con la naturaleza y el territorio de San Antonio, en el plano de la formación/educación se advierte la misma lógica. La escuela inmaterial del Encuentro construye sus saberes también a partir de la relación que se viene tejiendo con la tierra. Las experiencias, los conocimientos parecieran estar inscritos en una memoria que asume las formas silenciosas de los espinillos,¹⁶ el arroyo, en el paso de los caballos y la frecuente presencia de las vacas, en la morfología de la tierra que condicionan/posibilitan determinadas experiencias culturales. Esto reflexiono en unas notas de campo, luego de un día de trabajo compartido con los organizadores del ENCSAA, previo al 20° Encuentro:

Me llamaba la atención que los participantes no registraban nada por escrito. Aparentemente todo quedaba en la vivencia, en el cuerpo, la mente, en las sensaciones, en el lugar. Entre todos van recomponiendo la memoria de los aciertos, los errores de años anteriores, memoria que utilizan para crecer en la organización. El ambiente natural también participa de alguna manera en esta recreación de la memoria. Cuando íbamos caminando con las chicas por el lugar para preparar el terreno, al transitarlo, iban bro-

con las reflexiones en torno a la dimensión pedagógica de los EC que estamos esbozando en esta oportunidad.

¹⁶ Especie de árbol nativo muy característico de la zona de Punilla, donde está ubicado San Antonio de Arredondo.

tando como tallos de la tierra, era el recuerdo de una, caminando sin prisa con las otras, dejando que el terreno hablara, que también él participara de la reconstrucción colectiva de la memoria. Nos habíamos ido hacia el extremo lateral del arroyo para ver dónde poníamos las bachas y los baños químicos, y un hornito. Empezamos a caminar por el centro del terreno destinado a carpas, y ahí empezaron a brotar los recuerdos: “habíamos dicho que había que descomprimir el rincón cuyano”¹⁷ “sí, las guitarreadas ahí todo el día y la noche estorban a los que quieren dormir, en especial a los niños” “por ahí la gente no se ubica y no entiende cómo viene la mano”... Estaba ese tronco ahí, atravesando el espacio sostenido entre dos árboles, en lo alto. Era el espacio para inaugurar un nuevo fogón. Así nació, así se vio la necesidad y las condiciones disponibles.

A modo de aproximación a otras de las características de la escuela inmaterial que envuelve al ENCSAA (y se nutre de él), intentaré esbozar algunas de las modalidades-otras de construcción de una educación desde las experiencias de encuentro que se generan en el marco de los talleres culturales. En torno a ellos se organiza la programación de cada día, y constituyen actividades concebidas y preparadas con una función conscientemente educativa (y con un intenso sentido político).

TALLERES CULTURALES: UNA PEDAGOGÍA QUE (SE) FORMA DESDE LA PALABRA, LOS CUERPOS, EL ARTE Y LAS EMOCIONES

Como expresa Mariano Medina (músico, escritor y referente del ENCSAA), la presencia de los talleres culturales es una de las particularidades del Encuentro de San Antonio que lo diferencia de otro tipo de eventos, como los festivales. La intención primera en impulsar los talleres se basaba en intercambiar conocimientos:

¹⁷ “Rincón Cuyano” es la manera con que los participantes del ENCSAA nombran a un “fogón” ubicado en el predio cercano al espacio de la cocina, donde de manera permanente está prendido un fuego que reúne a guitarreiros, cantores, contadores de chistes y personas que se acercan a buscar agua caliente para recargar sus termos y tomar mate, esta bebida tan característica de los países del Cono Sur (en particular Paraguay, Uruguay y Argentina), que era/es consumida por los pueblos originarios guaraníes desde tiempos remotos.

Los primeros en los que yo estuve eran con esta idea de compartir saberes. De compartir saberes que en algunos casos son saberes del camino de cada uno, como en el mío de la escritura. Y en otros casos, de nuestras regiones. Qué sé yo, los saberes tienen que ver, como digo, con la actividad de cada uno.

Por otra parte, explica Maximiliano Ibáñez (poeta y referente del ENCSAA), que con la metodología del Taller buscan diferenciar este tipo de actividades de las “clases”:

Se busca una perspectiva diferente a la que hay en un congreso, en una conferencia de cultura, en las academias de folclore [...] compartir, aprender desde otra forma, que la gente pueda participar, que mientras estamos aprendiendo podamos tomar un mate, podamos tomar un vino, nos podamos estar riendo.¹⁸

La metodología del taller, en la educación, ha sido ampliamente reflexionada. Esbozamos brevemente algunas de las características que asume en el marco del ENCSAA para poder apreciar los lugares-otros sobre los que se sustenta su pedagogía.

UNA FORMACIÓN QUE JERARQUIZA LA EXPERIENCIA, LOS CUERPOS Y LAS EMOCIONES

Como mencionábamos en párrafos anteriores, un aspecto muy importante de la propuesta cultural del ENCSAA tiene que ver con el privilegiado lugar que se asigna a la participación activa como motor de formación. Expresa Geraldine Maurutto (bailarina, profesora

¹⁸ Se percibe una intencionalidad por parte de los organizadores del ENCSAA en esta búsqueda en el dispositivo del taller; y una apropiación de la mayoría de los talleristas de estos “lugares” pedagógicos. Sin embargo, no en todos los casos quienes coordinan los talleres tienen una formación pedagógica ni política en torno a los supuestos de este tipo de metodología desde una perspectiva de educación liberadora. También tienen lugar en los Encuentros experiencias que no son tan congruentes con su búsqueda. Así lo expresa Mariano Medina: “No creo que todos tengan claro la filosofía real de un taller [...] En función de eso, no siempre un taller es un taller [...] Muchos la vamos piloteando, digamos. Yo me dedico a dar talleres, pero no todos los compañeros se dedican a dar talleres. Entonces, vos muchas veces ves que otro tiene ganas, o se le pide, pero que patina en su dar talleres”.

de danzas y referente del ENCSAA): “Aquí existe una noción de que la formación debe surgir de la *praxis* y que las palabras devienen después de haber transitado las situaciones, sin embargo esto es visto por otros como una limitación” (Maurutto, 2010).

Generalmente, en el caso de los talleres de danza y música se fomenta una búsqueda genuina personal y colectiva a través de la experimentación de los diferentes estilos populares propuestos. Es decir, pareciera que no se “bajan” recetas ni esquemas rígidos para ser aprendidos desde lo intelectual, la memoria o “lo correcto”. Un ejemplo que puede ilustrar mejor esto es un relato del Taller de Danza coordinado por Karina Bustamante y Aldo Corzo (bailarines, profesores de danza y referentes del ENCSAA), en el 20º Encuentro: “Se invitó a conformar una ronda acompañando la música que ya estaba en el aire. La consigna era simplemente marcar el ritmo con los pies. Era un ritmo de huayno, pero recién a la media hora de empezar se dijo que era un huayno” (Registro del Taller). De este modo se puede advertir que el ritmo folclórico del norte del país empezó a ser aprehendido por los participantes a partir de la propia experiencia y de un modo intuitivo y sin dificultades.

UNA FORMACIÓN QUE INTERRELACIONA “LENGUAJES” ARTÍSTICOS DISTINTOS

Es común que los talleres pongan en juego el encuentro entre diversas expresiones del arte, por ejemplo, música y danza. En algunos casos, incluso, son coordinados por más de un tallerista, lo que ayuda a este trabajo interdisciplinario. Es el caso, por ejemplo, del taller “De la música a la palabra” (20º Encuentro), brindado por el músico “Curita” Sánchez y el bailarín Jorge Valdivia, en el que ambos fueron tejiendo, transmitiendo y posibilitando la experimentación de esta íntima y necesaria relación entre la música y la danza.

El protagonismo de los artistas en el ENCSAA, todos conviviendo y siendo parte de la vivencia integral del Encuentro, posibilita que los talleres de danza cuenten con música en vivo, lo que moviliza una comunicación original y única entre los presentes: bailen, interpreten un instrumento o solamente se dediquen a observar desde afuera.¹⁹

¹⁹ Este modo de enseñar desde el diálogo interartístico a partir de la íntima unión entre danza y música reconoce sus orígenes en los primeros

UNA FORMACIÓN INTERGENERACIONAL

También la oferta de talleres empezó, desde hace algunos años, a diversificarse de manera sistemática en favor de las especificidades etarias, lo que se corresponde con el paso del tiempo: “se multiplicaron los niños en el Encuentro y todos los que laburamos en la organización empezamos a tener hijos”, explica Maxi Ibáñez, y vincula la intención de formar a la nueva generación de “encuentristas” con la de transformar la realidad:

Si a veces los chicos nuestros no se quieren ir al río por quedarse a hacer el taller de títeres, el taller de malabares, el taller [...] Y quisimos reforzar fuertemente esto de que el encuentro es una alternativa educativa también, es un espacio de formación. Digamos, esto de desmitificar esto de que somos también los *hippies* que nos juntamos a estar borrachos guitarreando. Y nosotros siempre sostuvimos esto de que la música, el arte popular, no es sólo para estar de joda todo el tiempo, ¿entendés?, hay que ponerse las pilas, loco. Además, si algunos nos planteamos que esto sirve para transformar la sociedad, y [...] hay que formar en eso.

La noción del cambio social aparece asociada de manera frecuente, en el discurso de los organizadores del ENCSAA, a la de la educación. Formar/se para transformar. Que las experiencias dejen huellas que traspasen los cuatro días que dura el Encuentro cada año, que vaya calando la densidad de la vida cotidiana, ganando terreno a la cultura del sinsentido.

UNA FORMACIÓN PARA/DESDE LA IDENTIDAD
INDIVIDUAL Y COLECTIVA INTERCULTURAL

Aldo Corzo narra una anécdota de los primeros momentos que tejieron la experiencia educativa del ENCSAA, en torno a la relación afectivo-pedagógica que construía Silvia Zerbini con sus alumnos (varios de los actuales referentes del ENCSAA) en los primeros años de la década de los años noventa. Cuenta Aldo:

“maestros” o referentes. Guillermo Re compartía: “era mi desafío, porque la Zerbini nos enseñó eso. Me dijo: vos sos músico, tenés que aprender a bailar, vos sos bailarín, tenés que aprender música. Y nos enseñó siempre eso y me parece perfecto. Estos preceptos son básicos”.

La vieron bailar y se bajó del escenario, y los chicos le dijeron: nosotros queremos bailar con vos, así como los chicos que lo ven a Messi [...] Y la Silvia les dijo [...] les puedo enseñar a bailar como ustedes. De manera frecuente en los talleres se invita a no “repetir” o “copiar” modelos (particularmente en la expresión de las artes), a buscar el movimiento propio, el propio gesto, la expresión genuina de la identidad de cada persona.

Paralelamente se propone escarbar, aprender y recrear la identidad común entre los participantes. Es común así escuchar en los talleres artísticos a los coordinadores desentrañando los “por qué” de tales movimientos del baile, o la historia de los ritmos musicales que ayuda a comprender las “huellas” históricas de distintas culturas presentes en ellos, llegando a las culturas originarias, a las raíces.²⁰

En esta tonalidad, Aldo Corzo responde a la pregunta sobre por qué es tan importante enseñar danza folclórica:

Básicamente porque vivimos acá, porque el aire que respiramos es del hemisferio sur y de la América. Y nosotros la historia la vemos por TV y en una probeta, entonces hablamos de pueblos originarios, vestían y comían y [...] si están todos muertos, y de los gauchos, todos vestían [...] Y en realidad me parece que es de un fuerte componente identitario la danza, digamos, desde el placer del movimiento y la música, es más contundente que cualquier otra teoría puesta o impuesta o espontánea. Laburás desde la felicidad y el placer. Entonces yo soy de los convencidos de que si vos así desempolvás estupideces, de un montón de gente de acá no puede salir otra cosa que música y danza folclórica y baguala

²⁰ También este enfoque se aprecia en algunas notas de la revista *Encuentro*, como por ejemplo en la correspondiente al 7º Encuentro que se titula “Encuentro con la tierra” y que describe los orígenes y la difusión del arte cerámico americano. Por otra parte, durante el 21º ENCNSAA se llevó a cabo una experiencia inédita que consistió en una invitación a determinadas mujeres de diversas edades y procedencias culturales para que cada una “vistiera” (y produjera la vestimenta) a una muñeca de trapo, propiciando el diálogo entre ellas acerca de los rasgos de estas diversas culturas, y una reflexión individual en torno a las propias raíces, las relaciones con sus antepasados y sus descendientes. Reflexión y diálogo que problematizaron también la cuestión de géneros, la historia/colonial común que atraviesa las historias personales, y que fueron compartidas en el momento de cierre del ENCNSAA, durante el día domingo.

y vidala y siempre un gatito, viste.²¹ Nos metieron como muchas cosas en la cabeza y que desde la danza te permite desestructurar desde el movimiento corporal las estructuras mentales que nos pusieron ese cerrojo.

La mirada de Guillermo Re (músico, profesor de música y referente del ENCSAA) sobre el folclore enriquece también esta concepción y plantea la discusión en torno a la esencia de la cuestión de la identidad: “Son formas de ver la esencia. O sea, si la esencia está en un disfraz o en un cierto vestuario [...] Yo no reniego de que ésa sea la pilcha del gaucho. Está bien, es la pilcha del gaucho, pero por qué yo voy a ser menos argentino o voy a tener menos raíces si no uso esa pilcha”. La identidad constituye un contenido importante en la propuesta formativa del ENCSAA pero, como leemos en las palabras de Guillermo, no una identidad estanca, dogmática, sino una identidad abierta, aunque siempre esté en discusión en torno a cuáles son los límites: los ámbitos formales o informales, las academias, la fusión, la técnica o lo espontáneo, lo propio o lo ajeno. Probablemente en estos debates no haya acuerdos.

El conocimiento y la reflexión en torno a la identidad implica siempre penetrar en la historia y en las disputas culturales por la definición del “ser nacional”, que en nuestro país fueron muchas y tienen la marca a veces casi imperceptible (por naturalizada) de la diferencia colonial.²² La cuestión de la historia y los orígenes, para indagar y buscar maneras-otras de bailar, fue permitiendo que emergieran las raíces ancestrales tan invisibilizadas y construidas como “ausentes” (Santos, 2009) por la impronta “civilizatoria” de la colonización en Argentina. Esto puede advertirse en algunos de los referentes del ENCSAA, formadores en danzas populares. Expresa Aldo Corzo:

No una cosa así espontánea ni [...] cómo decirte, ni fortuita. Tiene un trabajo de selección de música, de selección de momentos, hay un trabajo que tiene que ver mucho con la respiración

²¹ “Baguala”, “vidala” y “gato” son formas musicales del folclore argentino.

²² Disputas que aparecen fijadas incluso en las maneras de aprender, de participar, de bailar, de hacer música, como se advierte en la reflexión de Aldo Corzo en torno a lo que podríamos pensar como el eurocentrismo presente en la lectoescritura de la música popular argentina: “Y las leyes de la lectoescritura musical no entran para traducir lo que es la cadencia de la música popular argentina”.

y con el movimiento y cómo entra el movimiento a la música, y cómo va sacando cosas propias de cada uno y va armando tu propia danza digamos, que en realidad son métodos ancestrales, no es una cosa inventada ni creada por nosotros.

En la misma orientación, Mónica Frassón (bailarina y profesora de danzas folclóricas y africanas), contaba que, cuando estaban organizando un encuentro de danza y música africana con sus compañeros, conversaban respecto de la necesidad de unir el folclore con la raíz negra:

Nuestro profe, el Abdulai, que es un maestro [...] nos dice: ¡Tienen que traer folclore argentino! [...] Tienen que unir afro con argentino”. Y lo que él decía tipo palabra santa porque es un visionario. Y digo, bueno [...] ¡la Silvia Zerbini!, ¿quién más? Entonces, si bien mis cuatro compañeros no estaban de acuerdo yo les decía: “Chicos, ustedes no han bailado folclore, no saben la unión que genera el folclore, ¡pero les aseguro que es lo mismo! Lo mismo, pero encima de nuestra tierra. Lo mismo que ustedes sienten cuando bailan afro, ¡la comunidad que se siente es lo mismo! Es tribal, es primitivo también. Y es de acá. Cómo no vamos a unir esas dos cosas.

Una educación que forma desde la búsqueda en las raíces culturales históricamente silenciadas, como sucede en el Encuentro Cultural de San Antonio, participa en la reconstrucción de un fragmento de aquella experiencia ocultada y desperdiciada por el discurso de la modernidad/colonialidad y por él producida como “ausente” (Santos, 2009:112), aportando en la *ampliación del presente*, como sugiere el autor, a través de la actualización de todos aquellos rostros “otros” que la lógica de producción dominante construyó como “ausentes”, negándolos, acallándolos u otorgándoles categoría de “ignorancia o de incultura” (Santos, 2009:110). Esta dilatación del presente se corresponde con la transformación de objetos imposibles en posibles, ausentes en presentes, que amplían el mundo mostrando la inagotable experiencia del presente.

UNA FORMACIÓN/PRODUCCIÓN CULTURAL COLECTIVA

Una estrategia metodológica muy recurrente en los talleres culturales del ENCSAA (y también en otras actividades) es la que se basa

en “producciones” artísticas en las que el aporte individual suma y transforma lo colectivo, canalizando la participación protagónica de muchos. Cuenta Mariano Medina en torno a los talleres de literatura que coordina:

Yo en las instancias de taller, creo, no estoy seguro, pero creo que siempre he planteado aun en los momentos en que la escritura es individual, una instancia no sólo de puesta colectiva de saber lo que el otro hizo, sino de puesta física colectiva, que tiene que ver con cómo uno toma el espacio también. Se apropia del espacio.

La invitación a realizar una producción colectiva se expresa también en otros talleres. Durante el 20° Encuentro, en el taller “Guitarronazo”, a lo largo de los distintos momentos propuestos, se prepararon algunas obras musicales entre todos los instrumentistas, que luego fueron compartidas desde el Escenario Jacinto Piedra²³ en el festival de la noche. Lo mismo se dio en el taller “Milonga” y en el de “Títeres Gigantes”, donde participaron los niños y sus padres en la construcción y animación de los muñecos. De estos modos se aprende produciendo y gozando —de manera colectiva— de la instancia formativa.

CONCLUIR PARA ABRIR NUEVAS REFLEXIONES

Como se puede apreciar, el campo de las culturas populares en Argentina y particularmente en la provincia de Córdoba constituye un terreno pleno de tensiones donde se disputan de múltiples maneras —muchas veces en extremo violentas— los sentidos en torno a las cuestiones más vitales para las personas, sus culturas, sus vidas en comunidad y en relación con el ambiente. Distintos son los actores colectivos y las comunidades que protagonizan estas luchas en la actualidad desde diferentes ámbitos, actualizando así las luchas milenarias de los pueblos en búsqueda y defensa del “buen vivir”. Los encuentros culturales se hacen presentes en este contexto como nuevos actores de producción cultural que, lejos de adjudi-

²³ El escenario nocturno lleva el nombre de este cantor popular argentino ya fallecido, que estuvo vinculado a los orígenes del ENCSAA.

carse el ser “la” panacea del cambio, se autoperceben y reconocen —como en el caso del ENCSAA— atravesados por las contradicciones y ambigüedades de las culturas populares y compuestos por una diversidad de prácticas en las que se advierten distintas motivaciones y modos de entender y vivir el Encuentro.

Sin embargo, como hemos analizado, emergen a la vista en las experiencias de estos encuentros lugares alternativos a los impulsados desde la “monocultura” moderna/colonial. Experiencias que entretejen modos de vinculación intergeneracionales, de convivencia entre niños, adolescentes, mujeres, jóvenes, adultos en un ambiente donde quienes participan manifiestan sentir libertad y seguridad, y donde los más ancianos se asombran con emoción por la posibilidad de compartir un espacio de estas características con jóvenes productores de estas modalidades-otras de vivir la cultura. Experiencias que, indirectamente, posibilitan la comunicación y la articulación entre actores colectivos diferentes que accionan en diversos lugares del país contra las políticas neoliberales, contra los abusos a los derechos más fundamentales del buen vivir, proponiendo una concepción de la cultura siempre abierta y en movimiento que no se queda en lo artístico sino que involucra cuestiones de índole profundamente políticas y vitales como la problemática ambiental. Experiencias que se sustentan en modos otros de organización cultural-política, diferentes a los conocidos por los modelos organizativos heredados de la tradición moderna europea, recreando maneras de tomar decisiones, modalidades de registro y memoria, instancias y posibilidades de participación, de vivencia del tiempo y del espacio, de la comunidad, de la naturaleza. Experiencias que —desde el discurso pero especialmente desde las acciones— dan batalla a los pilares de la mercantilización, el individualismo y la fragmentación, proponiendo lógicas (ilógicas quizá) superadoras, que trascienden la mera denuncia y desnaturalización mediante la construcción de puentes cognitivos hacia nuevas posibles nominalizaciones del mundo, en sintonía con un deseo emancipatorio común (novedad que recrea y se nutre en varios aspectos de las cosmovisiones originarias de Nuestra América). Experiencias que se tejen desde los parámetros de la interculturalidad que reconoce, respeta y valora la diversidad étnica, cultural, de diversidad sexual, de definiciones religiosas, políticas, etarias, entre otras, y que supone aceptar la diversidad como punto de partida de una construcción posible que implica, como expresa Isabel Rauber:

[...] romper con los parámetros que hasta ahora han sido hegemónicos en nuestra forma de pensar, de leer, de visualizar y de proyectar el pensamiento y las prácticas que es la mirada del pensamiento único, la mirada de la colonización, y la mirada colonizadora que encastra nuestra posibilidad de diálogo con lo otro (Rauber, 2010).

Experiencias en las que “todos bailan”, porque no hay quienes saben y quienes no saben, en escala competitiva y discriminadora, donde más bien hay quienes aprenden, que son todos, y de este modo hay múltiples “artes de aprender”, más que artes de enseñar, y hay una proliferación infinita de producciones desbordantes de creatividad.

En fin, experiencias portadoras de innumerables saberes porque, como advierte Rauber, es en las prácticas de resistencia y lucha de los pueblos donde están encerrados conceptos nuevos para cambiar el mundo: “aquí está una de las grandes fuentes de dónde está el saber” (Rauber, 2010). Saberes siempre en movimiento, nuevos saberes para nuevas realidades que pueden enunciarse a través de distintos “lenguajes” (como la música, la danza, las emociones, la palabra en diversos idiomas), donde se revaloriza la oralidad poniendo en tensión la “colonialidad del lenguaje” (Mignolo, 1991) y la separación cartesiana entre la razón, las emociones y el cuerpo. Saberes que se erigen desde una multiplicidad de lógicas y supuestos, y a partir de las particularidades propias de cada actor y sus culturas (Páez, Casarín e Irastorza, 2011). El ENCSAA puede mirarse así —desde una reflexión pedagógica— como una escuela-otra, “escuela inmaterial” de formación de subjetividades de adultos, jóvenes y niños, con rasgos muy particulares que —en consonancia con los análisis que realizábamos en relación con sus significados en lo cultural— parecen configurarse desde lugares-otros a los dominantes.

En los últimos años, el numeroso crecimiento de la participación en el ENCSAA²⁴ lleva a sus organizadores a replantearse modos de acción plenos de desafíos. Hay mucha tierra por arar en la búsqueda creativa de maneras de sostener y resignificar los pilares de la experiencia de Encuentros, con la conciencia de la presencia ramificada de la avalancha de la masividad y la mediatización que tensionan

²⁴ En los últimos tres años hubo alrededor de 400 carpas instaladas en el predio y se contó con la participación de 5 000 personas durante el festival nocturno, momento de auge en la asistencia.

el deseo de garantizar las condiciones para la comunicación directa y el estar/bailar-con los otros en armonía con la naturaleza.

La visibilización y el reconocimiento de espacios comunes como estos encuentros culturales pueden aportar a hilvanar el hilo que entreteje la urdimbre de espacios/actores que son escuelas inmateriales-otras constructoras de saberes en movimiento. Una urdimbre que aporte al fortalecimiento de un movimiento social epistemológico de bases sólidas en la región latinoamericana podría ser una plataforma cognitiva que sirva a la superación de la fragmentación que atenta contra los sueños y la necesidad urgente de emancipación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALABARCES, Pablo y Ma. Graciela RODRÍGUEZ (comps.) (2008), *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*, Buenos Aires, Paidós.
- BAYARDO, Rubens (2005), "Políticas culturales y cultura política", en *Argumentos. Revista de Electrónica de Crítica Social*, núm. 5, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales.
- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. 1. Artes del hacer*, México, Universidad Iberoamericana/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- ENCUENTRO (1994), edición independiente, San Antonio de Arredondo, Córdoba.
- GONZÁLEZ REQUENA, Jesús (1995), *El discurso televisivo. Espectáculo de la posmodernidad*, Madrid, Cátedra (serie Signo e Imagen).
- GRAMSCI, Antonio (1961), "Observaciones sobre el folklore", en *Literatura y vida nacional*, Buenos Aires, Lautaro.
- _____ (2001), *Cuadernos de la cárcel*, México, ERA-Universidad Autónoma de Puebla.
- HALL, Stuart et al. (2010), *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos/Universidad Andina Simón Bolívar/Envió Editores.
- MAFFESOLI, Michel (1990), *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*, Barcelona, Icaria.

- MAURUTTO, Geraldine (2010), *Quehaceres legados... Lo popular en el Encuentro Nacional Cultural San Antonio de Arredondo*, Instructorado en Danzas Folclóricas.
- MIGNOLO, Walter D. (1991), "La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia", en Iris M. Zavala (comp.), *Discursos sobre la invención de América*, Ámsterdam, Rodopi.
- _____ (2006), *El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial (1 y 2)*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- PÁEZ, Florencia; Marcelo CASARÍN y Ricardo IRASTORZA (2011), "Saberes en Movimiento: denuncia y novedad epistemológica", en *Espacio Abierto*, Cuaderno Venezolano de Sociología, vol. 20, núm. 3, julio-septiembre, Venezuela, Universidad de Zulia, pp. 427-439.
- RAUBER, Isabel (2010), Conferencia "Educación Popular, Movimientos Sociales y Poder Popular", en el marco del Taller Latinoamericano de Educadoras y Educadores Populares: "La formación para la construcción de poder popular", organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Buenos Aires.
- _____ (2011), "Movimientos sociales, educación popular y construcción de poder", en Conferencia Taller Latinoamericano de Educadores Populares, Buenos Aires.
- SALETE, Roseli (2000), *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Petrópolis, Vozes.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2009), *Una epistemología del Sur. La reinvencción del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI/Clacso.
- ZIBECHI, Raúl (2004), "Los movimientos sociales como espacios educativos", ponencia ante el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Encuentro, Buenos Aires.

RESISTENCIA HISTÓRICA Y MEMORIAS COLECTIVAS
EN AMÉRICA LATINA: CONSTRUYENDO
PEDAGOGÍAS INSUMISAS, INSUMIÉNDOSE
DESDE OTRAS EDUCACIONES

*Lia Pinheiro Barbosa**

INTRODUCCIÓN

En América Latina, la trayectoria de implementación de proyectos modernizadores occidentales-coloniales-capitalistas conformó relaciones de poder-saber que se definieron a partir de criterios de dominación colonizadora y de geopolítica del conocimiento. Estas últimas están muy presentes en los procesos de implantación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos y caribeños, orientados intencionalmente a la institucionalización de matrices de pensamiento basadas en la “conciencia nacional”, con vistas a la implantación hegemónica de una homogeneización del pensamiento social en la región. Asimismo, por este mismo sendero se sucedieron múltiples crisis de orden político, económico, social y cultural, acompañadas de graves exclusiones sociales en la región, las cuales suscitaron a lo largo de la historia pasada y reciente procesos de resistencia, insurgencias y rebeldías.

Frente a este panorama, se entrelazan memorias colectivas que nutren la resistencia histórica de los movimientos populares y sociales de la región y que (re)significan su *ethos* identitario y su *modus vivendi*. En la dialéctica de la resistencia latinoamericana, se le confiere centralidad a lo educativo y lo pedagógico como *praxis* política para la conformación de sujetos político-históricos y de nuevas subjetividades. Emerge una conciencia educativo-política responsable por proponer prácticas *otras* de construcción del conocimiento, desde los sujetos y los saberes, tejiendo una reflexión epistémica que recupera y/o elabora conceptos y sentidos para la proposición

* Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

de proyectos educativo-político alternativos. Emergen pedagogías insumisas que nacen desde *otras* geografías, *otras* semánticas, sosteniendo las luchas sociales por la consolidación de alternativas *muy otras*. Por ejemplo, *insumirse* desde *otras* educaciones.

Con base en lo dicho, el presente artículo tiene por objetivo reflexionar acerca de la resistencia histórica y de las memorias colectivas en el proceso de construcción de *pedagogías insumisas* que se traducen como la génesis de *otras educaciones*, como táctica y estrategia de los pueblos originarios y del movimiento campesino y afroamericano. Asimismo, proponer algunas huellas para pensar cómo las pedagogías populares y críticas latinoamericanas permitieron la conformación de sujetos pedagógicos latinoamericanos y en qué medida la educación se vuelve la gran apuesta como proyecto político central para el fortalecimiento de un sujeto histórico y para el reconocimiento de sus procesos de historicidad e identidad cultural.

CUANDO EDUCAR SIGNIFICA COLONIZAR: CONFORMANDO LO SIMBÓLICO Y LO HEGEMÓNICO

El reconocimiento de los sistemas educativos como instrumento de despojo cultural y de homogeneización social permitió tejer nuevas perspectivas teórico-epistemológicas en el debate acerca de la colonialidad y su correlato, la decolonialidad. Una de las vertientes de esta discusión plantea la necesidad de una deconstrucción de las categorías que han permitido interpretar la historia de la educación en la región, sobre todo en la escena fundadora de nuestra educación y sus fines políticos para la conquista de América Latina y el Caribe. Destaco los análisis de Puiggrós (1996) donde afirma que el transcurso de implantación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos subsidió no sólo una forma particular de dominación desde un modelo educativo dominante, sino el proceso de consolidación de una hegemonía basada en la demarcación de un campo simbólico e ideológico que se impone con vistas a homogeneizar el pensamiento social y así mantener la supremacía de determinados grupos establecidos en el poder. Cuando hablo de campo simbólico e ideológico me refiero justamente al momento en que se conforman los Estados-nación y los procesos identitarios del continente; en que se construye, desde arriba, una posible identidad latinoamericana y caribeña totalmente ajena y desvinculada de sus

particularidades históricas; de las idiosincrasias socioculturales y *praxis* política de sus sujetos: pueblos originarios, afrodescendientes, blancos y mestizos.

Problematicando el debate, vale la pena cuestionarse: ¿qué implicaciones están presentes en la asunción de una identidad que se construye desde los referentes del dominador, es decir, desde otros parámetros socioculturales y políticos? ¿Qué otras formas de dominación son implantadas a partir de la imposición de una identidad desvinculada y ajena a los elementos constitutivos de la otra historia de América Latina y el Caribe?

Tales cuestionamientos en diálogo con las reflexiones de Puiggrós apuntan a dos posiciones en pugna en el marco de una historiografía pedagógica latinoamericana: un primer modelo que se enmarca en la historia tradicional y un otro basado en la historia social. La primera posición es propia de la historiografía educativa tradicional, cuyo discurso se sostiene por una concepción teleológica de la historia de la educación en América Latina y el Caribe, fuertemente positivista y cuyo transcurso histórico es lineal y definitivo. El parámetro ordenador de la historia tradicional excluye lo alternativo como elemento también perteneciente a la trama sociopolítica y, en especial, educativo-pedagógica de la región. Al excluir lo alternativo, niega la conflictividad y la lucha, que son partes constitutivas de nuestra historia. El rol político asumido por la historiografía tradicional se enmarca en el intento de aleccionar nuestra sociedad a partir de los referentes simbólicos propios de la ideología dominante y sus grupos políticos.

En contraposición al posicionamiento de la historiografía clásica está la historia social, cuya vertiente historiográfica estructura su mirada analítica desde una comprensión de la historia a partir de las idiosincrasias de su formación sociocultural y del carácter de sus conflictos políticos constitutivos y recurrentes. El modelo historiográfico propuesto prioriza la interpretación y dilucidación de las tramas presentes en las relaciones establecidas entre el proyecto moderno impuesto al continente y las alternativas ejercidas por sujetos anónimos y al margen del sistema político oficial.

Un punto central y nodal en tal debate se refiere a las formas de nombrar al “otro” en el campo del discurso historiográfico. La historiografía tradicional establece un parámetro dicotómico para representar el conjunto de las relaciones construidas históricamente en América Latina. Tal abordaje produjo una pérdida de la especifi-

cidad de los vínculos históricos, políticos y socioculturales, sirviendo a la elaboración de una historia latinoamericana y caribeña cuyos referentes se reducen a dos representaciones aceptables: los conquistadores/dominadores y los conquistados/dominados. El resultado inmediato de esta lectura y explicación dicotómica de nuestro continente es la profunda negación de la “otredad” y sus referentes directos, es decir la multiplicidad, la pluralidad, la multiculturalidad y lo heterogéneo como parte constitutiva de nuestra sociedad. Esta negación condujo a diluciones de las posibilidades de conformación de una historiografía social que visibilizara múltiples sujetos, dotados de un carácter pluricultural responsable por la diversidad de experiencias y prácticas que se mantuvieron vivas (a pesar de la colonización) y que todavía se expresan en el ámbito de las relaciones socioculturales, políticas y, especialmente, educativas.

En el marco de una historia de la educación latinoamericana significó una generalización de sus procesos educativos y una descontextualización de los sujetos partícipes del conjunto de experiencias educativas en curso en la región. Una consecuencia derivada es la narrativa aplanada de la educación, desarticulándola de otros contextos educativos contemporáneos y volviendo invisibles las diferencias existentes por medio de una imposición de parámetros con fuerte tendencia homogeneizadora, expresados muy sustancialmente en la difusión simbólica e ideológica del conjunto de valores convenientes a la manutención de la dominación. El descubrimiento del “otro” (Todorov, 2003) y a la vez su inmediata negación desde los parámetros culturales y políticos —incluyendo los procesos educativos—, provocó una particularidad en la conformación de una identidad latinoamericana y caribeña: la configuración de un tipo de vínculo dependiente en las múltiples dimensiones de la vida político-económica, social y cultural. En este sentido, es válido pensar las implicaciones de la ausencia de la “otredad” en nuestros referentes formativos. Más que enaltecer una estructura geopolítica de dominación hegemónica del norte hacia el sur, silenciosamente se fue acomodando un dominio mucho más peligroso: el dominio del saber, del conocimiento, de las ideas y sus formas de representación simbólica.¹

¹ Para seguir profundizando el debate acerca de la colonialidad del Ser y del Saber, sugiero las discusiones de Quijano (2000), Maldonado (2011), Rivera (1987), además de otras presentes en la teoría decolonial.

La peligrosidad de una dominación desde el campo simbólico e ideológico se evidencia por su avance silencioso y por su dimensión de alcance. Desde la “larga noche de los 500 años”, y esencialmente cuando se inauguran las primeras instituciones educativas, se intenta aplastar la existencia del “otro” y de su subjetividad, subordinándolo no sólo por el uso de la fuerza física, a ejemplo de la esclavitud en nuestro continente, sino a partir de procesos de aculturación sumamente profundos, extinguiendo lenguas originarias —y encima toda una cosmovisión subyacentes a ellas. Un culturicidio y etnocidio atravesados por la imposición de la lengua y la religión del conquistador, con el conjunto de sus referentes ordenadores. Españoles y portugueses, aunque difiriendo en algunos métodos, supieron muy tempranamente que la colonización se podría ejercer de manera más exitosa cuando se logra dominar desde el campo de las ideas. Y aunque se sucedieron procesos independentistas y se conformaron los primeros Estados-nación en el continente, los siglos XIX y XX explicitaron muy bien esta forma velada de supremacía, principalmente con la organización del sistema escolar que sería vigente en los países de la región y con la llegada del positivismo en las universidades latinoamericanas y caribeñas, seguidas por la consolidación de la ciencia moderna.

En la actualidad, el aparato educativo oficialmente instaurado a lo largo de estos siglos sirve muchísimo para que se garantice el pleno desarrollo y funcionamiento del modelo capitalista de producción en el continente. Además, sobrepone conceptos políticos al funcionamiento del Estado y de la democracia, tratando de adecuar la agenda política vigente en la región a los anhelos de desarrollo económico impuestos por las potencias económicas.

Por lo dicho, en la trayectoria política de América Latina y del Caribe desde el periodo colonialista hasta nuestros días, *educar* significó *colonizar* y conformar un campo simbólico e ideológico de dominación a partir de lo educativo y lo pedagógico. Sin embargo, a pesar de los múltiples intentos de llevar al olvido las voces históricas de la resistencia y de la rebeldía, éstas toman en sus manos el desafío de proposición y construcción de un proyecto político alternativo que se infiere en los conflictos y luchas inscritos en los procesos educativos latinoamericanos y caribeños. Es decir, la emergencia de teorías pedagógicas enmarcadas en múltiples referentes —como por ejemplo, la educación popular— y de experiencias que claman por una educación libertaria a partir de pedagogías

alternativas, pedagogías *otras* que expresan la postura opuesta a lo dictado históricamente por la educación oficial. En la *praxis* educativo-política y pedagógica de estos sujetos se abre el espacio para que se construya la pregunta por el sujeto pedagógico latinoamericano y sus señas particulares.

CUANDO EDUCAR SIGNIFICA INSUMIRSE Y RESISTIR:
CONFORMANDO LA RESISTENCIA HISTÓRICA

Todas las formas de poder y de dominación provocan y adquieren significados y dimensiones asimétricas, que conllevan a situaciones de desigualdad, segregación y exclusión. Asimismo, constituyen un terreno fértil para el nacimiento de resistencias ante las múltiples formas de sojuzgar propias de los segmentos político-económicos dominantes.

La agudización de las contradicciones sociales y político-económicas permite, con expresiva contundencia, un mosaico de rebeldías, desde *otras* semánticas, *otras* geografías, varios rostros de las multitudes oprimidas y desposeídas: afrodescendientes, campesinos, indígenas, obreros, mineros, mujeres, juventud, la llamada “minoría” que, en verdad, representa la mayoría en amplias regiones del mundo. Desafían la lógica unilateral y homogeneizadora impuesta históricamente por los grupos hegemónicos en el complejo de relaciones culturales, geopolíticas y económicas, proponiendo alternativas *otras*, fortaleciendo su identidad cultural y haciendo un giro en sus procesos históricos.

Por el mismo sendero de conformación de la colonización, emerge un pensamiento social crítico, en el que la educación igualmente se vuelve instrumento para insumirse, para resistir e incidir social y políticamente. Especialmente en la segunda mitad del siglo XX, la educación adquiere centralidad en la movilización social y espacio de debates y proposiciones para pensar los caminos de la lucha política en la región. Particularmente para pensar dialécticamente y desde abajo nuevas preguntas acerca de lo educativo y su vínculo con lo político y lo hegemónico. Preguntas que, articuladas a aquellas enunciadas al inicio del presente texto,² les permitiera recrear estrategias de resistencia. Ellas son: ¿qué significa insumirse desde lo edu-

² Y que se encuentran en la tercera página del presente escrito.

cativo? ¿Cómo incidir políticamente desde una *praxis* educativo-pedagógica? ¿Cómo generar un sujeto educativo y político, fortaleciendo las subjetividades emergentes de la *praxis* educativo-política de movimientos populares y sociales? ¿Qué logros, alcances y límites en el plan cultural, simbólico-ideológico y político permite la opción por *otra* educación y *otra* pedagogía?

A lo largo de, por lo menos, los tres últimos siglos, estas preguntas estuvieron y están presentes en el seno de muchas luchas del continente. Han funcionado como fuerza motriz, especialmente en el último siglo, para mantener la esperanza, renovar y ampliar horizontes reflexivos y estratégicos en la resistencia, robustecerse ante los desafíos.

Quisiera plantear algunas huellas que nos permitieran pensar cómo las pedagogías populares y críticas latinoamericanas y caribeñas permitieron la conformación de sujetos educativo-pedagógicos, y cómo históricamente la educación gana centralidad en cuanto proyecto político alternativo, fundamental para el fortalecimiento de un sujeto histórico y para el reconocimiento de sus procesos de historicidad e identidad cultural. En este sentido, identifico por lo menos tres vertientes muy presente en la tradición pedagógica del último siglo que imprimieron rasgos fundamentales en la construcción teórico-epistemológica de la educación y de la pedagogía, así como en la conformación de un sujeto educativo-pedagógico entre los movimientos populares y sociales de la región. Me refiero a tres corrientes del pensamiento: la perspectiva planteada por la *Pedagogía del oprimido* y el legado de Paulo Freire para una pedagogía de la liberación; los aportes de Antonio Gramsci y la alternativa pedagógica desde la disputa por la hegemonía y, por ende, la contribución de la teoría decolonial y el repliegue de la discusión política acerca de lo educativo y de lo pedagógico desde los movimientos populares y sociales, sujetos educativos y constructores de *otro* conocimiento y de *otra episteme*.

Educación como liberación

La primera perspectiva se vincula al debate impulsado desde los años sesenta del siglo XX, directamente relacionado al legado de Paulo Freire y su propuesta para una pedagogía del oprimido, para una educación liberadora. En una coyuntura política plasmada por un proyecto político y una ideología de corte desarrollista y moderniza-

dora para el continente,³ con la instauración paulatina de gobiernos dictatoriales y regímenes militares, la categoría *oprimido* emerge como un referente ordenador que rápidamente encuentra eco entre los movimientos populares y sociales, por viabilizar una interpretación crítica de la realidad sociopolítica de este periodo, caracterizada por la exclusión social y por el veto a una participación política legítima. Tal escenario político propicia el anhelo por libertad política, de libertad de expresión. No obstante, invocar la *libertad* tenía un sentido más allá de una reacción inmediata a las dictaduras militares y autoritarismos políticos. *Liberarse* en un sentido decolonial, es decir, *liberarse* de todo un complejo de dominación política, económica y cultural heredada desde los tiempos de las coronas española y lusitana, desde las oligarquías agrarias, aristocracias industriales, las burguesías transnacionales, lugares de perpetuación de la dominación simbólica, ideológica y material hasta nuestros días.

Como partícipe en este amplio debate, Freire discute la relación dialéctica e indisociable entre la categoría *oprimido* y su vínculo con la educación y la pedagogía, *locus* legítimo de un quehacer político con vistas a la ruptura con los procesos históricos de dominación y de proposición de lo educativo como espacio de liberación y emancipación humana. La *educación* utilizada históricamente como instrumento legitimador de una dominación simbólica e ideológica, se convertiría en una *educación para insumirse, rebelarse* y asumirse como sujeto histórico, constructor y transformador de su propia historia. Para Freire (1987) significaba fortalecer la dimensión filosófica y política de la educación, subrayando su potencial libertador y su papel sociopolítico orientado a la construcción de la autonomía y emancipación humanas. Tal perspectiva acerca de lo educativo y lo pedagógico permite una “ruptura epistemológica con la representación del sujeto pedagógico que contiene el sistema educativo moderno” (Puiggrós, 2005:17). En este sentido, los aportes freirianos reforzaban la necesidad de una transformación social profunda para que se abriera camino a los cambios necesarios a la educación latinoamericana. El transcurso del cambio posee una matriz política, ya que Freire “rescata la política como elemento más dinámico de la cultura” (Puiggrós, 2005:25), ésta entendida como eje fundamental en el proceso de vinculación dialógica entre culturas. El

³ Y de forma muy explícita en el discurso y agenda políticos del Cono Sur.

carácter político conferido a la educación se vincula al entendimiento de la generación de una cultura política emancipatoria construida entre los sujetos políticos partícipes en este proceso: movimientos populares, campesinos, indígenas, afrodescendientes entre otros que ejercían la *praxis* de la educación popular como camino de resistencia y de lucha rumbo a procesos de liberación.

Es innegable la contribución de la *Pedagogía del oprimido* para entender a profundidad en qué bases están edificadas las formas de dominación y cómo se pueden pensar procesos de transformación de las estructuras sociales de opresión. El legado freiriano inspiró profundamente muchas de las teorías pedagógicas y de las prácticas educativas a partir de los años sesenta, fundamentalmente para pensar la pluralidad de los contextos educativos presentes en los procesos sociopolíticos y para situar la categoría *exclusión social* no sólo como resultado directo del lugar social ocupado por ella en una dinámica geopolítica opresora, sino también como parte intrínseca de un entramado educativo, de conformación de procesos de dominación simbólica, ideológica y material, traducida por Freire en su entendimiento por “educación bancaria”.⁴ Las obras escritas por Paulo Freire, especialmente *Educação como prática da liberdade* (1967), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1976), *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação* (1981), *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992) y *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), señalan la presencia de las categorías *educación y liberación* como ejes teórico-epistemológicos y empíricos inspiradores de amplias experiencias de educación popular en América Latina y el Caribe.⁵ Ambas categorías fueron aglutinadoras de una gama de experiencias educativo-pedagógicas de la educación popular, principalmente aquellas vinculadas a la alfabetización de jóvenes y adultos, en que alfabetizar se traducía como aprender a leer críticamente el mundo. Aprender a ser sujeto actuante en la historia; ser un sujeto histórico. Para Freire, representaba pensar la *praxis* educativa como *praxis* política. Por lo dicho, comprender críticamente los meandros de la opresión y de la deshumanización

⁴ Para profundizar tal reflexión sugiero los textos de Sposati (1998) y Saviani (2001).

⁵ En verdad, las reflexiones freirianas se extendieron por todos los continentes del mundo.

y aprender a humanizarse, a liberarse desde lo educativo-pedagógico.

Es menester observar qué se siguió desde los planteamientos teórico-epistemológicos y de la *praxis* educativa de Paulo Freire, sobre todo en el marco de más de 40 años de publicación de una de sus principales obras, *Pedagogía del oprimido*. Qué rupturas, continuidades, permanencias, desplazamientos, horizontes de sentido adquieren la educación y la pedagogía en el marco de una *praxis* política transformadora. ¿Qué nuevos horizontes, desafíos y perspectivas se apuntan para pensar *otra* educación y *otra* pedagogía? Luego de *insumirse* desde lo educativo-pedagógico, ¿qué caminos trillar en la resistencia?

Educación como hegemonía

Una segunda perspectiva para pensar las elaboraciones teórico-epistemológicas y la *praxis* educativo-pedagógica de los movimientos populares y sociales de la región tiene que ver con una tradición marxista-gramsciana. La teoría nacida desde la *praxis* política de Antonio Gramsci tuvo su significativa resonancia en Brasil, a partir de los años ochenta. Sin embargo, igualmente penetró espacios académicos y políticos de otros países de la región, dejando su contribución en el campo de las pedagogías populares y críticas.

La inserción del pensamiento teórico-político de Gramsci converge a un encuentro y a una relación dialógica y dialéctica con la tradición teórico-epistemológica freiriana, sobre todo al conferir un carácter político a lo educativo. Una significativa aportación acerca de la teoría gramsciana para el campo educativo-pedagógico son los análisis desarrollados por Semeraro (2007), al discutir dos grandes paradigmas presentes en las luchas populares en Brasil desde la década de los años sesenta y que nos sirve para pensar la educación en términos prospectivos y estratégicos políticamente. El autor se refiere a los paradigmas instaurados con las categorías *liberación* y *hegemonía*,⁶ ambas representadas respectivamente por Freire y Gramsci y que nos sirve para interpretar algunos elementos que componen el conjunto de transformaciones políticas y culturales en Brasil y América Latina. Conforme el autor, entre los años 1960 y 1990, ambos conceptos:

⁶ No es objetivo del presente artículo presentar una discusión profundizada acerca de la categoría gramsciana *hegemonía*.

[...] foram se entrelaçando e acabaram influenciando fortemente movimentos sociais, organizações políticas e educadores populares brasileiros, imprimindo uma unidade de fundo a suas práticas político-pedagógicas e conferindo uma sintonia peculiar de linguagem, de formulações teóricas e de projetos sócio-políticos (Semeraro, 2007:95).

En verdad, el encuentro de ambas categorías sostuvo el debate y la *praxis* políticos en muchos países del continente, en donde hubo una fuerte presencia de la teoría marxista como vertiente de interpretación de los fenómenos político-culturales de la región.⁷ Dos hechos políticos importantes, como las dictaduras militares y la implantación de la política e ideología neoliberal abrieron una brecha en la acción colectiva que condujo a un proceso de reflexión crítica por parte de muchos movimientos populares y sociales. Frente al legado de los regímenes militares —traducido en un amplio asesinato de importantes líderes políticos, luchadores y luchadoras sociales, de impunidad frente a estos crímenes y de imposición del miedo, del terror, de la desconfianza— el anhelo de liberación era el sentido común de la lucha popular. Sin embargo, el derrocamiento del socialismo como horizonte de emancipación y el ascenso del neoliberalismo como el “único camino”, requiere a los movimiento profundizar el debate y la reflexión crítica acerca de la nueva geopolítica y de su propio accionar político para identificar y comprender las propias limitaciones y los desafíos puestos para que sigan avanzando en el conjunto de reivindicaciones y demandas articuladas por sus luchas históricas.

Korol (2007) destaca algunos hechos políticos de nuestro continente responsables de imprimir una sensación de *triunfo mundial del capital*, acentuado con el refuerzo de la *ofensiva ideológica conservadora del Consenso de Washington*. Entre los hechos histórico-políticos señala la desarticulación del pensamiento de la izquierda, la derrota del sandinismo y de una posible revolución centroamericana y la guerra cultural desplegada por la política neoliberal (Korol, 2007:228). Reconociendo el impacto político del neoliberalismo como una nueva etapa de la dominación (o quizás el seguimiento

⁷ Igualmente, no constituye objetivo del presente artículo profundizar en el análisis acerca de la contribución/influencia de la teoría marxista en América Latina y el Caribe.

de una dominación histórica), urgía una transición para los movimientos populares y sociales y una innovación en la dinámica de las reivindicaciones y de la propia resistencia. Ir más allá del reconocimiento de ser/estar deshumanizado y oprimido por estructuras de opresión histórica, simbólica e ideológicamente construidas.

El enfrentamiento de la política neoliberal requería de los movimientos populares y sociales avanzar un paso más en el proceso de conscientización, articulando estratégicamente las posibilidades de construcción de alternativas con potencial de cambio sociocultural y político-económico. En las palabras de Freire (1992:103) “a conscientização não pode parar na etapa de desvelamento da realidade. Sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade”.

Entra en escena un nuevo elemento para pensar la acción política de estos sujetos: la categoría *hegemonía*. Habría que liberarse, pero asumiendo la dirección política. En los términos gramscianos, disputar la hegemonía en cuanto fuerza social e histórica. Ser capaz de articular a la conscientización ante los procesos de dominación histórica, la elaboración de propuestas alternativas políticas, de conformación de subjetividades, de génesis de una nueva cultura política, de construcción de una democracia social. De concebir la disputa por lo hegemónico como proyecto educativo-político, que implica centrar la *praxis* político-pedagógica como proyecto de hegemonía (Semeraro, 2007). Un paso adelante para la comprensión del poder y de la política, comprendiéndolos como una “relación pedagógica” rumbo a la ruptura con las formas modernas de dominación (Semeraro, 2007).

Educación como descolonización

Es indudable la gran contribución teórico-epistemológica de Freire y Gramsci con respecto a la dimensión política atribuida al quehacer educativo y pedagógico de los movimientos populares y sociales. Ambas corrientes logran articular elementos clave para la interpretación de la estructura político-económica y cultural que conforman todo un sistema de dominación material y simbólico-ideológica que permanecen, hasta nuestros días, arraigados en nuestras sociedades. No obstante, hay que reconocer la existencia de idiosincrasias

y especificidades propias de la heterogeneidad cultural y étnica latinoamericana y caribeña, las cuales confieren particularidades otras al conjunto de fenómenos socioculturales y políticos de la región. Especialmente la existencia de pueblos originarios y de una diáspora africana definen nuevos matices para pensar/entender qué otros elementos están presentes en los procesos de dominación que se llevaron a cabo y que afectaron, directamente, a estos sujetos. Asimismo, cómo se dan los enfrentamientos entre las subjetividades propias de estos grupos sociales y una estructura de dominación marcadamente devastadora de la *otredad*. Estas particularidades abren camino para la emergencia de formas *otras* de concepción, de elaboración reflexiva, de problematizaciones e interpretaciones de los fenómenos socioculturales y políticos que no necesariamente son elucidadas a partir de una matriz que se restringe a los aportes del marxismo y del pensamiento educativo-pedagógico freiriano.

En este sentido, destacamos la perspectiva de la teoría decolonial como una tercera vertiente presente en el ámbito de las pedagogías populares y críticas, que nos brinda perspectivas de análisis vinculadas a estas especificidades de nuestros pueblos, redimensionando los prismas analíticos de la coyuntura sociocultural y su incidencia en cuanto resistencia en el campo político. Un punto de partida en el abordaje decolonial se refiere a la utilización histórica de la idea de raza como base constitutiva de una dominación y control social. La categoría *raza* asume inmediatamente una carga simbólica que justifica las formas de dominación instauradas en el continente en los procesos de colonización, perdurando hasta nuestros días en esquemas simbólicos e ideológicos que demarcan la naturaleza de la segregación social llevada a cabo en nuestro continente y generadoras de una profunda y contradictoria exclusión social, donde los excluidos son justamente los grupos étnicos subyugados a dichas formas de dominación.

Quijano argumenta que “las nuevas identidades históricas producidas sobre la base de la idea de raza, fueron asociadas a la idea de naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control de trabajo” (Quijano, 2000:204). Asimismo, para comprender que el proceso de deconstrucción de una *colonialidad del poder* se consolidó bajo “una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas” (Quijano, 2000:211). Complementando los análisis de Quijano y de muchos otros investigadores decolonia-

les, subrayo una tercera dimensión de la colonialidad señalada por Walsh, que consiste en:

[...] la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas; es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre-naturaleza, categorizando como no-modernas, “primitivas”, y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros, como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana (Walsh, 2009:29).

Importante destacar que en el seno de las múltiples formas de manifestación de la colonialidad, dos formas preconizan y juegan un rol político particularmente más profundo en el exitoso arraigo de los procesos de deshumanización implantados en la región. Sería la conjunción de la *colonialidad del poder* y de la *colonialidad del ser*, en que se afirma una supremacía blanca en detrimento de la riqueza sociocultural, étnica y lingüística de los pueblos originarios, primeros habitantes del continente y, posteriormente, de los negros, esclavizados durante siglos en nuestras tierras.

La teoría decolonial refuerza dos contrapuntos fundamentales de enfrentamiento a la *colonialidad del poder y del saber*: el regreso a una cosmovisión y la existencia de una interculturalidad como ejes articuladores de sentidos y significados para el *vivir* y el *ser/estar* en el mundo. La cosmovisión permite alargar los horizontes de reflexión acerca del sentido de comunidad, de comunalidad, vinculándolos a una agenda política de reconocimiento de las comunidades originarias como sujetos de derecho. Desde el punto de vista filosófico, el reconocimiento de la existencia de otros prismas de comprensión e interpretación de la realidad social latinoamericana y caribeña, expresados en su pluralidad sociocultural y étnica, lo que permite la presencia de otras formas de entendimiento sobre la organización social marcada por una filosofía propia. Estas formas de ser/actuar en el mundo no están necesariamente vinculadas a las múltiples lógicas impuestas en el proceso histórico de desarrollo del capitalismo.

La afirmativa de que todo pueblo puede expresar un filosofar propio, vinculando lengua y cultura en cuanto cosmovisión dotada de conceptos con significados propios nos permite avanzar en otras categorías analíticas en los estudios de las ciencias políticas, sociales y en filosofía. Reconocer que toda sociedad construye su referencial teórico y simbólico estructurado desde una posición filosófica, dado que la filosofía posee conceptos estructurantes de una epistemología⁸ presente en el interior de estos espacios donde se construyen las subjetividades.

En el caso de la categoría “interculturalidad”, se vuelve fundamental no incurrir en el error de encuadrarla a la concepción de interculturalidad utilizada en el discurso neoliberal o, en las palabras de Walsh, “en el término usado con mayor frecuencia para referir a estos discursos, política y estrategias del corte multicultural-neoliberal” (Walsh, 2009:34). Por lo dicho, destacar la dimensión decolonial de la interculturalidad, asumiéndola como una interculturalidad crítica (Walsh, 2007) y su potencial de contraposición al proyecto hegemónico, justo por recuperar la dimensión del poder como punto de partida de la colonialidad y desconstruir el discurso que ahí se encuentra inmiscuido, de negación de la *otredad*, seguida de sojuzgamiento cultural y político de los pueblos originarios y afrodescendientes.

Las tres vertientes presentadas constituyen importantes referentes para la teoría pedagógica crítica y para el conjunto de las prácticas educativas desarrolladas por los movimientos populares y sociales en la región. Desde estas perspectivas analíticas, ¿qué se deriva, aporta, vincula o complementa para/en las recomposiciones de las estrategias de la resistencia? Un elemento común de la riqueza de estos debates y que nos brinda un gran aprendizaje con respecto al tema de la educación y de la pedagogía consiste en poner en relieve estos dos campos del saber —lo educativo y lo pedagógico— como espacio de construcción, reconstrucción y reconstitución de categorías analíticas y políticas en conformidad con los anhelos socialmente erigidos, así como vinculadas a cosmovisiones propias de los pueblos originarios y afrodescendientes. Derivados o paralelos a estas discusiones, observamos la creación de *pedagogías insumisas* y *otras educaciones*, responsables por proponer proyectos educativo-políticos alternativos y edificar nuevos sujetos y subjetividades.

⁸ Aunque de forma inconsciente.

PEDAGOGÍAS *INSUMISAS* E *INSUMIÉNDOSE*
DESDE *OTRAS EDUCACIONES*

Conforme lo dicho anteriormente, la educación cumple dos papeles importantes: en el plan institucional logra exitosamente colonizarnos, pero también, desde la resistencia ser reapropiada como camino de liberación, de insumisión y de transformación social y política. Este segundo lugar atribuido a la educación justifica lo que llamamos *pedagogías insumisas y otras educaciones*, lugar de inscripción de una conciencia educativo-política que propone alternativas que nacen desde la cartografía de las resistencias y rebeldías en América Latina y el Caribe, que imprimen nuevos sentidos al quehacer político a partir de prácticas *otras* de construcción del conocimiento, desde los sujetos, sus subjetividades y sus saberes, elaborando *otra episteme* que recupera y/o elabora conceptos y sentidos para la proposición de proyectos educativo-político alternativos.

En el caleidoscopio de luchas sociales emprendidas en la región observamos que la educación constituye un elemento valioso para el logro de la emancipación política y cultural de los pueblos de América Latina y el Caribe. Un mirar panorámico sobre el continente nos permite visualizar los indicios de un proyecto político alternativo, con vistas a la emancipación y que confiere un papel político a la educación, manifiestos en: las campañas de alfabetización cubana posrevolucionaria y en la actual y expresiva experiencia del Método Cubano de Alfabetización, “Sí, Yo Puedo!”; la trayectoria educativa del Movimiento de los Sin Tierra (MST); la experiencia educativa del IALA-Instituto Universitario Latinoamericano Paulo Freire; la propuesta de creación de la Universidad del Sur; las experiencias de las Universidades Interculturales Indígenas en Ecuador, Bolivia, Colombia y México; la experiencia de la Educación Autónoma Zapatista; la Educación Comunitaria en Oaxaca; las experiencias educativas de las Misiones Robinson, Ribas y Sucre, en Venezuela; la creación de la Universidad de las Madres de la Plaza de Mayo; las experiencias de los bachilleratos populares en Argentina; las escuelas de formación política de mujeres indígenas en Ecuador, Colombia, Bolivia y México, entre otras propuestas que se han consolidado y avanzado gradualmente, testigos vivos de que el “paradigma emancipador para América Latina y el Caribe” tiene un pie en la educación, camino de transformación cultural en el continente, constituyen las *pedagogías insumisas, otras educaciones* que nacen desde la resisten-

cia histórica, desde las memorias colectivas que priman por imprimir en la historia su legado de lucha, aprendida y aprehendida desde la vivencia cotidiana de la lucha, desde los signos de su cosmovisión y *ethos* identitario.

Por ello, es preciso pensar “¿por qué *insumisas*?, ¿por qué *otras*?”. Para seguir el debate, presento a continuación algunas perspectivas que, a mi modo, imprimen el carácter de *insumisas* a estas y tantas otras experiencias educativo-pedagógicas presentes en nuestro continente y que mucho tienen por enseñarnos acerca de *otra educación* para la construcción de otro mundo en *donde quepan muchos mundos*.

1. *Insumisas* por lograr rehacer la geografía de las prácticas educativas, dotándolas de un sentido político profundo, de un potencial de deconstrucción del legado simbólico e ideológico heredado en los procesos de colonización y de perpetuación de una dominación. Conforme la discusión planteada, la categoría *oprimido* constituyó punto de partida para este cambio de lugar con respecto a lo educativo, sobre todo por enfatizar la importancia de la educación como instrumento de liberación, de humanización, de construcción de una lectura crítica de mundo situada en el lugar social asumido por nosotros, como mujeres y hombres actuantes histórica y políticamente. Asimismo, una prospectiva política para lo educativo igualmente se vincula a la asunción de sentidos *otros*, como *liberación, autonomía, comunalidad, emancipación, identidad, cosmovisión, subjetividad*, entre muchos referentes que sintetizan en qué base se construye el conjunto de demandas y reivindicaciones y cómo éstas se traducen en la *praxis* educativo-política de los movimientos populares y sociales.
2. *Insumisas* por conllevar los procesos sociales como mediadores pedagógicos en la conformación de nuevas subjetividades y de sujetos político-históricos. *Preguntar caminando*, dirían los zapatistas o, conforme definió el Movimiento de los Sin Tierra, concebir la ruptura con el *latifundio del saber* como condición necesaria para avanzar en la lucha en contra del *latifundio de la tierra*.
3. *Insumisas* por situar los saberes y la experiencia como un lugar legítimo de construcción del conocimiento y de una lectura de mundo *otra*, rompiendo con los referentes simbólicos e

ideológicos heredados históricamente por estructuras de dominación.

4. *Insumisas* por elaborar un nuevo vocabulario educativo, de resistencia, articulado a un *ethos* identitario con el territorio, con la cosmovisión, con la identidad étnica, con la lengua, con la cultura, configurando nuevos paradigmas para pensarse a sí mismos, en diálogo entre sí y de forma prospectiva. Ejemplo de ello son los proyectos educativo-políticos alternativos contruidos por los pueblos originarios, afrodescendientes y campesinos, de los cuales citamos algunos ejemplos al inicio de este apartado.
5. *Insumisas* por generar otra *episteme* de interpretación de la realidad sociocultural y político-económica. En este sentido, coincido con Rivera (1987) cuando señala la emergencia de nuevos movimientos y organizaciones indígenas que no se encuadran en las explicaciones de los fenómenos sociales desde la perspectiva de clase y que, por tal razón, atribuyen nuevos referenciales epistemológicos para pensarse a sí mismos y para legitimar su autonomía cultural y territorial enarbolada como fuente de autodeterminación política. Asimismo, la defensa del *ethos* identitario con el campo (con respecto al movimiento campesino) como lugar de donde se deriva *otra episteme*.
6. *Insumisas* por convertir los movimientos populares y sociales en sujetos educativos y productores de conocimiento, responsables por conducir en la actualidad proyectos educativo-pedagógicos *muy otros*, con expresiva incidencia política en el ámbito de los espacios públicos, de los cuales son partícipes.
7. *Insumisas* por recuperar la historia y la memoria como lugar de inscripción de las verdaderas voces, las que no permiten que la historia de las resistencias y de las rebeldías sean aplastadas y olvidadas por la historia oficial.
8. *Insumisas* por provocar resonancia en la producción del conocimiento de la academia, por inspirar e incidir en la literatura, por confrontar los discursos políticos oficiales. En otras palabras, por promover rupturas paradigmáticas en el campo de las ciencias sociales y por disputar proyectos políticos en América Latina y el Caribe.

Pedagogías insumisas y otra educación funcionan como una herramienta epistemológica radical, socializadora de los saberes en

función del bien común (Damiani y Bolívar, 2007). En la retomada de la lucha política, la educación se torna un punto neurálgico para el proceso de transformación profunda de la sociedad. Así, hay que pensarla dialógica e históricamente, dado que la historicidad es movimiento, es acción y reacción, es construcción cotidiana, identifica y comprende profundamente las fuerzas generadoras de las contradicciones irrumpidas, en el sentido de tejer la crítica a ellas y proponer caminos de superación de los modelos vigentes de dominación, no sólo en lo político-económico, sino sobre todo en lo ideológico.

BIBLIOGRAFÍA

- DAMIANI, Luis y Omaira BOLÍVAR (comps.) (2007), *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano: por una universidad popular y socialista de la Revolución venezolana*, Caracas, Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- FREIRE, Paulo (1967), *Educação como prática da liberdade*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- (1976), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- (1981), *Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação*, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- (1987), *Pedagogia do oprimido*, 17ava. edición, Río de Janeiro, Paz e Terra.
- (1992), *Pedagogia da esperança*, Río de Janeiro, Zahar Editores.
- (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra.
- KOROL, Claudia (2007), “La formación política de los movimientos populares latinoamericanos”, en *Observatorio Social para América Latina* (OSAL), año 8, núm. 22, septiembre, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- MALDONADO TORRES, Nelson (2011), “La descolonización y el giro descolonial”, Chiapas, Universidad de la Tierra-CIDECL.
- PUIGGRÓS, Adriana (1996), “Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en H. Cucuzza (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2005), “Las alternativas cambian con el tiempo”, en Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación*

- para la integración iberoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- QUIJANO, Aníbal (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso.
- RIVERA, Silvia (1987), “El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia”, en *Temas Sociales*, núm. 11, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, pp. 49-64.
- SAVIANI, Dermeval (2001), *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*, 34a. ed., Campinas, Autores Associados (col. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).
- SEMERARO, Giovanni (2007), “Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil”, en *Revista de Sociologia e Política*, núm. 29, Curitiba, pp. 95-104.
- SPOSATI, Aldaíza (1998), “Exclusão social abaixo da linha do Equador”, en *Seminário sobre Exclusão Social*, mayo, São Paulo, Pontificia Universidade Católica (PUC).
- TODOROV, Tzvetan (2003), *La conquista de América. El problema del otro*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- WALSH, Catherine (2007), “Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfogel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo de Hombres Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- (2009), “Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Patricia Medina (coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdés/Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt.

III
“HACIENDO ESCUELA PÚBLICA” ...
CREANDO MOVIMIENTOS SOCIALES
PEDAGÓGICOS: ENTRE LA RESISTENCIA
Y OTRAS EDUCACIONES

Blanca

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

En esta tercera parte del libro se invita a reflexionar sobre la función de la educación a través de la escuela pública, considerada como un espacio de prácticas discursivas en disputa en la configuración de sujetos y subjetividades, puesto que estas luchas son producto de historicidades y alteridades políticas que buscan darle sentido a distintos proyectos sociales, los cuales pueden ser divergentes.

La escuela, como dispositivo social y artefacto que da coherencia a la intencionalidad instituida, es donde el sujeto se configura como objeto de la intervención, cobrando sentido las acciones/concepciones sobre la infancia, las tecnologías de la subjetivación que afianzan formas de lectura y escritura de la realidad, sobre una figura de mundo, definida colonialmente y, a través de distintos actores: directivos, padres y madres de familia y docentes-maestros(as).

Así, los movimientos sociales pedagógicos son producto de los procesos histórico-políticos acontecidos en cada uno de nuestros países y regiones de América Latina desde la construcción de demandas propias y experiencias heterogéneas en sus fines y procesos educativos, que pueden ser desde propuestas incipientes hasta prácticas consolidadas pero que en conjunto configuran movimientos pedagógicos y memorias sociales.

Desde la escuela pública, al considerarla un derecho social fundamental, los movimientos de crítica y construcción alterna son impulsados por colectivos de maestras(os), o profesoras(es) que a veces en la soledad de sus caminos pedagógicos construyen junto con otros(as), otras educaciones en la defensa de este derecho, contraponiéndose a la noción de “servicio educativo”, el cual desdibuja el carácter público y el derecho ciudadano a su acceso.

“Hacer escuela...” como movimiento social pedagógico se practica desde distintos espacios mediante experiencias en diferentes niveles educativos (preescolares, primarias, secundarias, bachilleratos, universidades y escuelas de formación docente).

“Hacer escuela...” se escucha como una demanda de distintas voces en América Latina. Desde Argentina, como un reclamo por “la Educación Pública Siempre: hacer visibles los derechos”, la Asociación Gremial del Magisterio Entre Ríos nos comparten, a través de Susana Maria Cogno y Adriana Casevecchie, la urgente necesidad de “crear las condiciones prácticas y concretas” del cambio educativo, por lo que construyen un proyecto articulado que señala las necesidades, producto de las escuelas y docentes situados, para desarrollar una educación inclusiva, democrática y emancipadora. Comparten la construcción y el debate de los docentes a través de la concepción de “soberanía pedagógica”, ya que buscan construir en el “desarrollo de una concepción dialéctica y dialógica de la pedagogía: que plantee la igualdad y la justicia social como principios”, involucrando a la sociedad en su conjunto para “desnaturalizar la hegemonía, el discurso único y la concentración del conocimiento”, sólo así se puede hablar de soberanía pedagógica.

Desde el ámbito académico, Flor Marina Bermúdez, Julio Cuevas y Alejandro Hernández establecen la búsqueda por dilucidar las implicaciones pedagógicas, políticas y sociales de los proyectos educativos llamados “alternativos” al modelo de educación oficial, partiendo de distintas interrogantes que se concretan en la síntesis de lo escrito sobre “lo alternativo en educación”, lo cual les posibilita establecer una amplia gama multirreferencial y conceptual en la producción intelectual sobre la temática.

En síntesis, este segmento del cuerpo de nuestro libro, como esfuerzo colectivo de los educadores insumisos, que buscamos otros rostros y otras historias para nuestro continente, nos conduce a seguir pensando en los movimientos sociales pedagógicos, en sus producciones de texto y contexto, en sus historicidades e interrelaciones en América Latina. Movimientos sociales pedagógicos como memorias y articulación de sentidos políticos en la acción formativa como búsqueda por comprender a la escuela, y a la educación pública como espacios en disputa y lugares de insumisión.

SOBERANÍA PEDAGÓGICA, HACER VISIBLES LOS DERECHOS

*Susana Maria Cogno**
*Adriana Casevecchie**

Como colectivo de trabajadores de la educación que formamos el sindicato docente mayoritario de la provincia de Entre Ríos, tenemos como consigna política generar condiciones para la transformación del sistema educativo y de la sociedad en general.

Buscamos sumarnos al debate para transformar, pues para nosotros significa una travesía de experiencias, de tiempos distintos de reflexiones, de prácticas propias y ajenas recuperadas. Queremos entender, comprender y transformar.

Hay una crisis socioeconómica, política, jurídica y normativa que construyen el escenario en el cual hoy se inserta la escuela pública. Desde allí debemos repensarla, partiendo de nuestra participación.

¿Qué educación?, ¿para qué proyecto de país?, ¿para quiénes? Son preguntas en permanente interpelación y que remiten al modelo de sociedad y al papel de la educación, refieren a la singularidad histórica y cultural de los sujetos.

Más que nunca es necesario contextualizar históricamente la escuela, porque la escuela neoliberal educa para un futuro que no es el nuestro, y no podemos copiar más, no se puede repetir la experiencia de importar los puentes sin siquiera saber qué ríos podrían ir debajo...

La escuela no puede por sí sola modificar los factores de desigualdad, pero sí puede crítica y éticamente generar una reflexión no naturalizada de la desigualdad y desarrollar experiencias institucionales donde la igualdad, la justicia y la democracia sean una parte fundamental de todo proceso.

La transformación educativa ha tenido en América Latina protagonistas llamativos, en primer lugar hay que destacar la centralidad de los organismos internacionales, en especial el Banco Mundial y

* Escuela Pública Siempre (AGMER-Entre Ríos).

el Banco Interamericano de Desarrollo. Estos organismos definieron nuevos roles para la escuela incorporando términos como “servicio”, “eficiencia”, “flexibilidad”, “financiamiento”, “competencia”, “compensación”, etcétera.

Hoy la desigualdad y el empobrecimiento son el signo distintivo del sistema educativo argentino; estas intolerables distancias convierten en letra muerta el precepto constitucional de la igualdad de oportunidades y posibilidades en el derecho social y político a la educación, así la escuela ya no constituye una herramienta para eliminar las desigualdades, por el contrario, las reproduce, vaciándose de todo su sentido democrático e integrador.

La concentración del conocimiento en circuitos diferenciados ha provocado una enorme desigualdad, el desafío de la educación pública es la universalización, esta condición de igualdad es la única garantía de democratización real.

LA REFORMA EDUCATIVA ENTRERRIANA, MÁS DE LO MISMO

La provincia de Entre Ríos atraviesa un escenario de reforma educativa que según las propagandas oficiales tiende a desterrar la Ley Federal y poner en vigencia la nueva Ley Nacional de Educación N° 26 206/2006 homologada en la provincia por su correlato provincial Ley 9890/2008.

El debate se hace ineludible no sólo en los aspectos formales de estructuración del sistema sino también en cuanto a las condiciones subjetivas de nuestra tarea: ¿qué concepción del conocimiento vamos a desarrollar?, ¿qué tareas pedagógicas y cuáles sus mediaciones?, ¿cuáles nuestros aportes como trabajadores y cuáles nuestras exigencias?

Cuando se habla de “reforma educativa” sin duda está en discusión el proyecto educativo y en última instancia el modelo de país.

La lucha por los significados entrama un cotidiano esfuerzo por llevar adelante acciones políticas que permitan definir el espacio de la educación pública, popular y democrática como herramienta de transformación y de liberación. Cotidianamente el sistema educativo argentino muestra los signos de desgaste, de crisis y conflicto permanente; las escasas respuestas políticas de visión integral, la improvisación como moneda corriente y el largo aliento de proble-

mas estructurales no resueltos nos remiten a la necesidad de cambios que tengan en cuenta más que nunca la garantía del derecho social y político a la educación.

Nuestra lucha procura ser atravesada por una pedagogía de construcción de experiencias donde la base y las características sea el desarrollo y la universalidad del sistema de educación pública, generando las condiciones para que la pedagogía de la liberación pueda anclar en su interior.

Los “cambios” en el sistema educativo son introducidos como parte de programas de gobierno que realizan modificaciones sustanciales en la escuela sin tomar como base el recorrido pedagógico anterior y con una clara visión de llevar uno de los escenarios más conflictivos del país en materia educativa a lo que los mismos documentos de la reforma denominan “governabilidad pedagógica”.

Desde la vuelta a la democracia, en nuestra provincia hemos estado varias veces de reforma educativa. Los planes educativos han durado el término de una gestión de gobierno, a lo sumo dos y luego nuevas ideas, nuevas formas de organizar, transferencias, reciclajes, reubicaciones, el cambio...

Muchas discusiones, cruces de opiniones, debates, asambleas, etc. constituyen el sano ejercicio de la democracia y la pluralidad necesarias para hacer del ambiente social un espacio pedagógico que forme y eduque en la diversidad y la pluralidad.

Todo el colectivo docente nucleado en AGMER y desde la representación de los trabajadores de la Educación en el Consejo General de Educación (CGE).

El CGE por Constitución Provincial y Ley de Educación es un cuerpo colegiado integrado por un presidente y cuatro vocales, uno representa a trabajadores de la educación y es electo por la docencia de la provincia mediante voto. La representación se encuentra inserta en los cuerpos colegiados del Jurado de Concursos y el Tribunal de Calificaciones y Disciplina.

Hemos tomado postura frente a todas las reformas, marcando el firme compromiso de estar en todas las escuelas y en todos los procesos como sujetos activos del sistema educativo, documentos, revistas, asambleas en los lugares de trabajo, audiencias con el gobierno, medidas de acción directa, encuentros regionales y años de debate educativo han conformado nuestra batalla más duradera y firme como espacio de lucha, de denuncia y de propuesta, junto a las reivindicaciones salariales.

Frente al apresuramiento de la gestión oficial, la consigna más fuerte del sindicato ha sido reclamar mayores tiempos de debate, la no implementación apresurada y el posibilitar el debate de toda la sociedad frente a un cambio que juega el futuro de los entrerrianos.

El debate sobre el tiempo es un objeto de lucha política, un espacio de lucha gremial. El tiempo es un recurso que se organiza de diversas maneras y en esto juegan las ideas políticas y pedagógicas. La escuela y sus tiempos no son iguales a los tiempos políticos de los funcionarios de educación y sus lógicas.

LAS TIZAS REBELDES Y LA BATALLA POR EL TIEMPO

Cuando hablamos de tiempos pedagógicos hacemos referencia a la necesidad de encontrar en términos institucionales el trabajo intelectual que es colectivo.

El transcurrir de la reforma no puede darse separada de la historia recorrida y mucho menos puede arrogarse ser fundacional en un sistema que reconoce múltiples genealogías dentro de sí.

En este aspecto, el dispositivo apela a algunas formas conocidas, el de la implementación sectorizada, el hecho del involucramiento voluntario, pretendiendo invalidar la opinión sindical, el del antagonismo, ensayando asociar el posicionamiento sindical con visiones individualistas y hasta las ha calificado de neoliberales, criticando nuestras herramientas de lucha e invalidando los principios gremiales.

Exigimos al gobierno, en todos los pliegos de los Congresos de la entidad sindical, que invierta en educación para construir más de 90 escuelas que necesitamos, escuelas que estén equipadas con bancos, sillas, libros, tizas, pizarrones, laboratorios, computadoras, etc., con los cargos y horas necesarias y los equipos directivos completos, con gabinetes interdisciplinarios, garantizando el deporte y la correcta nutrición, con integración de los sujetos con capacidades diferentes, y el respeto a un plan de gobierno educativo construido democráticamente para que todos los sujetos puedan intervenir y sea la consigna de todos los entrerrianos una escuela pública que piense en el futuro.

Pero la realidad es otra, la política educativa oficial genera un marco simbólico donde ignora las condiciones materiales del sistema, las escuelas tienen problemas edilicios, no tienen aulas adecuadas ni espacios multifuncionales, no cuentan con el mobiliario y carecen de personal suficiente. Se nos plantea una reforma de horas de

clase y materias regulada por el discurso de la credibilidad en el proyecto y haciendo corresponsables de la reforma a los docentes.

El debate entonces se inscribe en las horas cátedra en más o en menos, en el tiempo como bisagra, en las nuevas materias y en las que desaparecen, en cómo se organiza el tiempo institucional y el trabajo docente.

En relación con el trabajo docente, hemos recibido varias interrelaciones sobre los procesos de defensa de los trabajadores de la educación; esta lucha es parte constitutiva de nuestra identidad como sindicato.

Ninguna reforma puede plantearse en el marco de la pérdida de derechos laborales, los últimos años han estado jalonados por la falta de reconocimiento material y simbólico a la tarea docente. Como ejes de defensa irrestricta del trabajo docente, el Estatuto del Docente entrerriano marca como consignas la estabilidad y la carrera docente.

En el desarrollo de las diferentes formas organizacionales de la escuela secundaria muchos espacios pedagógicos fueron precarios, flexibilizados, con figuras de transitoriedad, destinados a ser suplentes, temporarios, porque el 40% de las plantas de horas y cargos es temporario en la provincia. Es decir, no están en las partidas permanentes del presupuesto educativo, quienes desempeñan esos cargos son suplentes eternos.

Grandes incertidumbres, cuestionamientos, preguntas y debates ha generado por estos días el llamado proceso de reubicación docente, con reparto de horas, reasignaciones, redefiniciones y diferentes formas de establecer procesos de trabajo signados por la transitoriedad y nuevas formas de flexibilización a las que se llama ahora “estructura complementaria”.

Como representación docente y colectivo sindical, los ejes de trabajo a los que nos abocamos articulan las condiciones laborales con garantía de continuidad y estabilidad, las condiciones pedagógicas y la centralidad del aspecto pedagógico, el cual requiere trabajo epistemológico en tiempos garantizados. Trabajo pedagógico-epistemológico que cuestione las lógicas dominantes en el proceso de construcción del conocimiento y alumbrar nuevas formas en las relaciones sociales que vinculan el trabajo docente con la producción y circulación de conocimientos socialmente significativos.

El trabajo epistemológico como tarea docente necesita rescatar y asegurar proyectos educativos que han sido gestados y construi-

dos a lo largo del tiempo en la realidad institucional, alejándose del contexto de la inmediatez como política, de los formatos prediseñados que alejan la posibilidad de soberanía pedagógica.

Esta reforma se plantea en proceso, es en el marco de un dispositivo oficial que se define a sí mismo como transitorio y preliminar en cuanto a ambas condiciones, las de trabajo y las pedagógicas, por lo que es susceptible de ser monitoreado, ajustado, criticado y reformulado; puede y debe ser contextualizado en el marco de un proceso mayor que paulatinamente incorporará todas las escuelas secundarias, por lo tanto es necesario plantear formas de interpelación, de crítica y de debate.

Planteamos la defensa de las condiciones materiales y simbólicas de la tarea docente y convocamos a un profundo debate pedagógico sobre los contenidos; necesitamos discutir sobre los términos de la democratización en el acceso al conocimiento.

Es por eso que el mayor desafío es elaborar aportes de significación social colectiva que permitan democratizar la toma de decisiones y establecer prácticas sociales y culturales que tengan la finalidad de proponer cambios y transformaciones reales de esta injusta realidad. La educación como fuerza social tiene en nuestra provincia precursores, precedentes, raíces y genealogías múltiples. Desde esta mirada en la diversidad, dependiente no sólo de la subjetividad de los intérpretes sino también de la riqueza del objeto analizado, pretendemos recuperar tradiciones desde un colectivo social como fue la renovación curricular para el nivel secundario en Entre Ríos a fines de la década de los ochenta. Se gestó en el interior de las aulas a partir de un fuerte proceso de debate político que se extendió hacia la política oficial, generando un nuevo currículo y nuevas condiciones de trabajo docente, como el régimen de profesor por cargo que permitía la concentración horaria y el reconocimiento del trabajo no áulico a partir de la asignación de horas extracurriculares destinadas a la planificación colectiva por áreas. Las reformas neoliberales de la década de los noventa empobrecieron el trabajo docente y aplicaron los contenidos de la ley federal de educación.

SOBERANÍA PEDAGÓGICA

Desde AGMER sostenemos que la creación de otra escuela que busque la transformación necesita luchar para crear las condiciones prác-

ticas y concretas del cambio; por ello convocamos a todos los trabajadores de la educación a elaborar un proyecto que contenga las necesidades reales de una educación inclusiva, democrática y emancipadora.

Por tal motivo, y de acuerdo con lo resuelto en los ámbitos orgánicos del sindicato, constituimos una comisión con representantes de cada departamento para estudiar y elaborar una contrapropuesta a las cajas curriculares presentadas por el gobierno. Necesitamos evaluar la implementación en estos primeros meses, discutir la centralidad de lo pedagógico, dar sentido a los contenidos que la escuela debe trabajar, relacionar las formas de organización, las relaciones sociales y el trabajo docente garantizando derechos y peleando por mejores condiciones laborales que contemplen nuestras demandas históricas.

El trabajo de la Comisión fue presentado a las autoridades educativas a fin de generar un espacio que permitiera el debate colectivo sobre la reforma, debate cercenado recurrentemente y de manera autoritaria por la gestión de gobierno, que ha llevado adelante una política netamente antisindical con el desarrollo de procesamiento de dirigentes sindicales, descuentos inconstitucionales de días de paro, prácticas desleales en el marco de paritarias, a tal punto que nuestro sindicato lleva adelante una denuncia al gobierno de la provincia ante la OIT.

Nuestro compromiso con la educación pública plantea un horizonte que no se inicia ni finaliza en las políticas gubernamentales de las gestiones de turno, sino que remite a una práctica política que construya circuitos colectivos de socialización del conocimiento, partiendo del aula.

La idea de asamblea permanente se ha plasmado en el Debate Educativo (2009-2010) construido como un espacio amplio de trabajo con el conocimiento, donde todos tenemos cosas para decir desde lo teórico y desde lo práctico. Indudablemente es necesaria una nueva manera de plantear el sistema educativo, lo cual debe abordarse desde la posición de trabajadores conscientes de que están desarrollando una práctica política.

En este mismo camino donde lo educativo se relaciona directamente con lo político, en palabras de Freire, no existe educación sin proyecto político, esta reflexión es una herramienta que los trabajadores(as) de la educación necesitamos para poder significar nuestra práctica diaria en el aula, la escuela y el sindicato.

Vivimos tiempos de cambios y de crisis. Como trabajadores(as) de la educación nuestro mayor desafío consiste en desnaturalizar la hegemonía del discurso, o por decirlo de otro modo, la “dominación discursiva” de la política oficial.

Son tiempos de reforma educativa para la nación y por tanto para la provincia, y la vigente interpelación de qué educación queremos y necesitamos para qué modelo de país requiere construcciones urgentes, construcciones de pensamiento, de teorías, pero fundamentalmente de prácticas sociales.

Reconocemos las múltiples genealogías de la educación y en el contexto latinoamericano muchos educadores han dejado todo un legado pedagógico sobre cómo debía concebirse la educación ante una nueva sociedad. A su vez, en cada tiempo de la historia el ser social determina la conciencia social, lo cual explica el proceso de cambio que puede operarse en la pedagogía, pues esto responde a las condiciones sociohistóricas y por tal razón cada tiempo está sujeto a cambios respondiendo a las necesidades y exigencias que demande la sociedad en cada periodo histórico.

Debemos trabajar en el desarrollo de una concepción dialéctica y dialógica de la pedagogía que plantee la igualdad y la justicia social como principios; que involucre a toda la sociedad en la participación democrática de las tareas de educación del pueblo, promoviendo la cultura como fuente de transformación social; cada escuela, centro educativo, universidad y sindicato debe ser un centro de investigación y aplicación de transformaciones, que pueda transitar por diferentes caminos de producción y socialización de conocimientos; que haga teoría de la práctica y texto del contexto para desnaturalizar la hegemonía, el discurso único y la concentración del conocimiento, sólo así se puede hablar de soberanía pedagógica.

Dicha soberanía pedagógica se sustenta en que el acto educativo debe convertirse en el proceso de apropiación de las herramientas necesarias para poder aplicarlas con carácter creativo a cualquier situación o contexto.

Proponer la soberanía pedagógica como debate implica la incorporación, en el diálogo con toda la sociedad, de contenidos que defiendan la tierra, que luchen contra la explotación de los recursos naturales, que estén a favor de la vida y de formas sustentables de producción, contra la concentración de los recursos en manos de los poderosos y por la construcción de nuevas relaciones sociales

que socialicen el conocimiento, la tenencia de la tierra y la distribución del ingreso.

La soberanía pedagógica propone significados alrededor de la educación pública, es la formulación pedagógica crítica, que debe ser entendida como *praxis* político-pedagógica que le disputa al modelo hegemónico.

De la cantidad y calidad de las experiencias educativas liberadoras podrán surgir herramientas para la producción de conocimientos que funden una concepción pedagógica de ruptura con la hegemonía, poniendo de relieve los puentes que articulan distintos intentos de educación contrahegemónica.

Esta realidad nos indica que hoy la lucha por el derecho social y político a la educación es un contenido medular para las luchas de todos los trabajadores en general y de los trabajadores de la educación en particular. Seguimos reivindicando como proceso de instalación de formas de comprender y leer la realidad, el hacer visibles las relaciones de poder sobre las que se estructura la dominación. Esas relaciones de dominación han disecado los derechos sociales de las mayorías populares.

Para que un proceso educativo sea universal y democrático debe incorporar en sus contenidos la defensa de la escuela pública; simultáneamente, la escuela pública que reivindicamos es la que se plantea como un territorio político.

La sola defensa de la escuela pública sin plantear simultáneamente la construcción en su interior de nuevos contenidos y prácticas político-pedagógicas, resulta insuficiente. Asimismo, afirmamos que no cualquier innovación pedagógica es alternativa educativa democrática y liberadora.

La soberanía pedagógica como categoría plantea construir experiencias para unirse a otras que se han desarrollado, se ponen en práctica cotidianamente y son parte de la lucha contra el pensamiento político-pedagógico hegemónico. Reconocemos múltiples experiencias aún fragmentarias que desde lo cotidiano interrumpen y transgreden los modelos educativos "oficiales" y las rescatamos en su capacidad de ir construyendo una *praxis* pedagógica crítica.

Se trata sin duda de una construcción colectiva que, para los trabajadores de la educación, no puede sino darse en el marco de nuestras organizaciones de clase, caminando en conjunto con otros educadores, intelectuales y trabajadores, comprometidos con el pueblo.

Como trabajadores de la educación, nuestras decisiones se plasman en acciones concretas; desde el año 2004 recorremos el camino de trabajo colectivo recreando la teoría a partir de la práctica, sostenido en tres dimensiones: política-pedagógica-sindical. Son ejemplos los talleres permanentes de delegados departamentales y provinciales, la Asamblea Pedagógica (2004); el I, II y III Encuentro Latinoamericano de Educadores Populares por la Alfabetización (2005, 2008 y 2011, respectivamente); Debate Educativo (2009- 2010); Encuentros Provinciales por niveles (2010-2011), y experiencias de autoformación como el proyecto Somos Andando (2007-2011).

Desde este recorrido sumamos, trabajamos, caminamos, pensamos, repensamos la categoría de soberanía pedagógica. Elaboramos nuestra propias herramientas de comunicación y socialización, la revista *Presencia*, el periódico *Imaginario de Resistencia*, el sello Agmer Editora, cuya primera publicación, *La escuela como práctica política*, de Andrés Brenner, inaugura la colección Escuela Pública Siempre, Cuadernos de Educación Popular sobre el Federalismo; cuadernos de trabajo áulico sobre temas puntuales (derechos humanos, luchas ambientales, cuestiones de género, etc.); cartillas de debate, herramientas de consulta, etc., entre otras muchas acciones, como por ejemplo los Jueves Culturales, en la recuperación de otros lenguajes.

Pensar una reflexión en el marco de un colectivo sindical es siempre un desafío muy importante, pero mucho más es proyectar una pedagogía que permita pensar nuevas relaciones sociales que contemplen nuestra condición de sujetos éticos, políticos y jurídicos interrelacionados socialmente.

Las diferentes pedagogías y las elaboraciones didácticas han sido a su vez configuradas por cada periodo histórico en función de las relaciones sociales de poder que dan cuenta de la organización del sistema educativo y de las definiciones de saberes que se constituyen como legítimos.

El campo pedagógico-didáctico y el contexto de producción de conocimientos con las regulaciones y los códigos pedagógicos dominantes producen y reproducen el discurso oficial, la forma en que los educadores contextualizan estos saberes, son parte ineludibles de los análisis de la pedagogía argentina.

La posición de los educadores en torno a la pedagogía oficial puede ser abordada desde dos dimensiones: la que vincula la dis-

tribución del poder, económico, político y cultural en el sistema educativo, y la que parte de las perspectivas de construcción en la experiencia y la práctica pedagógica en la escuela y en el aula.

Los paradigmas educativos en la historia argentina muestran cuáles han sido las ideologías educativas como enunciados concretos en torno a los cuales se articuló el ideal de educación, entendiendo que las pedagogías y los procesos escolares de socialización han sido configurados en función de las relaciones de poder propias de cada momento histórico. El sistema educativo ha generado diferentes aparatos de conocimiento y la escolarización desarrolló en la historia de nuestro país una vasta tarea de regulación social.

La escuela se está transformando, en el marco del capitalismo transnacional, en una institución prestadora de servicios: los conocimientos útiles son aquellos que son funcionales a la política global del conocimiento y a la colonialidad del poder, que captura los saberes otros y la naturaleza misma para mercantilizarlos y vincularlos a los circuitos transnacionales del capital, reactualizando la diferencia colonial.

Descolonizar la práctica pedagógica pasa por subvertir la estructura arborescente propia de la fragmentación de la realidad en disciplinas, implica la asunción del pensamiento complejo y supone “tomar en serio” formas de conocimiento que han sido sometidas en las jerarquías del sistema-mundo moderno/colonial.

Como educadores que trabajamos, luchamos, construimos, estudiamos y pensamos en el marco del Sistema Público de Educación, creemos que nuestra tarea esencial es aportar herramientas de formación en la lectura de la realidad, mirar desde los otros y con los otros para comprometernos como sujetos sociales y así generar espacios de reflexión en los que la mayoría de las voces puedan decir y decirse a la luz de nuevas relaciones sociales. Es el sueño del horizonte de liberación, siempre presente.

Como sindicato de trabajadores intelectuales, nuestra propuesta teórica es aportar a la transformación de la sociedad desde la reflexión político-pedagógica y avanzar hacia la idea de soberanía pedagógica en cuanto a relación con el conocimiento y sus circuitos de producción y socialización.

En el largo recorrido de nuestras luchas, la firme defensa de la escuela pública y su vinculación con un proyecto de país ha estado presente en el devenir de la historia. Necesitamos aportar al desarrollo de un nuevo paradigma educativo, alumbrado por la soberanía

pedagógica y nacido en el seno de la escuela pública, un movimiento pedagógico que una lo diverso, reconozca las múltiples genealogías educativas, que produzca teoría de la práctica y que como concepto cobre sentido en las luchas y organizaciones de todo el pueblo. Éste es y debe ser el corazón de nuestra práctica cotidiana en los planos sindicales, políticos y pedagógicos.

La idea de “soberanía pedagógica” pretende construir una propuesta para trabajar las diferentes dimensiones del pasado y el presente, un lazo que una luchas y las muestre en los contenidos curriculares propios de los trabajadores de la educación. Son espacios y sujetos que interactúan en la construcción de un currículo que pueda unir los conceptos con las marcas de los cuerpos y las mentes en los años de dominación como realidad concreta, pero que fundamentalmente pueda reconocerse en el planteo del corazón en la lucha de nuestro pueblo desde la misma genealogía de la historia.

Necesitamos recuperar nuestras voces y nuestros silencios, no como expresiones de derrota sino como palabras de permanencia en la rebeldía de la lucha por la soberanía, por los derechos ambientales, sociales, políticos y culturales, para pensarnos en todas nuestras luchas; en las luchas por el federalismo; en las escuelas públicas nacidas con la patria; en los hermanos oprimidos de nuestra historia y de hoy; en mujeres, niños, ancianos; en originarios e inmigrantes; en los obreros, en todos los trabajadores, en las huelgas docentes, en las asambleas populares, en los piquetes, en los debates plurales, en las aulas, en las luchas por las condiciones de dignidad, en todas las formas de expresión popular, plurales y democráticas.

Los debates sobre las relaciones de género y de clase, las experiencias específicas en las batallas contra las discriminaciones, los esfuerzos por reapropiarnos de nuestros cuerpos como territorios libres, la lucha contra todas las formas de enajenación, son algunos de los contenidos que la escuela pública tiene que comenzar a nombrar y a trabajar. Proponemos el debate sobre nuestros lugares, en la vida cotidiana, en la realidad del día a día, para discutir y cuestionar los roles que sostienen los autoritarismos y posibilitan el espacio que reproduce la hegemonía y las relaciones capitalistas.

Creemos en nuestra fortaleza para transformar desde nuestra vida cotidiana hasta las prácticas de las organizaciones sindicales y populares. Podemos imaginar nuevas formas de vivir. Con lugar

para todos y condiciones de vida dignas, la escuela debe y puede transmitir este mensaje de esperanza contra la opresión y las múltiples pobrezaas.

Cuando hablamos de alfabetización en el marco de la escuela pública nos referimos a la lectura y la escritura, pero también a la alfabetización política, que es una herramienta de conciencia y de organización, que es fortaleza cultural. Es formación con el protagonismo de las personas, con acciones en proceso, que son espacios de disputa de sentidos para afianzar la capacidad de intervención política, para mejorar la comprensión de la situación social, planificar actividades en el marco de acuerdos amplios, para la formación social y política y así recuperar la experiencia de los trabajadores en la historia. Es la formación que proponemos para nosotros mismos como trabajadores de la educación.

Cuando nos formamos colectivamente y con participación, diálogo, alegría, esfuerzo y respeto, la lucha de los trabajadores se fortalece.

Como educadores compartimos la necesidad de apropiarnos de la lectura y de la escritura, para ponerles nuestras letras y textos como clase a lo que se enseña en las aulas públicas. Éste es el primer paso para la alfabetización, comprendida como herramienta política. Como decía hermosamente Paulo Freire:

La concienciación es una reunión histórica [...]: [ésta] implica que los hombres asuman su rol de individuo, haciendo y rehaciendo el mundo. Ella exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece. [...] Ella se basa en la relación entre la conciencia y el mundo (Freire, 1980:26-27).

Se trata de poner en tensión la opresión, con la convicción de que tenemos en tanto sujetos sociales, la capacidad de transformar y reinventar la historia, apropiándola y asumiendo la condición de sujeto comprometido. Por esto las ideas de soberanía pedagógica exceden las simples normas metodológicas y lingüísticas, ya que fortalecen la politización y la concienciación del lugar que cada uno ocupa en el mundo: como productor de cultura y como artesano de su propio destino.

Nuestro programa educativo inspirado en la soberanía pedagógica implica interrumpir el currículo oficial para integrar conocimientos sobre mundo del trabajo, la mejora en la calidad de vida, el

respeto a la realidad propia de cada región, la historia y la cultura como punto de partida en el proceso de alfabetización y fundamentalmente la lucha por la socialización de las concentraciones de riqueza que son ingresos, tierras y conocimientos.

Creemos que además del texto escrito debemos recuperar la palabra en la oralidad de los saberes populares, del arte que nos hace posible acceder a la reflexión político-pedagógica, del teatro, la murga, el circo, la danza, el canto, entre otras expresiones, que nos abrazan y se colectivizan en el acto pedagógico.

Hacer *soberanía en la escuela* pública requiere creatividad, unidad en la acción, esfuerzos compartidos y lucha política por disputar desde los trabajadores, para eliminar la educación bancaria y sus conceptos hegemónicos de la formación docente y así planificar contenidos liberadores y libertadores en un proyecto de Educación Pública de los trabajadores, del pueblo, haciendo de la soberanía una pedagogía.

Porque nada podemos esperar sino de nosotros mismos, o nos pensamos nosotros o nos sigue pensando el poder.

BIBLIOGRAFÍA

FREIRE, Paulo (1980), *Concientización: teoría y práctica de la liberación*, México, FCE.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DENTRO
DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN OFICIAL MEXICANO.
¿ES POSIBLE SER ALTERNATIVO DESDE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL?

Flor Marina Bermúdez Urbina
Julio Cuevas Romo
Alejandro Hernández Serrano

INTRODUCCIÓN Y DISCUSIÓN INICIAL

A inicios del año 2012, académicos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y de la Universidad Autónoma de Chiapas nos propusimos desarrollar un seminario dirigido a estudiantes de doctorado de ambas instituciones que nos permitiera discutir el estado actual de algunos proyectos educativos llamados “alternativos”, diseñados por organismos de la sociedad civil, colectivos indígenas y la Secretaría de Educación Pública de México. En la gran mayoría de los casos, las propuestas presentadas en el marco del seminario tenían como propósito ser propuestas educativas dirigidas e implementadas en la población indígena de Chiapas.

Esta iniciativa buscaba discutir colectivamente las implicaciones pedagógicas, políticas y sociales de los proyectos educativos llamados “alternativos” al modelo de educación oficial, lo cual involucraba una revisión de sus diseños, de su estructura pedagógica, de sus límites y posibilidades dentro y fuera del sistema escolar oficial, e identificar el marco conceptual y discursivo que define su condición de proyectos “alternativos” frente al modelo de currículum único nacional de educación básica existente en México.

La empresa no fue nada sencilla, ya que de una u otra forma todos los modelos presentados en el seminario como “Modelos Alternativos para la Educación Indígena” apelaban a la diferencia y a su naturaleza alternativa y progresista frente al currículum nacional. Dada la diversidad de propuestas, los organizadores nos preguntamos en reiteradas ocasiones: “¿cómo podemos definir lo alternativo en un proyecto de educación?”.

A lo largo de las exposiciones de los proyectos en voz de los usuarios y responsables de su instrumentación, encontramos que el po-

sicionamiento sobre ser “alternativo” se conceptualizaba desde nociones como: ser alternativo por tener una pedagogía o didáctica distinta; por retomar dentro de las didácticas y contenidos conocimientos o epistemologías indígenas; por sostener un posicionamiento político y asumir una posición crítica y de resistencia a las políticas neoliberales de la educación que imparte el Estado, o bien se es alternativo en la medida en que su propuesta no pertenece al ámbito de la educación oficial.

Pudimos observar que en cada proyecto educativo se construía de manera distinta la frontera que marca las diferencias entre una propuesta educativa oficial y una alternativa. Encontramos que para algunos proyectos el referente de diferenciación se construye en relación con el modelo de educación oficial. Sin embargo, lo más complejo del análisis fue encontrar que, en un par de proyectos que se desarrollaban dentro del campo de la educación oficial, estas propuestas se autodenominaban también como “alternativas”. Ante esta diversidad de formas de entender lo alternativo y de definirlo nos hizo preguntarnos: ¿cuáles son las fronteras para ser alternativo en educación? ¿Se puede ser alternativo desde el sistema de educación oficial? También nos preguntamos: ¿qué características debe tener una escuela oficial y sus docentes para ser alternativos? ¿Qué prácticas, discursos y representaciones construyen nuevas formas de ser alternativo desde los espacios educativos oficiales?

En la bibliografía recuperada sobre la educación alternativa no hay consenso sobre qué es la educación alternativa. En el campo educativo, lo “alternativo” ha tendido a asociarse con la educación no formal, a la que se le atribuyen una serie de virtudes por oposición a los defectos que a su vez se le atribuyen a la educación formal (Torres, 1992:4). En estos marcos de diferenciación de cara a lo oficial encontramos que autores como Mario Méndez (2007:3) conciben a la educación alternativa como: “una educación que está explícita y deliberadamente orientada a revertir el modelo social excluyente desde el que ha sido configurada la sociedad”. En esta definición encontramos que la educación alternativa adquiere sentido a partir de los elementos de transformación de las desigualdades que operan desde un marco de acción política. Bajo esta misma línea, García y Rangel (2010:10) han planteado una educación alternativa para la puesta en marcha de una educación rural formal y no formal “que promueva el desarrollo de capacidades de la población rural con un enfoque reflexivo, participativo y transformador”.

Para autores como Gil Jurado, Gil Durán y Vera (2011), la educación alternativa tiene como propósito “recuperar el sentido de la compasión y la comunidad así como el ideal de una misión social tendiente a dar sentido a la vida”; la educación alternativa es concebida como un tipo de educación que vincula a los sectores sociales y promueve el desarrollo comunitario en el marco de los derechos humanos. En estas definiciones encontramos cierta cercanía conceptual entre la educación popular y la educación alternativa, ya que se pone énfasis en el potencial transformador de la educación y en su carácter de socialización y pensamiento crítico para los colectivos sociales.

Desde una visión de “recuperación” de prácticas pedagógicas y culturales exitosas que han sido y pueden ser útiles en contextos de diversidad cultural, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicó dos volúmenes titulados *Experiencias innovadoras en Educación intercultural*, vols. 1 y 2, y que a decir de los coordinadores de la obra, la compilación busca

[...] generar una cultura de intercambio y uso de información sobre proyectos en EIB, así como difundir experiencias puntuales que permitan conocer mejor los problemas y las soluciones prácticas y creativas generadas a partir de la realidad cotidiana para proporcionar mejores elementos de análisis a los problemas inherentes al trabajo en proyectos innovadores (SEP-CGEIB, 2006:6).

La compilación realizada presenta de manera monográfica los procesos de creación y desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras realizadas en ámbitos de la educación formal e informal. En esta recuperación de propuestas se hace énfasis en la capacidad de ciertos colectivos para crear propuestas que rompan con dinámicas tradicionales de enseñanza o convivencia; sin embargo, se enfatizan las propuestas de tipo pedagógicas y didácticas de algunas de las propuestas pero no se rescata con la misma importancia el componente político-comunitario que distingue a muchas de estas propuestas.

Al interior de cada una de las concepciones hasta aquí señaladas subyace la idea de que la educación alternativa es un espacio para la transformación de la educación. Sobre la educación alternativa subyacen nociones esperanzadoras de mejora y transformación. Si

bien las escuelas existen porque hay personas que creemos en ellas, porque les conferimos un poder en la transformación para la sociedad y la humanidad misma, también hemos visto que en algunos casos la educación ha sido un vehículo para promover entre algunos sectores sociales la justicia social, la equidad en el acceso educativo y la movilidad social.

Lo que nos interesa discutir en este artículo son las posibilidades de autonomía, transformación o autoalteración de formas de organización escolar alternativas dentro del sistema de educación oficial mexicano; nos interesa problematizar los esquemas y las formas establecidas del sistema educativo oficial y las opciones de apertura y autonomía que genera para la emergencia de propuestas educativas alternativas.

A partir de la exposición de una experiencia innovadora pedagógica, nos interesa mostrar cuáles son los ámbitos de una propuesta pedagógica alternativa en el espacio de una escuela oficial, qué limitaciones y/o posibilidades tiene un espacio escolar oficial para ser alternativo, cuáles son las condiciones que permiten la emergencia de proyectos alternativos y cuáles son las condiciones que constriñen o limitan la agencia de actores y colectividades para darle un sentido propio a las propuestas educativas locales.

Para dar pie a este análisis a partir de una experiencia concreta nos permitimos documentar la experiencia de un grupo de profesores de educación secundaria que en el periodo de 2001 a 2008 laboraron como profesores de educación secundaria en la localidad Hermenegildo Galeana, localizada en el municipio Ocozocuaula en el estado de Chiapas. Ante los ojos de la SEP, organizaciones de la sociedad civil en apoyo a la docencia, los padres de familia y diversos sectores de la educación en Chiapas, la escuela de Galeana fue considerada como una escuela modelo, una escuela que mostraba las múltiples posibilidades que una escuela oficial puede tener.

En este artículo intentaremos mostrar los procesos organizativos que sostuvieron los docentes, la forma en la que sus procesos de organización (desarrollados en los bordes de lo permitido y exigido por la institución oficial) pueden ser definidos como experiencias exitosas y mostrar la forma en que los procesos de gestión e innovación que los docentes desarrollan, permite configurar un campo problemático para discutir las posibilidades de ser alternativo desde el sistema oficial, así como los retos que se plantean para ser alterna-

tivo dentro de un sistema escolar jerárquico, con normas y estándares de desempeño establecidos que parecieran —implícita o veladamente— cerrar la puerta a la innovación.

En el siguiente apartado abordaremos a detalle el proceso de organización pedagógica de la escuela secundaria escogida para este estudio; después analizaremos las formas en las que se constituye en proyecto alternativo de escuela y las dimensiones en las que se sitúa esta experiencia; posteriormente reflexionaremos sobre la conformación de una comunidad política escolar integrada por agentes y no por sujetos solitarios luchando contra el *leviatán* que suele representar el sistema escolar oficial, y para concluir reflexionaremos sobre las nociones de “autonomía”, “comunidad política” e “imaginario” desarrolladas por Castoriadis para el análisis de las instituciones.

LA ESCUELA DE GALEANA EN CHIAPAS. PROCESOS ORGANIZATIVOS Y UN NUEVO TIPO DE GESTIÓN Y TRABAJO COLECTIVO

A partir de las discusiones del Seminario de Modelos Educativos de Atención a la Población Indígena nos dimos a la tarea de ubicar dentro del contexto de educación indígena una experiencia exitosa y con rasgos de distinción en cuanto a resultados e iniciativas, pero que también se ubicara dentro del contexto del sistema oficial.

Por vinculación previa con el Centro de Maestros 704 de San Cristóbal de las Casas, tuvimos conocimiento acerca de la experiencia de la Telesecundaria 481, ubicada en la localidad Hermenegildo Galeana,¹ municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas; esta experiencia educativa, desde el punto de vista de uno de los autores y del propio Centro de Maestros cumplía con las características de innovación educativa y gestión. Es preciso señalar que durante el proceso de indagación, uno de los profesores vinculados con el proyecto se convierte en autor de este artículo, incorporando así a estas reflexiones su voz y su experiencia.

¹ La localidad Hermenegildo Galeana pertenece y se ubica al sureste del municipio de Ocozocoautla, localizada en las coordenadas GPS longitud 932 131 y latitud 163 442, con una altura media de 893 m.s.n.m.; por su altura y sus condiciones geográficas cultiva principalmente café, también produce maíz y frijol; muy cerca de esta localidad se ubica el lugar conocido como Cerro Brujo; sin embargo, hoy, la mayoría de la gente en edad laboral ha abandonado el trabajo agrario, sale a las ciudades de Tuxtla Gutiérrez y Ocozocoautla a realizar trabajos diversos.

La Telesecundaria 481, al igual que muchos otros planteles educativos existentes en Chiapas, ha sido una escuela con serias carencias de infraestructura; se encuentra localizada en una zona rural, por lo que presenta dificultades de acceso a los centros de administración educativa ubicados en la cabecera municipal.

Durante muchos años, la prioridad de este centro educativo fue impartir servicios educativos a los jóvenes de la localidad apeñándose a los contenidos establecidos en el currículum escolar nacional para este nivel; durante años esta escuela no mostró diferencias en relación con el resto de los centros educativos existentes en Chiapas, en donde la mayoría de las escuelas de educación básica, además de presentar carencias de infraestructura no cuentan con los elementos más básicos para el funcionamiento de los planteles, como luz eléctrica, agua potable y drenaje; por otra parte, además de que carecen de elementos básicos para el desempeño de las tareas escolares, muchos de los planteles de este nivel no tienen instalaciones como laboratorios, bibliotecas, centros de cómputo, acceso a internet, espacios deportivos y de recreación cultural y artística,² lo que resulta una contradicción, ya que al tratarse de una telesecundaria, la mayor parte de los contenidos deberían de ser abordados a través de la señal satelital que se recibe del sistema Edusat; sin embargo, al igual que en muchos otros planteles, en Galeana no se contaba con este servicio.

Es en estos contextos de múltiples adversidades en donde los y las docentes pueden plantearse la innovación como alternativa para hacer destacar a sus alumnos, por las comunidades que los cobijan y por las familias que fincan múltiples esperanzas sobre la educación de sus hijos.

En el año 2001 se incorporaron al plantel educativo de Galeana dos docentes que ya contaban con varios años de antigüedad y que habían desarrollado propuestas para mejorar sus escuelas en otros

² De acuerdo con la información presentada por la SEP y el SNTE, en el anexo estadístico de la Alianza por la Calidad de la Educación (2010) se señala que “la infraestructura de 27 162 escuelas públicas de educación básica (2 620 409 alumnos) es considerada en estado regular, malo o pésimo. El equipamiento de 14 529 escuelas públicas de educación básica (1 856 568 alumnos) es considerado en estado malo o pésimo. Dentro de estos universos, 4 364 escuelas (521 535 alumnos) tienen tanto infraestructura como equipamiento en mal estado. En Chiapas, 4 501 escuelas tienen infraestructura en mal estado, de las cuales cerca de 2 061 telesecundarias tienen infraestructura en mal estado”.

planteles. Su acercamiento a colectivos y organizaciones de la sociedad civil que trabajan en apoyo a los docentes, así como su propia experiencia de acceso a la tecnología,³ les hizo ver la necesidad de que el plantel pudiera contar con un centro de cómputo. Pero ¿qué sentido podría tener construir un centro de cómputo en una localidad rural en donde no se cuenta con energía eléctrica e internet?

Los profesores habían asistido a los cursos de capacitación “Intel Educar para el Futuro” e “Intel Aprender” impartidos por docentes que previamente fueron capacitados por otros docentes de áreas de capacitación y profesionalización de la SEP y que la empresa Intel había asesorado como capacitadores. A partir de esta experiencia se crea una relación de cooperación entre la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas e Intel. Al recordar la experiencia los docentes que participaron en esta iniciativa de innovación tecnológica ven algo positivo respecto a otras experiencias, como nos comentan:

Iniciamos el desarrollo de nuestra escuela y de nosotros mismos en cómputo educativo al recibir la capacitación en el taller “Intel Educar para el Futuro”, esto en el año 2001, ante la idea de crear el Taller de Cómputo e Informática, algo que no fue fácil; aunque “x” no se sumó a esta actividad hizo algo muy importante, no se opuso a realizar todas las actividades que locuazmente se nos ocurrían, pero que las veíamos como un escalón que nos llevaría al objetivo visualizado: crear el Taller de Cómputo e Informática.

Es pertinente en este punto reflexionar sobre las implicaciones de una educación científico-tecnológica inmersa en un contexto como el de esta escuela. Es común que durante las últimas cuatro décadas la educación científica y tecnológica se haya visto y se siga viendo en niveles básicos y medio-superior como una etapa propedéutica para la formación universitaria.

¿Qué sucede entonces con los y las jóvenes que no asistirán a la universidad?⁴ ¿Qué objetivo pudiera tener un proyecto con estas ca-

³ Por paradójico que pueda parecer, muchos docentes no cuentan con el conocimiento de recursos informáticos (uso de la computadora y el internet). Se desconoce la cantidad de profesores que no dominan estas competencias básicas para la enseñanza y el aprendizaje en la era de la tecnología.

⁴ En un contexto como el de Galeana existen casos de jóvenes que sí continúan hacia el nivel medio-superior y en menor medida hacia el nivel universitario, aunque siguen siendo minoría.

racterísticas que bajo esta lógica estaría destinado a la minoría del estudiantado?

Actualmente existe una perspectiva que pone en duda la convivencia e incluso la posibilidad de que la mayoría de los y las estudiantes de nivel básico accedan a carreras universitarias científicas y tecnológicas, pero que esto dista mucho de volver estéril un proceso de alfabetización científica en niveles básicos. Con mayor frecuencia encontramos argumentos de que la alfabetización científica y/o tecnológica es indispensable para mejorar la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones relativas a la aplicación de nuevos conocimientos, como lo menciona Meinardi (2010).

La enseñanza de las ciencias y la informática es una área que ha diversificado sus abordajes y existe un acuerdo básico implícito sobre la necesidad de que la ciudadanía debe tener una cultura científica y tecnológica que le permita entender el mundo que le rodea (en el sentido más “tradicional” de la enseñanza), y por otro lado, interactuar con los demás ciudadanos, o en otras palabras, una educación científica y tecnológica para la toma de decisiones con conciencia y posteriormente para actuar. Ésta es una visión que los profesores de este proyecto compartían.

Quienes participaron en esta iniciativa mostraron una gran astucia y persistencia para poner en marcha la iniciativa del taller de cómputo, pues en un inicio no lograron instalar el taller ya que se presentaban muchas dificultades para obtener los equipos de cómputo que se requerían. Los docentes relatan haber pedido el apoyo del programa e-México, a la Secretaría de Educación del estado y al INEA, a quien solicitaban una plaza comunitaria. Ante la negativa de todas estas instancias, decidieron que era indispensable que los niños aprendieran el manejo de los equipos para después poder transmitir a otros jóvenes y a sus padres la importancia de manejar un equipo de cómputo.

Para lograr este objetivo los docentes se hicieron tutores de 30 alumnos de la escuela telesecundaria y de otros tantos de otras escuelas de comunidades vecinas, y durante un ciclo escolar colaboraron con sus propios recursos para que los estudiantes pudieran tomar un curso de computación en el Centro de Capacitación Tecnológica e Industrial (Cecati) 112, ubicado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

La iniciativa para trasladar a los jóvenes a la capital del estado, la gestión de recursos para su traslado y los trámites realizados para

que los jóvenes pudieran acceder a un espacio educativo fuera de la localidad, motivó los sentidos de solidaridad y el interés de los padres para que sus hijos avanzaran en su conocimiento sobre la tecnología. Estas acciones implementadas por los docentes fueron una de las principales acciones que favorecieron el apoyo de la comunidad y de los padres para apoyar el proyecto del centro de cómputo. El sentido de esperanza y transformación que la creación del taller de cómputo generó entre las familias detonó un sentido esperanzador entre los padres acerca de lo que sus hijos podrían lograr a través de la escuela (continuar con sus estudios y llegar a ser profesionistas), anhelo muy común en las comunidades rurales, espacio en donde las familias realizan innumerables esfuerzos con el deseo de que sus hijos continúen estudiando.

Después de dos años de labores ininterrumpidas de los docentes, en el año 2005 se incorpora a través de una cadena de cambios otro profesor que para beneplácito de los dos que ya estaban instalados se suma a sus iniciativas. Como lo señala uno de los docentes entrevistados: “Yo me sentía fortalecido, aún más, porque sé que éramos tres docentes con las pilas bien puestas para el trabajo en la escuela”.

La instalación del centro de cómputo comienza sin contar con un espacio específico; para su funcionamiento, inicialmente un aula escolar es adaptada con las dos primeras computadoras que se adquieren a partir de una donación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Posteriormente, los siguientes cinco equipos son comprados con los recursos de las cooperaciones de los ejidatarios y vecindados de la localidad; dos equipos más se obtuvieron cuando los docentes se involucran con organizaciones político-partidistas. Pese a no contar con un espacio de cómputo adecuado, las computadoras ya eran una realidad gracias al éxito de las gestiones y al trabajo extraescolar que se realizaba fuera de horarios habituales.

En los años subsecuentes la mancuerna de profesores hizo realidad el sueño con la construcción de un laboratorio de cómputo en donde los estudiantes pudieron conectarse a través de una red de comunicación y hacer que una localidad marginal pudiera acceder a la tecnología.

La creación del laboratorio de cómputo dio origen en los años subsecuentes a iniciativas como: una articulación mayor con las autoridades municipales, candidatos a diputados y actores políticos importantes a quienes se les involucró en el proyecto escolar; se iniciaron proyectos de mejora al centro escolar como renovar la pintura

de toda la escuela a través de la gestión realizada con una empresa comercializadora de pinturas, pero el proyecto más importante para la comunidad era la creación del centro de cómputo, espacio desde donde se construyó un marco de cooperación con los padres de familia, quienes aportaban económicamente para el mantenimiento del centro.

También se realizaron gestiones con instancias privadas y públicas para mejorar las instalaciones, para proveer capacitaciones para los estudiantes y para hacer del centro de cómputo un espacio para ampliar su perspectiva del mundo y establecer una conexión tecnológica hacia el exterior, como ha sido visualizado en otros continentes.⁵

La creación de este centro de cómputo, más allá de su relevancia como herramienta para desarrollar las habilidades tecnológicas de los jóvenes, representó un ejercicio poco convencional de gestión, ya que los docentes que participaron en este proyecto se involucraron más allá de lo “normal”. Estos maestros vivían en la comunidad, trabajaban con los niños y los padres desarrollando actividades extraescolares fuera de los horarios establecidos; los gastos para cursos, traslados para realizar trámites y capacitación lo hacían por cuenta propia.

Este marco de acciones poco convencionales generó una sinergia en donde los entonces funcionarios del ayuntamiento, las autoridades de la comunidad, los padres de familia y los docentes contribuyeran hasta lograr la construcción física del centro de cómputo.

Finalmente, en 2008, con el centro de cómputo construido, con los equipos de cómputo funcionando y con un estudiantado vinculado a los procesos de innovación tecnológica más importantes, dos de los profesores fundadores del proyecto de innovación cam-

⁵ Por citar un ejemplo, en el continente asiático, India es la muestra más clara de un país subdesarrollado que durante las últimas décadas ha realizado una inversión única en tecnología y conectividad. Crespo (2011) señala: “La tecnología de la información india (TI) ha jugado un papel clave a la hora de colocar a India en el mapa mundial. La penetración de internet en las zonas rurales ha alcanzado su punto más alto en 2011. En una encuesta realizada por IMRB para Internet y Móviles Asociación de la India (IAMAI), “el número total de usuarios activos de internet en el área rural ha aumentado en un 98% hasta alcanzar 24 millones a finales de 2011 desde los 12.1 millones que había en diciembre de 2010”. La inversión tecnológica ha incidido directamente en la escolarización de sus pobladores y el posicionamiento de India como una economía emergente.

bían su adscripción del centro escolar y el proyecto de la escuela de Galeana se difumina y pierde la intensidad lograda hasta entonces.

El proceso innovador detonado en la escuela de Galeana en el periodo de 2001 a 2008 dejó las bases para la implementación de otras iniciativas que permitirían el crecimiento de los proyectos académicos en la comunidad, y aunque desafortunadamente éstos quedaron truncados, uno de los proyectos que actualmente se busca desarrollar en Galeana es el de un observatorio astronómico, el cual surge de la idea de los maestros; lo importante es que este proyecto fue retomado por la Universidad Autónoma de Chiapas, pero aún no se desarrolla. Sin embargo, no es nuestra intención describirlo o evaluar su impacto en términos de aprendizaje en este momento.

La reflexión va en el sentido de las condiciones necesarias para que los procesos educativos asociados a determinada escuela y en determinado contexto permitan la emergencia de propuestas que terminan siendo alternativa e innovadoras para ciertos colectivos sociales. En este caso, vemos un evidente trabajo colaborativo en el sentido de gestión y un claro compromiso respecto al involucramiento de los profesores (al menos de tres de ellos) con la comunidad; sin embargo, cabe preguntarse por qué estas iniciativas no logran articularse con planes institucionales de mayor alcance y lograr así la permanencia del proyecto escolar. Actualmente dos de los tres profesores involucrados han tenido que dejar la escuela de Galeana por diversos motivos, y en una entrevista con uno de los profesores que ya dejó la comunidad declaró que desconoce el seguimiento que se ha dado a los proyectos.⁶

La descripción de esta experiencia nos permite reflexionar sobre los márgenes existentes entre el trabajo en equipo y los docentes frente a las instancias escolares y comunitarias. En algún punto de lo dicho hasta aquí mencionamos que los profesores argumentaban que, dentro de los acuerdos que se lograron, fue que quien no estuviera involucrado, al menos no bloqueara las iniciativas.

Es un hecho que dentro del contexto magisterial mexicano —y particularmente en el chiapaneco— se evidencia la falta de procesos organizativos o trabajo pedagógico en equipo dentro del gremio magisterial, si bien son más evidentes los logros colectivos en los ámbitos sindicales. Como se puede ver, los logros escolares posibles quedan en manos de actores educativos específicos (docentes) que,

⁶ Se sabe que el proyecto del observatorio ya no continúa.

al conjuntar esfuerzos con los padres, alumnos y autoridades comunitarias, hacen emerger propuestas educativas innovadoras.

Ésta termina siendo una lucha no contra el sistema, sino a pesar del mismo. Desde la percepción de importantes grupos de docentes, trabajar en su aula desde los bordes de lo permitido en la soledad de sus espacios, pero logrando el respaldo de las comunidades, es una de las formas de ofrecer alternativas.

¿ES POSIBLE LA CONFORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD POLÍTICA ESCOLAR?

El caso hasta aquí documentado nos obliga a pensar si es posible construir procesos organizativos de docentes y prácticas innovadoras en educación que puedan perdurar más allá de la buena voluntad de los docentes; nos preguntamos cómo crear un gran movimiento de pedagogías insumisas que permitan la transformación de la institución escolar hoy existente en una institución de poder para la creación de nuevas prácticas y nuevos imaginarios.

Para iniciar esta reflexión acudiremos al planteamiento sobre la autonomía, la institución burocrática y el imaginario social desarrollado por el socioanalista francés Cornelius Castoriadis, quien plantea una nueva manera de entender lo social y las instituciones. Castoriadis postula que las instituciones se crean a partir de un campo de significaciones que los sujetos les otorgan; este marco de significantes y significaciones llega a ser tan poderoso que las instituciones pueden posicionarse por encima del quehacer de las mujeres y los hombres concretos, y cuya versión transmoderna sigue siendo la inclinación de las sociedades contemporáneas a burocratizarse (Miranda, 2009).

Para Castoriadis, la burocratización es un proceso que se sitúa en la dimensión imaginaria y moviliza significaciones que esconden el origen de la sociedad proponiéndole una ficción racional; en este sentido, Castoriadis propone que la vía para un hacer pensante es la autoalteración de la sociedad por la vía de la subjetividad, que reflexiona y delibera creando significaciones imaginarias sociales. Castoriadis señala que la política (entendida en su sentido más noble) es el lugar de transformación de nuestras propias instituciones (Miranda, 2009).

En este sentido, la escuela ha sido vista como un espacio para la consolidación y perpetuación de ciertas normas, valores e ideas que

permiten el funcionamiento de determinados modelos vinculares (Liss, Collazo y Martínez, 2008). Las corrientes más críticas de la sociología de la educación han señalado que la escuela es una de las principales instituciones del Estado para la alineación y pasividad de los sujetos. Sin embargo, las nuevas políticas de ajuste y descentralización iniciadas en los años ochenta como parte de un marco de reformas económicas de carácter neoliberal han transformado normativamente los papeles y roles de los actores educativos (Estado, administradores, planeadores, maestros, padres de familia y alumnos) (Street, 1999), han hecho que la escuela ya no sea sólo un espacio para la reproducción de lo instituido sino que se enfrente a un movimiento transformador de lo instituyente, lo que ha dado paso a nuevas significaciones y espacios de fuga contra el disciplinamiento social.

La emergencia y apropiación de diversos actores sociales sobre los espacios educativos ha hecho que, cuando los actores se salen de la línea común, de la medianía o la normalidad, estas apuestas por la autonomía sean vistas como una amenaza por la sociedad y por las ideologías dominantes.

Castoriadis ve en la pedagogía un potencial de creación, ya que considera posible la emergencia de una *paidea* de la autonomía y para la autonomía que promueva la interrogación y la reflexión constantes. Castoriadis plantea que se requiere una educación de los ciudadanos que pueda dar un contenido verdadero y auténtico al espacio público; esta pedagogía significa tomar conciencia de que la *polis* somos también nosotros y su destino depende de nuestra participación (Negroni, 2011).

Decía Castoriadis que:

[...] la *paideia* no es principalmente una cuestión de libros ni de fondos para las escuelas, significa en primer lugar y ante todo, cobrar conciencia del hecho de que la *polis* somos también nosotros y que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones, en otras palabras, es participación en la vida política (Castoriadis, 2005).

Acerca de nuestra pregunta sobre los docentes alternativos que luchan por transformar la institución escolar, Castoriadis nos ofrece una respuesta a estos esfuerzos que parecieran aislados, pero que constituyen importantes esfuerzos en la transformación de los

imaginarios desde prácticas individuales y situadas que benefician a una colectividad y señala: “De acuerdo con sus normas la institución produce individuos que, según su estructura, no son sólo capaces, sino que están obligados a reproducir la institución que los engendró” (Castoriadis, 1986:5).

Por tanto, las escuelas son instituciones que han sido prescritas bajo mandatos históricos específicos. A inicios de la década de los setenta Bourdieu (1970) señalaba que la estratificación social era una de las funciones de las instituciones escolares; parafraseando a Castoriadis, esta institucionalización que tenía sentido a partir de un magma de significaciones que los sujetos otorgaban a ella y que orientaban sus aspiraciones de movilidad social a través de la escolarización, hoy en día son confrontadas ante la existencia de un sistema educativo que ya no ofrece movilidad y si la ofrece es solamente para unos cuantos. En la actualidad a las instituciones educativas les son conferidos nuevos significados, espacios para la comunicación, para la socialización, para el acceso a la tecnología, como expresiones de la diversidad y la diferencia. El poder que les confieren los sujetos que interactúan en ellas es lo que las hacen las instituciones que hoy son.

La reflexión sociohistórica que genera Castoriadis tiende a hacernos sentir desesperanza ante la posibilidad de una transformación de las instituciones, tal y como ahora existen; creemos que no es posible cambiar su sentido e historicidad; sin embargo, Castoriadis provee varios elementos para la transformación de las significaciones que le dan sentido a las instituciones a través de la noción de comunidad política, haciendo referencia a la forma en que la sociedad griega creó y transformó para sí un sentido para sus instituciones (Castoriadis, 2006).

Castoriadis ha dicho que la sociedad es institución, acción y efecto de instituir, y una vez que lo instituido es institución, se autonomiza según su propia lógica y en su supervivencia supera su “función” y “razón de ser”, de manera que las cosas se invierten y lo que podría ser visto al comienzo como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierten en una sociedad al servicio de las instituciones.

En este sentido, la acción de instituir supone que existe el poder de imaginar algo distinto a lo dado para poder desear y querer, y hay que desear y querer algo distinto para liberar la imaginación; por ello, la autonomía es lo contrario a la adaptación de las cosas (Cabre-

ra, s/f). A esto se refiere la noción de autonomía desarrollada por Castoriadis.

Por tanto, es necesario “crear instituciones que interiorizadas por los individuos, faciliten lo más posible el acceso a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad” (Castoriadis, 1990:90); crear escuelas alternativas a la noción burocrática de la institución escolar es una parte de la profesión imposible planteado por Castoriadis que, desde su marco de discusión filosófica y de su obra institucional, nos convoca a trabajar por la autonomía a partir de la autonomía que todavía no existe (Miranda, 2003).

En este tenor, la apuesta de innovación tecnológica, de nuevas relaciones de enseñanza con los estudiantes, así como un nuevo tipo de relaciones de participación con la comunidad, permitió a docentes, alumnos y padres de familia de la escuela de Galeana imaginar un tipo distinto de institución escolar. La construcción de nuevos imaginarios sobre el deber ser de la institución escolar rebasa los moldes establecidos para las telesecundarias promedio. Los docentes que colaboran en este proyecto otorgaron nuevos significados a su práctica y ha ido llevando estas nuevas formas de entender la escuela a nuevos espacios.

La validez y la posibilidad de construcción de un sujeto colectivo portador de un nuevo proyecto educativo emancipador (en la línea del liberalismo racionalista) que salga de las filas del magisterio (Street, 1999), no es una utopía o una realidad impensable, estos actores educativos que han actuado en favor de la transformación de los imaginarios de la institución escolar desde su práctica diaria son los que hoy en día participan en la movilización social que lucha en contra de las reformas estructurales, de la reformas energética y educativa que ha implementado el Estado mexicano, lucha que encabeza el movimiento magisterial que se gesta en Chiapas.

El magisterio como colectividad y parte de la sociedad instituyente aún se encuentra a tiempo de generar, desde las aulas, los procesos de reflexión y transformación que la sociedad requiere, su espacio para la transformación es privilegiado, las aulas escolares otorgan innumerables espacios para la creación de nuevos imaginarios sociales.

Sin duda la creación de nuevos imaginarios colectivos es lo que la lógica y la ontología heredada no ha podido pensar o ha pensado limitada y parcialmente (Cristiano, 2009); este potencial le perte-

neces a los docentes que buscan la transformación desde sus prácticas cotidianas y desde su ser y estar en los espacios escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (1970), *La reproducción*, Buenos Aires, Anagrama.
- _____ (1988), *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa.
- CABRERA, Daniel H. (s/f), *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*, Facultad de Comunicación, Universidad de Navarra, disponible en <http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf>, consultado el 7 de marzo de 2012.
- CASTORIADIS, Cornelius (1986), “Cornelius Castoriadis. El campo de lo social histórico”, en *Estudios, Filosofía-Historia-Letras*, núm. 4, Instituto Tecnológico Autónomo de México, disponible en <http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio04/sec_3.html>.
- _____ (1990), *El mundo fragmentado*, Montevideo, Altamira (col. Caronte, ensayos).
- _____ (2005), *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa.
- _____; Enrique ESCOBAR, Myrto GONDICAS y Pascal VERNAY (2006), *Lo que hace a Grecia, vol. 1. De Homero a Heráclito. Seminarios 1982-1983. La creación humana II*, México, FCE.
- CRESPO FERNÁNDEZ, Carlos (2011), *Sector TIC, estándares internacionales y su grado de cumplimiento en la India*, Comunidad de Madrid, disponible en <<http://es.scribd.com/doc/74473378/Estudio-de-mercado-sector-TIC-Estandares-en-la-India>>.
- CRISTIANO, Javier (2009), *Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica*, 1a. ed., Córdoba, Argentina, Eduvim.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Carlos y Gabriela RANGEL FAZ (coords.) (2010), “Educación rural alternativa. Memoria del Primer Foro Nacional, Palacio Legislativo de San Lázaro”, México, Unicam-Sur, CEDRSSA, septiembre de 2008.
- GIL JURADO, Carlos José; Carlos Andrés GIL DURÁN y Nidia Yolivé VERA ANGARITA (2011), “¿Por qué una escuela alternativa?”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55/3, 15 de abril, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU), pp. 1-7.

- LISS, Manuel; Marité COLLAZO y Deolidia MARTÍNEZ (2008), “Lo no dicho que se escucha tras lo dicho. El sufrimiento psíquico en los docentes”, presentado en el VII Seminario Redestrado —Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio.
- MEINARDI, Elsa *et al.* (2010), *Educación en ciencias*, Buenos Aires, Paidós.
- MÉNDEZ, Mario (2007), “Hacia una propuesta de educación alternativa”, en revista *Teoría y Praxis*, núm. 11, junio, pp. 64-79.
- MIRANDA REDONDO, Rafael (2003), “La profesión ‘PSI’ y la formación para la autonomía. Una reflexión en torno al caso Lebovici”, en revista *Frenia*, vol. III, febrero, pp. 55-80.
- (2009), “Modernidad, psicoanálisis y política. Una reflexión a partir de Cornelius Castoriadis”, en revista *Riff-Raff*, diciembre.
- NEGRONI, Paula (2011), “Castoriadis y el proyecto de autonomía”, en revista *Cátedra Paralela*, núm. 8, pp. 199-214.
- STREET NAUSED, Susan (1999), “Crisis y nuevos sujetos en educación: la lucha por resignificar la práctica docente”, en Miguel Ángel Elorza Morales (coord.), *Sujeto y crisis de la educación*, Oaxaca, Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S.C. (Col. Ensayo núm. 1).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP)-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (2004), *Experiencias innovadoras en educación intercultural bilingüe*, vol. 1, México, SEP-CGEIB.
- (2006), *Experiencias innovadoras en educación intercultural bilingüe*, vol. 2, México, SEP-CGEIB.
- /SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN (SNTE) (2010), “Acuerdo nacional para la modernización de la educación”, documento.
- TORRES, Rosa María (1992), “Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia”, en revista *Perspectivas*, núm. 84, Quito, París-UNESCO.

Blanca

IV
A MANERA DE HORIZONTE...
DE/COLONIALIDAD
COMO NECESIDAD INTERCULTURAL
PARA PEDAGOGÍAS INSUMISAS

Blanca

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

Como invitación y búsqueda compartida, como cierre para una nueva apertura, en este apartado se presentan dos trabajos, el primero de Sonia Comboni y José Manuel Juárez: “La educación como proceso de interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas”, texto que busca establecer líneas de reflexión en torno a la necesidad intercultural como una vía para la construcción y desarrollo de las pedagogías insumisas, como parte de la exigencia epistémica para la comprensión de la configuración de los sujetos y de los procesos de conocimientos en los ámbitos educativos y sociales, los cuales, al mismo tiempo se encuentran situados y en movimiento, en constante transformación y formación.

Los procesos de resistencia y las necesidades de crear para resistir, confluyen en demandas y acciones, las cuales buscan descolonizar *el pensamiento, las prácticas del poder, del saber, del ser*. Por tanto, el segundo trabajo “Ante el eclipse del sujeto pedagógico...”, Patricia Medina reflexiona acerca de la construcción de una acción epistemológica como campo de lucha para la descolonización a partir de la construcción de procesos de intra e interculturalización, desde el diálogo y la horizontalidad, para una inter/sistematización de/colonial...

Estas búsquedas compartidas requieren de Otros textos, de Otras metodologías para Pedagogías *otras/insumisas*... es decir de Otras ventanas de pensamiento, de Otras historias...

Blanca

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE
INTERCULTURALIZACIÓN.
UNA VÍA HACIA LAS PEDAGOGÍAS INSUMISAS

*Sonia Comboni Salinas**
*José Manuel Juárez Núñez**

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se habla de interculturalidad como si se tratara de algo existente, de una política que se desarrolla de manera homogénea y sobre todo de una realidad que acerca a los individuos a un mundo soñado. El tema de la interculturalidad es un asunto mayor de la sociedad mexicana y, particularmente, de la educación. La sociedad civil en general, y la educación en particular, no han sabido hasta ahora reconciliarse con la diversidad cultural, lingüística, biológica, geográfica, etc., que enriquece al país. La diversidad ha sido entendida como una seria desventaja para lograr la homogeneidad requerida por el Estado-nación tradicional. Por eso los esfuerzos, cuando se han hecho, se han orientado a un tipo de inclusión que suponía la neutralización de la diversidad de lo incluido.

Es preciso anotar desde el principio que el asunto de la diversidad se relaciona no sólo con el subsistema de producción y difusión de conocimientos y de construcción de competencias para el trabajo, es decir con el subsistema escolar, sino en general con la vida cotidiana, con todo el sistema social y con las esferas de la cultura. El principio de la unidad, que anima los afanes homogeneizadores, impera tanto en las esferas culturales de la objetividad (ciencia, filosofía), la legitimidad (derecho, ética) y la representación simbólica (arte, lengua), como en los subsistemas sociales de producción de

* Los autores son profesores-investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Relaciones Sociales-Área Sociedad y Territorialidad.

bienes y servicios (industrialismo), intercambio (mercado), seguridad y vigilancia (subsistema judicial, militar y policial), gestión macrosocial (democracia representativa), información y comunicación (medios de comunicación visual, escrita y cibernética), de poblamiento (tejido urbano), etc. Nada de esto queda, naturalmente, sin consecuencias en la vida cotidiana: el mundo de las vinculaciones sociales, la intimidad y hasta la identidad se ven igualmente afectados por el principio de la unidad.

Estamos, pues, ante un problema de enorme envergadura y trascendencia el cual exige un abordaje holístico, además de sectorial, porque tiene que ver no sólo con el funcionamiento del modelo societal sino también con el diseño mismo de dicho modelo. Es decir, están en juego no sólo las patologías (exclusión, inclusión neutralizante, etc.) producidas en el camino de la construcción de una sociedad declarativamente inclusiva, sino el diseño mismo de sociedad que nos viene desde el pasado remoto.

En este contexto y frente a los graves problemas de convivencia y de complejización de las sociedades por su composición cada vez más heterogénea —como resultado de la gran movilidad física, intelectual y de contacto informacional, así como de su pasado histórico—, actualmente el concepto de interculturalidad surge con gran fuerza gracias a los sentidos y definiciones que políticamente se le han dado y los que parecen brindarle una solución política a los problemas, los cuales por lo menos en el ámbito mexicano se caracterizan por la violencia, la incomprensión, la pobreza y la exclusión existentes en la cotidianidad.¹ Evidentemente, la diversidad no es un problema del presente, sino una construcción histórica de las sociedades; es decir, es más bien un problema civilizatorio y muy generalizado que se ha ido complejizando con el paso del tiempo.

En estas circunstancias, la interculturalidad es mencionada continuamente como una panacea para los problemas educativos y sociales de los indomexicanos. Pero ¿qué es esta interculturalidad tan omnipresente y tan prometedora? ¿Es una filosofía, una política, una acción, una coyuntura social, un concepto, una postura o sólo un discurso carente de realidad?

¹ Para atrapar la versatilidad de la interculturalidad en América Latina véase la compilación completa realizada por Hernaiz (2004). Para el caso específico de México, véase Schmelkes del Valle (2006).

LA INTERCULTURALIDAD COMO CONCEPTO

El concepto de interculturalidad remite esencialmente a un diálogo fecundo y enriquecedor entre culturas diversas, el cual se establece en condiciones de simetría entre iguales y es atravesado por conflictos y relaciones de poder. Para comprender mejor el concepto, podemos partir de tres elementos que constituyen el piso del cual iniciamos: el respeto mutuo, el reconocimiento recíproco de la capacidad de creación cultural, social y política, y la existencia de condiciones de igualdad para el desarrollo de cada cultura.

Es preciso aclarar que no se trata de cualquier diálogo, pues la interculturalidad debe pensarse como una discusión entre iguales, en situación de equidad que debe darse en situaciones de equivalencia y simetría, en un espacio donde desde lo que somos y en conciencia de ello, entremos en comunicación con el otro; la otredad vista y entendida a partir de la comprensión de mi propio mundo de vida es un encuentro no desprovisto de conflictos, desacuerdos y desencuentros.

Con este supuesto y desde una perspectiva crítica, la interculturalidad se plantea como el diálogo horizontal entre culturas. No se trata de la imposición de ciertas concepciones y prácticas enmascaradas en la naturalización² de una forma de ver, estar y saberse en el mundo. La interculturalidad se debe dar en una relación equivalente y horizontal, empezando por reconocer la condición cultural de igualdad de oportunidades frente a los otros, buscando la comprensión y el respeto de las diferencias en un proceso de mutuas construcciones en un espacio diferencial reorganizado y caracterizado por tensiones, conflictos y acuerdos dialógicos en el tiempo y el espacio.

Este diálogo pensado así no podría llevarse a cabo en una sociedad construida en situación de desigualdad e inequidad, es decir asimétrica; pero asimismo es preciso hacer notar que la interculturalidad *va más allá* de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo; y un pueblo,

² Vemos el proceso de naturalización como la interiorización y apropiación de la visión del otro, como propia. Esto es las formas de ver, de sentir, de estar en el mundo de los dominantes, percibidas como las universales, las que deben ser, que en un proceso de colonización del ser, del saber y del poder son apropiadas y sentidas como propias. De esta manera se convierten en el deber ser de la sociedad en su conjunto.

para serlo, debe apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, los cuales tienen que ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión, con los problemas derivados de la explotación, de la exclusión y la marginación económica y social, etc. La ruptura de estas condiciones desventajosas da lugar a un nuevo enfoque de la gobernabilidad, la democracia y la participación social (Moya, 2009).

Por otro lado, es necesario puntualizar que la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, también es la relación entre culturas en conflicto y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial.

Si partimos de un plano mucho más individual, la importancia referencial del concepto de interculturalidad construido a partir de la experiencia propia puede definirse como “la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, un proceso de convivencia humana, basado en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas” (Millán y Nieto, 2006:25). La interculturalidad se manifiesta históricamente en el encuentro de dos o más individuos concretos pertenecientes a diversos mundos culturales, a distintos mundos de vida. Es en este encuentro dialógico en donde se manifiestan las contradicciones, las tensiones, el conflicto; pero es también la ocasión del diálogo, de la presentación del “yo” y del “otro” en un plano que puede ser de conflicto o de concordancia, de aceptación plena del otro y de su expresión cultural, conservando la identidad propia de cada sujeto en presencia. La interculturalidad implica, entonces, el reconocimiento y la valoración del otro y de sí mismo en una actitud dialógica, abierta y de respeto mutuo, en un proceso de construcción de una realidad sociocultural innovadora y, al mismo tiempo, permanente. La permanencia está dada por las identidades de los sujetos en relación social y la innovación por la transformación de las relaciones de poder, en relaciones de equidad y simetría entre ambas culturas vehiculadas por los sujetos en interacción dialógica.

LA INTERCULTURALIDAD EN PROCESO

En América Latina, la diversidad cultural ha sido debatida desde la segunda mitad del siglo XX y tomó fuerza a partir de la década de

los noventa, cuando se reconoció y asumió esta pluralidad étnica como una realidad en la mayoría de los países de la región. La fuerza con la que impregnó la discusión en los diversos espacios sociales le concedió cierta influencia en las políticas públicas de diferentes países, pero fue esencial cuando adquirió un carácter político a partir de las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas (López, 2009; Walsh, 2009; Paz, 2005).

Esta diversidad ha sido abordada desde el enfoque multiculturalista como respuesta a las políticas educativas de dignidad igualitaria, que buscaron el asimilacionismo uniformizador de las culturas subalternas (Turbino, 2002). Así, el multiculturalismo representó un intento de resolver los problemas derivados de estas políticas de dignidad igualitaria, teniendo a la tolerancia como su principio rector. López (2009) señala que este modelo de multiculturalismo planteado para los inmigrantes de los países del “norte”, resulta inoperante cuando se trata de la población indígena de los países del “sur”, que ha estado siempre presente en estos territorios como parte constitutiva de sus paisajes originarios y que, por otro lado, ha sido históricamente oprimida. Desde esta realidad podemos decir que, para reconstruir las posibilidades de un diálogo intercultural más allá de la tolerancia y el respeto mutuo, se requiere la apertura de la población considerada dominante y de la participación activa de esta población silenciada e invisibilizada, para transformar desde su esencia a estas sociedades profundamente inequitativas y excluyentes, cuestionando y superando las relaciones de poder y dominación existentes en las relaciones sociales.

Así, el concepto de interculturalidad emerge de las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica (López, 2009; Walsh, 2009; Paz, 2005). Gracias a estos movimientos se ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias con base en las identidades; este reconocimiento se fundamenta en el diálogo y hace énfasis en la convivencia. Es así como de los pueblos indígenas se ha construido el concepto de interculturalidad, logrando empujar cambios institucionales en los ámbitos nacional e internacional y a través de algunos organismos que han incluido este concepto en sus discursos.

A partir de esta realidad el concepto vuelve al debate, pues los sistemas de poder y las necesidades de crecimiento y desarrollo de la sociedad neoliberal han ligado la idea de interculturalidad a los diseños globales de poder, capital y mercado, a tal grado que es un tér-

mino cada vez más mencionado en los discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal, a la cual se define como “interculturalidad funcional”. Así, desde las instituciones gubernamentales de distintos países hasta los organismos multilaterales (como el Banco Mundial, el BID, el PNUD y la UNESCO, entre otros), usan el término intercultural para diseñar políticas de “desarrollo” para los indígenas. Como lo señala Catherine Walsh (2009), más allá del reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad funcional resulta una estrategia que pretende incluir a los excluidos en una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado. Estas posturas asumen el diálogo intercultural como una utopía, sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas que se expresan en la asimetría, parte de una retórica que institucionaliza las diferencias permitidas, las “diferencias culturales oficiales” relacionadas con una diferencia colonial no-superada, tomando al “otro” en su versión folclórica, neutralizada; resulta de una relación de fuerzas en donde el Estado domina en la lucha por la clasificación. Esta noción de la interculturalidad se reduce a una actitud de abrirse y aceptar al otro sin tener en cuenta las relaciones de poder que condicionan las relaciones entre culturas. Y es justamente ahí donde radica el punto de partida y vuelta al debate de la interculturalidad, teniendo su punto de ruptura entre cuestionar o no las relaciones de poder, entre buscar mantenerlas intactas o luchar por su transformación hacia una relación más equitativa.

Profundizando en la discusión, en este contexto podemos entender cómo la hegemonía ideológica dominante asume las forma de la universalidad (los derechos humanos universales son de hecho los derechos del hombre blanco propietario), y para que esa ideología funcione debe incorporar una serie de rasgos en los cuales la población explotada pueda reconocer sus auténticos anhelos.

Según Žižek, cada universalidad hegemónica tiene que incorporar por lo menos dos contenidos: *el popular auténtico y la distorsión*. En el ejemplo que nos relata Žižek, nos muestra cómo:

[...] el cristianismo (que) incorpora motivos y aspiraciones fundamentales de los oprimidos (la verdad está del lado de los que sufren y son humillados, el poder corrompe, etc.) y rearticulándolos de tal forma que se volvieron compatibles con la relaciones existentes de dominación y explotación (Žižek, 2005:140).

La trampa está en que la ideología “no es sino el modo de aparición, la distorsión o el desplazamiento formal, de la no-ideología” (Žižek, 2005:141); como ejemplo está la presencia de la crisis financiera, que constituye un estado de cosas permanente que legitima los pedidos de recorte del gasto social, de la asistencia médica y del apoyo a la investigación científica y cultural.

En pocas palabras, se trata del desmantelamiento del Estado de bienestar a través de un conjunto de relaciones de poder que ocultan decisiones políticas, de condiciones institucionales que necesitan el mercado o el capitalismo para prosperar. Pero lo paradójico es que estas decisiones se toman en función de las necesidades de la clase dominante, que las hace ver como necesarias gracias a condicionantes externas, como la crisis.

En este sentido, el equilibrio está permanentemente amenazado por los dos lados, tanto del lado de las formas “orgánicas” previas de identificación particular (que no desaparecen simplemente, sino que continúan su vida subterránea fuera de la esfera pública universal); como del lado de la lógica inmanente del capital, cuya naturaleza “transnacional” es en sí misma indiferente a las fronteras del Estado-nación (Žižek, 2005).

La forma ideal de la ideología de este capitalismo global es la del multiculturalismo, esa actitud que —desde una suerte de posición global vacía— trata a cada cultura local como el colonizador, trata al pueblo colonizado, como “nativo”, cuya mayoría debe ser estudiada y “respetada” cuidadosamente. El multiculturalismo en una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia (Žižek, 1998).

TERRITORIO, IDENTIDAD, LENGUA Y CULTURA

Para lograr la cabal comprensión del concepto de interculturalidad como proceso en contextos heterogéneos y desiguales donde las relaciones sociales están atravesadas por relaciones de poder y de dominación, es preciso referirse a espacios de análisis como son, entre otros: el territorio, la cultura, la identidad y la lengua; por ello, haremos una breve incursión en estos conceptos para comprender mejor la complejidad que implica la construcción de procesos auténticos de construcción de situaciones dialógicas.

Durante el proceso reflexivo fue posible desplazarse hacia otros conceptos útiles para el análisis. El territorio es uno de ellos, ya que permite entender la vinculación entre la dimensión espacial y la producción de identidades en lo local. Por ello, sin trazar un panorama exhaustivo sobre el tema, exponemos algunas perspectivas interpretativas: en un primer momento cobra importancia su significado sociocultural, expresado en la relación entre el hombre y la tierra; en un segundo momento, es un arraigo que se inscribe en la permanencia y asimismo con la identidad, una identidad que no se presenta de forma estática, sino más bien mantiene una especificidad espacio-temporal condicionada por las prácticas sociales, de manera que se va construyendo y moldeando en el devenir histórico.

El territorio es mucho más que el espacio geográfico, que un paisaje rural o urbano con características específicas en su biota; en él se construyen formas culturales, visiones del mundo y explicaciones del mismo y del lugar que se ocupa en éste.

Según Raffestin (Giménez, 2000:21-22), el territorio es el espacio apropiado y valorizado —simbólica e instrumentalmente— por los grupos humanos. Considerando esta concepción, es válido desprender algunas especificidades del territorio. Se puede individualizar y delimitar en el ámbito espacial, tiene fronteras, es producto de la acción del hombre; en consecuencia también se rige como medida de control, por acciones de ordenamiento y por proyectos de acciones temporales.

Retomando a Gilberto Giménez, el territorio “es una realidad preexistente a la acción del hombre en la dimensión físico-ambiental” (2000:21-22). Se puede conceptualizar a pesar de sus fronteras, pero el territorio es tal “sólo cuando se manifiestan formas de apropiación y de poder que implican la conceptualización de sus fronteras por parte de los grupos humanos” (Giménez, 2000:21-22).

En el territorio se delimitan las fronteras culturales entre las distintas matrices originarias con quienes conviven los diversos pueblos o grupos socioculturales y con quienes han establecido diálogos interculturales. Este acercamiento al territorio plantea una coexistencia de dimensiones objetivas y otras subjetivas, que se vinculan con el significado que los actores les confieren, entre las cuales no hay jerarquía preestablecida ni relación de causa-efecto. De esta manera, algunos territorios se caracterizan por su dimensión física, mientras que otros pueden persistir sólo en el ámbito simbólico, interiorizado.

Al evidenciar la interacción de dimensiones instrumentales y simbólico-expresivas, Claude Raffestin³ sugiere analizar los procesos territoriales en dos niveles distintos pero en continua interacción: el de la acción de las sociedades sobre los soportes materiales de su existencia y el de los sistemas de representación. En esta concepción, el papel que desempeñan los actores en relación con sus posibilidades y sus intenciones suele precisar qué capacidad existe para producir un proyecto y también la organización en la producción territorial.

Si el territorio es el resultado de la interacción de múltiples componentes ambientales, sociales, culturales, económicos e institucionales entre las culturas en presencia, entonces, una mirada desde la variable temporal evidencia su vinculación con los procesos identitarios, por ser única dicha interacción en cada contexto. Por tanto, los procesos de construcción identitaria están vinculados tanto con los componentes simbólicos del territorio como con los físicos. El territorio es a la vez producto y productor de procesos y proyectos, por lo cual la distinción entre los componentes es una estrategia que se utiliza para comprender el fenómeno (Raffestin, s/f).

Como señala Gilberto Giménez, el territorio constituye un “espacio de inscripción” de la cultura y desde este enfoque introduce el concepto de “geosímbolo”: “un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que alimenta y conforta su identidad” (Giménez, 2000:27). Por eso la pertenencia territorial sería uno de los múltiples elementos a partir de los cuales se construye una identidad territorial.

Desde la identidad territorial se estructuran procesos en los cuales la dimensión territorial queda integrada de manera sustancial al simbolismo compartido por la comunidad,⁴ lo cual permite identi-

³ Siempre sobre la coexistencia de las componentes material y simbólica según Claude Raffestin: “puesto que las ideas guían las intervenciones humanas sobre el espacio terrestre, los arreglos territoriales resultan de la ‘semiotización’ de un espacio progresivamente ‘traducido’ y transformado en territorio. El territorio sería en consecuencia un edificio conceptual que reposa sobre dos pilares complementarios, frecuentemente presentados como antagónicos en geografía: el material y el ideal” (Raffestin, s/f).

⁴ Desde el punto de vista analítico, las características que permiten identificar dichas formas identitarias son la relativa homogeneidad de valores y costumbres locales, los vínculos (familiares u otros), la integración y la solidaridad hacia la colectividad. El concepto de homogeneidad introduce a su vez el de región (Giménez, 2000:35-39).

ficar homogeneidades relativas en valores y costumbres locales, los vínculos familiares u otros, la integración y solidaridad hacia la colectividad, así como el arraigo y el apego.

El arraigo se caracteriza por la duración de la experiencia de estar y al expresarse echando raíces en un espacio apropiado, generando pertenencia. El apego, que expresa una dimensión más afectiva, se asimila a la vinculación, a la interacción, así como al reconocimiento de mitos, discursos, valores comunes y es por tanto una forma de reproducción de la identidad. En la realidad, como en el territorio “se articula y combina en un mismo individuo con una multiplicidad de pertenencia de carácter no territorial, como las que se relacionan con la identidad religiosa, política, ocupacional, generacional” (Giménez, 1996:37), “el apego territorial asume un valor simbólico expresivo y una carga emocional directamente y por sí mismo, sin pasar por la mediación de la pertenencia a una comunidad local” (Rosales, 2000:33), en tanto que la región:

[...] suele reservarse para designar unidades territoriales que constituyen subconjuntos dentro del ámbito de un Estado-nación. Se trata de una subdivisión intranacional que corresponde a una escala intermedia entre la del Estado y la de las microsociedades municipales llamadas “matrias” (Rosales, 2000:34).

La matría evoca “ese pequeño mundo que nos nutre, nos envuelve y nos cuida de los exabruptos patrióticos del orbe minúsculo que en alguna forma recuerda el seno de la madre cuyo amparo, se prolonga después del nacimiento” (González, 1986:52). Cada una de estas

[...] minisociedades se puede abarcar de una sola mirada y recorrer a pie, de punta a punta, en un solo día; los nichos ecológicos de una matría, pueden ser un valle estrecho, una meseta compartida, parte de una llanura, parte de un litoral marítimo. Se trata de sociedades de interconocimiento, con débil estratificación social (Rosales, 2000:43).

Es en estas minisociedades donde se construyen los mundos de vida y el sentido de lo propio frente o *versus* lo ajeno, lo otro, el de fuera. Es ésta la importancia referencial del concepto de interculturalidad donde se construye la experiencia propia desde la relación con el otro y es vista como “la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, un proceso de convivencia hu-

mana, basado en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas” (Millán y Nieto, 2006:25).

Por tanto, el concepto de lo intercultural es trascendental para comprender cómo desde el territorio se va construyendo una cultura, una forma de visión del mundo, un mundo de vida compartido en donde el “yo” comprende al “otro” en función de la cercanía a mi mundo de vida; desde esta perspectiva, las formas de vida ligadas a construcciones culturales establecen espacios de diálogo y de comprensión, diferenciándose a la vez del otro distinto.

En la diversidad de los territorios y de los procesos sociales que en ellos se llevan a cabo, se organizan culturas diferenciadas y visiones del mundo diferentes que chocan y en su contacto generan conflictos producidos por las necesidades de subsistencia y de predominio de unas sobre las otras, dando como resultado la invisibilidad del dominado y del diferente, ya que tal vez es peligroso para la construcción del proyecto societal dominante: es, pues, una mirada construida desde el dominante y hegemónico. A partir de esta invisibilidad, incompreensión y exclusión, se establece la relación o supuesto diálogo entre desiguales, dirigido y estructurado en un proceso dialéctico de imposición-aceptación por los dominados (colonialidad) como el único diálogo benéfico y posible (conflictos y la mirada desde el otro).

En esta nueva visión que incorpora el territorio como espacio de construcción de sentido, lo intercultural debe convertirse en una posibilidad más de cambio, de reorganización de lo social en todos sus ámbitos, es decir, que lo intercultural debe convertirse en

[...] una innovación, una lectura diferente del mundo. Construirse como un conjunto de procesos relacionales, grupales e institucionales generados por las interacciones de las diversas culturas en presencia y en la perspectiva del respeto de la identidad cultural (Quilaqueo, 2005:18-19).

En este contexto, y para seguir en nuestro proceso de comprensión del concepto de interculturalidad, Enrique Hamel (1996) hace la siguiente pregunta: “¿qué es lo propio?”; la polisemia de los llamados pronombres posesivos ya indica una primera vertiente o lectura de la complejidad de los términos, mi coche, mi mujer, mi familia, mi pueblo, mis ideas. Por tanto, “¿qué es lo ajeno?”, se pregunta Hamel: lo que es propiedad de otro, lo que no conozco, lo que

no entiendo, lo que obedece a leyes y lógicas diferentes, es decir que los pueblos, en función de esta relación entre lo mío, lo conocido y lo otro, lo desconocido, han establecido relaciones conflictivas y de predominio de una sobre la otra. Pero este tipo de correspondencias no se caracteriza simplemente por una relación de sentidos y contenidos que le damos a nuestra existencia, sino que una de las culturas tiende a incorporar sus sentidos en la otra y hacerlo ver como una verdad universal, lo que implica que minoriza e invisibiliza las formas de ver y el mundo de vida del considerado el “otro”, el diferente.

Christoph Wulf dice, pensando en los procesos educativos, que “no puede concebirse identidad sin alteridad, por tanto la formación intercultural entraña una correspondencia relacional entre un *yo fractalizado*, irreductible en sus distintas expresiones, y un otro multiforme” (Wulf, 1996:233).

Por lo tanto, en la educación podemos decir que los procesos de formación intercultural se rigen por una doble historicidad: por un lado, el momento determinado en cada caso por las condiciones específicas en que tienen lugar dichos procesos, y por el otro, el carácter histórico de los contenidos y temas que son objetos del aprendizaje intercultural. Es decir, la unicidad del individuo: a consecuencia de los diferentes espacios, constelaciones e historias vitales, existe en cada individuo una relación única de alteridad e identidad que se construye en el punto de partida específico de la formación intercultural.

La interculturalidad “puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción” (Castro, 2004:16).

La filosofía intercultural, sostiene Fornet Betancourt, pretende impulsar la desobediencia cultural, la situación de la cultura en clave de dialéctica de liberación y opresión es la praxis cultural donde liberación e interculturalidad se presentan como dos paradigmas complementarios, lo que supone que la filosofía intercultural tiene por función transformar las culturas desde una opción ética universalizable, que es la opción de los oprimidos en todos los universos culturales. La lectura de lo intercultural entre los pueblos originarios es en mucho compartido de lo que Betancourt nombra

“dialéctica de liberación”, debido a que en sus territorios el proceso de desobediencia está presente en su día a día, desde el cómo a partir de la oralidad recupera y preserva su modo de construir y reconstruir la vida.

Es por ello que la lengua, lo etnolingüístico, constituye un núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva y en la delimitación del otro; en este contexto se entiende a la lengua como

[...] el proceso a través del cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, que posee códigos y significados; es justamente en la lengua donde reside la fuerza de la cultura cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y de enfrentamiento con ellas (Delvalle, 1992:45),

por lo tanto, podemos afirmar que la resistencia y persistencia de una cultura se fundamenta en el uso, presencia y permanencia de su lengua.

Así podemos afirmar que desplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad. Incluso cuando los individuos consienten la asimilación, es enormemente difícil suprimir su lengua materna. Como se sabe, la lengua se une estrechamente al concepto de uno mismo: personalidad, pensamiento, identidad del grupo, creencia religiosa y rituales culturales, formales e informales.

Por otra parte, si el lenguaje refleja valores sociales y culturales, la pérdida de éste ocasiona un cambio de valores y de universos de comprensión del mundo. En principio, el cambio de lengua no está afectado por las representaciones reflexivas sobre la lengua en cuestión, sino por una serie de sistemas ideológico-simbólicos que se asocian con el dominio de productos de la cultura occidental y tecnológica, entre ellos se consideran el individualismo, la conducta inmediatista o pragmática y el materialismo consumista, en tanto que las estructuras universales del lenguaje se basan no sólo en la lógica del mundo exterior, sino también en la lógica de las operaciones de razonamiento y valoración (Muñoz Cruz, 2009:110).

De manera muy semejante, Descartes propuso que el lenguaje humano constituye un mecanismo secundario de expresión o traducción de estructuras cognitivas que lo determinan enteramente, ya que los procesos de pensamiento puro son primarios para dar cuenta de los procesos de semiosis (signos), pero son autónomos

para describir los procesos semióticos (citado en Bronckart, 2004). Dado que los razonamientos sociolingüísticos son los que poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de transformación, cada colectivo etnolingüístico adopta mecanismos simbólicos específicos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas.

El conjunto variado de razonamientos, categorías y preferencias puede postular que tanto las experiencias sociolingüísticas como la reflexividad de los hablantes de lenguas originarias deben toda su complejidad cognitiva, afectiva y valorativa a la comprensión e interpretación de los obstáculos y conflictos que caracterizan la historia etnolingüística y cultural de las poblaciones indígenas.

Las representaciones de los hablantes convergen en dos de los mayores objetivos: por un lado, las plataformas sociopolíticas y culturales de los movimientos indígenas y organismos humanitarios que aportaron interpretaciones más vívidas sobre los fenómenos multiculturales reales y permitieron encaminar los conocimientos y las expectativas de intelectuales, investigadores y educadores hacia los derechos indígenas, y por el otro, la educación, el uso y la importancia social de las lenguas indoamericanas y sus variedades, en el sentido de que los análisis científicos más eficientes y responsables podrían contribuir a resolver los cruciales y conflictivos procesos interculturales contemporáneos (Bronckart, 2004).

Por otra parte, las demandas relacionadas con la preservación de la cultura, la lengua, las costumbres, las tradiciones y los sistemas normativos propios de los pueblos originarios no deben ser interpretadas como un signo de conservadurismo y de resistencia al cambio. La situación es al revés, lo que se demanda es que todo el aporte cultural no se siga considerando sólo como un asunto de folclore, sino como la expresión de las culturas vivas y ricas en manifestaciones. Es la búsqueda del reconocimiento de la cultura con el mismo estatus que se otorga a las demás.

En este sentido, entonces, miramos la cultura como un proceso de significación. Pierre Bourdieu desarrolló esta diferencia entre la cultura y la sociedad al mostrar en sus investigaciones que la sociedad se estructura a través de dos tipos de relaciones: las de fuerza, correspondientes al valor de uso y de cambio, y dentro de ellas, entrelazadas con esas relaciones de fuerza, hay relaciones de sentido que organizan la vida social, la relaciones de significación, el mun-

do de las significaciones, del sentido, todo lo cual constituye la cultura (Flachsland, 2003).

Se puede afirmar, entonces, que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación o, de un modo más complejo, comprende el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. En esta perspectiva se ve a “la cultura como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad, para afirmarla y renovarla en las sociedades” (García Canclini, 2004:34-35). En consecuencia, tenemos que cultura e identidad serán siempre partes de un mismo proceso de construcción del yo, de lo nuestro en su relación con el otro, con la otredad, relación que será construida de diferente manera.

Por ello, la cultura no debe entenderse sólo como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio. En este contexto, podemos decir que la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en “formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, ya que los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal” (Giménez, s/f).

RELACIONES INTERCULTURALES E IDENTIDAD

Partimos de la idea de que la identidad es la base de la interculturalización y el diálogo intercultural, ya que en las relaciones interculturales no interactúan culturas, sino personas y grupos con identidades diferentes. Según Tubino (2002) el concepto de identidad permitió desarrollar el concepto de multiculturalismo, sin embargo éste no reconoce la complejidad en la construcción dialógica entre las diversas identidades. Las identidades son crisoles complejos como la sociedad misma. Son históricas y cambiantes, con elementos más permanentes que funcionan como pilares y que dan estabilidad, y otros que cambian y se adaptan de acuerdo con las realidades que se viven. Así que todo proceso social tiene un impacto en las identidades, tanto en las relaciones de poder que las atraviesan como en los procesos que las fortalecen y, por lo tanto, en los procesos de interculturalización.

Entendemos que la identidad “se construye como resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un ‘nosotros’ y un los ‘otros’” (Bartolomé, 2006:63).

El reconocimiento de las identidades es relevante en el plano político, pero únicamente cuando implica trascender la mirada simplificada del otro, que se estaciona en el plano de lo folclórico para ir encontrando y comprendiendo el pasado. La historia de los pueblos indios de México y de América Latina en general está marcada por 500 años de represión, exclusión, racismo y discriminación, en un esfuerzo sistemático por borrar la otredad e imponer, a través de la violencia, la muerte y la destrucción, un paradigma en el que los pueblos y culturas no occidentales son inferiores. Primero fue el discurso del Dios blanco y después el del llamado progreso, impuesto desde el Occidente.

Y sin embargo, desde ese mismo lugar de discriminación, históricamente existen movimientos de resistencia que en los últimos años han puesto en escena a distintas voces que también quieren ser escuchadas. Es ahí cuando decimos que se está construyendo una interculturalización emancipadora que no sólo tiene una connotación multiculturalista, sino también una carga política de transformación. En ese sentido, retomamos a Paz cuando afirma que:

Ha habido un claro desplazamiento en los análisis de la condición de clase social como categoría casi exclusiva del conocimiento de las colectividades hacia categorías de un orden más culturalista, indagándose con más fuerza elementos de identidad y capitales simbólicos en juego en la constitución de los actores sociales, en la formación de las alteridades, en las formas de invención que se hace del “otro” (Paz, 2005:2).

Este planteamiento sugiere una posición política que coloca a la identidad y a la interculturalización en un mismo campo de acción, es decir; “cuando la identidad étnica se manifiesta como etnicidad, como una adscripción totalizadora que orienta las conductas sociales y políticas” (Bartolomé, 2006:64). Esta acción política viene de construir el diálogo entre iguales, no podemos hablar de procesos de interculturalización e identidad si no se hace en situaciones de simetría, en las que ambas partes se reconozcan mutuamente como un “legítimo otro”, de lo contrario estaríamos repitiendo la mirada

totalizadora de Occidente. La igualdad y las relaciones simétricas se construyen transformando las estructuras de poder, pero también requieren de la autoafirmación y la revaloración de la propia identidad minorizada, o incluso, en unos casos, negada. Los procesos de interculturalización implican un trabajo de fortalecimiento y empoderamiento desde los pueblos indígenas, un reconocimiento de su cultura y su identidad, una *renegociación* entre la “autoafirmación y la asignación identitaria” (Giménez, 2000:13).

En el escenario actual, marcado todavía por las desigualdades y las relaciones asimétricas de poder, estos procesos de interculturalización e identidad no se dan en un plano simétrico. La mirada de los gobiernos (o por lo menos del mexicano) los traduce en políticas públicas encaminadas a la idea de las estampas culturales, pueblos románticos con paisajes pintorescos. Es decir, identidades que parten de las “diferencias oficiales permitidas”, institucionalizadas, que dan pie a una interculturalidad acrítica, funcional, carente de una teoría del poder que cuestione dichas relaciones inequitativas y de dominación entre culturas y entre personas.

Pero el necesario cuestionamiento hacia esa institucionalización de las diferencias permitidas, hacia ese afán homogeneizador, implica atentar en contra de una de las bases del Estado como se entiende hoy en día, que presume la existencia de una nación unitaria. Implica plantear una ruptura entre Estado y nación, es decir, un cambio profundo en las estructuras sociales, económicas, culturales, políticas, educativas y epistemológicas que dan base al sistema actual. Por todo esto, dicho cuestionamiento no puede provenir del Estado mismo ya que significaría un acto contra-intuitivo de atentar en contra de sí mismo. Es necesaria entonces la existencia de un sujeto social colectivo capaz de definir por sí mismo los cambios que quiere y capaz de impulsar esos cambios en los diversos ámbitos.

Si el proceso de interculturalización depende de una renegociación identitaria (una transformación en la manera de vernos los unos a los otros), es necesario que las luchas y las reivindicaciones de estos sujetos sociales partan de una revaloración de la propia identidad, para desde ahí plantear las necesidades y los deseos.

La diferencia cultural tiene una relación directa con la diferencia colonial, y “es esta diferencia que ha subalternizado a los pueblos indígenas bajo una dominación secular no superada” (Paz, 2005:8). Desde la colonización, las clasificaciones por raza y etnia

han legitimado la dominación de los españoles y la cultura occidental, y han llevado a relaciones de poder asimétricas que se viven y sufren hasta hoy en día en México, particularmente en los pueblos indígenas. Para Paz, el problema más profundo se halla en que las sociedades han interiorizado una valoración negativa de la diferencia cultural, y en torno a esto han construido todo un sistema de dominación. La autora señala que, aunque las diferencias sociales y culturales permiten construir identidades, estas diferencias a la vez son usadas para el ejercicio del poder; por ello subraya la importancia de leer la interculturalidad no solamente desde la identidad, sino también desde la diferencia.

Las relaciones de poder y la dominación están cimentadas en la violencia simbólica, un proceso que surge de una colonización del ser o colonización “interna” desde el poder y la dominación. Es un proceso inconsciente de aceptación e interiorización de la dominación por el dominado. En este sentido, el concepto de violencia simbólica desarrollado por Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1977: 51), en torno a la relación de poder entre mujeres y hombres, dominantes y dominados atravesados por relaciones de poder, determinadas por la capacidad de imponer una visión del mundo, una forma de saber y de expresarse al otro, como si ésta fuese la única y verdadera en un proceso “natural” de aceptación e interiorización, el cual permite entender las relaciones inequitativas entre las sociedades en su conjunto. En este sentido, en los pueblos indígenas es la diferencia cultural y étnica sobre la cual se basa la legitimación del ejercicio del poder occidental. Las diversas formas de dominación tienen en común que tanto en la relación asimétrica de género, como el socioeconómico, político o como en las relaciones entre culturas, se observa la “naturalización” de la dominación a través de los procesos de interiorización y aceptación como propia la razón del dominante. Tanto los dominadores como los dominados perciben las relaciones desiguales de poder como normales, que son producidas y reproducidas incluso por los subordinados. Esto explica por ejemplo que haya indígenas que perciban a la otra cultura como mejor o que prefieren que sus hijos aprendan el castellano en vez de su lengua indígena. O mujeres que tienden a discriminar a las hijas y que las educan para ser obedientes y aceptar su “cruz” por ser mujeres. Para Bourdieu y Passeron (1977) es esta asimilación de la dominación la que prepara el terreno para la violencia simbólica en todos los ámbitos: familiar, educativo, epistemológico, reli-

gioso, político, económico, etc., que puede expresarse de repente de manera muy violenta o más sutil y simbólica. Así, la violencia simbólica se vuelve la principal arma de opresión, la cual, por ser percibida como algo natural, ni siquiera tiene necesidad de legitimarse.

La asimilación e incorporación de la dominación, en los indígenas como en otros sectores de la sociedad, lleva a una minorización de lo propio: de la identidad y la cultura que les pertenece, pero también de los propios saberes y conocimientos. Observaciones en el campo dan cuenta de los procesos de minorización de la cultura expresada en los diversos espacios donde interactúan y desde donde ésta se minoriza. Luego, la cultura está cambiando continuamente por innovación, por extraversión, por transferencia de significados, por fabricación de autenticidad o por “modernización”. Pero esto no significa automáticamente que sus portadores también cambien de identidad.

Ante la emergencia de movimientos sociales que promueven estilos de vida alternativos —como las reivindicaciones étnicas, la intensificación de los fenómenos migratorios y la globalización—, se han producido cambios que pusieron en crisis la homogeneidad y la universalidad de las estructuras y de las representaciones de la sociedad. En consecuencia, se produjo un tránsito de la unicidad a la diferencia que provocó el surgimiento de la idea que subyace en el multiculturalismo, la necesidad de reconocer las diferencias y las identidades culturales, siendo una expresión del pluralismo cultural.

EL MULTICULTURALISMO

En esta perspectiva, “la multiculturalidad no es un ideal a alcanzar, sino una realidad a gestionar”, siendo el multiculturalismo la condición “normal” de toda cultura. Como concepto normativo, “el multiculturalismo constituye una ideología o una filosofía que afirma, con diferentes argumentos y desde diferentes perspectivas teóricas, que es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales” (Bourdieu y Passeron, 1977:51).

En su versión moderada, el multiculturalismo acepta y precoriza la convivencia de culturas diferentes, de aquí la necesidad de principios éticos universales que hagan compatibles las diferencias

y garanticen la cohesión social. Sólo así se lograría que la multiculturalidad se oriente hacia la interculturalidad, es decir, que las diferencias no se trastocuen en irreductibles e inconmensurables, sino que, por el contrario, se debiliten las distinciones jerárquicas. Pero no se puede pasar por alto que el multiculturalismo también puede funcionar como una ideología que encubre las desigualdades sociales (étnicas, de clase, otras) dentro del ámbito nacional, bajo la etiqueta de “diferencias culturales”.

A esto se refiere Zigmunt Bauman cuando escribe: “La nueva indiferencia a la diferencia es teorizada como reconocimiento del ‘pluralismo cultural’, y la política informada y sustentada por esta teoría se llama a veces ‘multiculturalismo’” (Bauman, 2004:107). Aparentemente el multiculturalismo es guiado por el postulado de la tolerancia liberal y por la voluntad de proteger el derecho de las comunidades a la autoafirmación y al reconocimiento público de sus identidades elegidas o heredadas. Sin embargo, en la práctica,

[...] el multiculturalismo funciona muchas veces como fuerza esencialmente conservadora: su efecto es rebautizar las desigualdades, que difícilmente pueden incitar la aprobación pública, bajo el nombre de “diferencias culturales”, algo deseable y digno de respeto. De esta manera la fealdad moral de la privación y de la carencia se reencarna milagrosamente como belleza estética de la variedad cultural (Bauman, 2004:107).

En efecto,

[...] por un lado la pluralidad cultural está conformada por una variedad de culturas minoritarias y subalternas frente a una cultura dominante que podemos llamar occidental, criolla o mestiza; y por otro lado, las culturas minoritarias —y particularmente las indígenas— siguen siendo discriminadas tanto en la vida cotidiana como en el discurso oficial como inferiores, premodernas y, frecuentemente, como obstáculos para el desarrollo (Giménez, s/f).

En ese sentido, encontramos que la situación de las sociedades multiculturales del llamado “Sur”, se pueden caracterizar por lo que León Portilla (Vieyra, 2006) nombra “trauma cultural”, a través del cual se puede ilustrar lo que sería el efecto depresivo de la agresión sistemática a las identidades culturales de los pueblos indí-

genas, primero por parte de los conquistadores y después por parte de los estados nacionales dominantes o colonizadores. Por otro lado, se pueden caracterizar también por el “nepantlismo”, entendido como “la pérdida de la identidad cultural de los individuos y los grupos sometidos a procesos de aculturación forzada” (Vieyra, 2006: 58). Asimismo, podemos caracterizarlas por la inhibición del desarrollo de las culturas minoritarias no indígenas en favor de la homogeneidad cultural nacional, una suerte de invisibilización de su presencia. Por otro lado estaría la imposición del modelo de la sociedad de consumo en las propias sociedades nacionales, arrojadas al nepantlismo y, por tanto, cada vez más carentes de memoria cultural y de futuro propio (Vieyra, 2006:60).

Para Bonfil Batalla, la recuperación histórica hermenéutica de las culturas mesoamericanas es una condición necesaria, pero no suficiente para comprender la situación multicultural de la sociedad mexicana. La desconfianza de Bonfil se puede comprender a partir de la construcción del Estado-nación mexicano, el cual se asienta ideológicamente en el mestizaje y admite formalmente la doble herencia indígena y española, a través de la cual invisibiliza al indígena por el solo hecho de pensar que éste dejó de ser, de existir en ese proceso.

Es por esto que el Estado mexicano, en cada uno de sus momentos decisivos de conformación y estabilización —es decir: la Independencia, la Reforma, la Revolución, etc.—, ha impulsado estrategias de destrucción cultural de los pueblos indígenas reales. La consigna ha sido conocer las culturas indígenas para destruirlas mejor, para desindianizarlas con mayor eficacia. El problema no es sólo epistemológico, sino político, y tiene su origen —considera Bonfil— en la instauración de un sistema de control cultural colonial que no ha sido cancelado en la sociedad mexicana desde la invasión española. La tesis radical de Bonfil establece, efectivamente, que en la raíz de las crisis recurrentes de la sociedad mexicana se encuentra un conflicto no resuelto entre dos matrices civilizadoras distintas: la mesoamericana y la occidental. Una civilización, en la perspectiva de Bonfil, constituye un marco general de relaciones interculturales, un plan general de vida compartido por un conjunto de pueblos, cada uno de los cuales posee su identidad cultural peculiar (Vieyra, 2006:65).

Los aportes de Bonfil, cuando se miran con detenimiento los territorios indígenas resultan clarificantes, pues podemos encontrar con

mucha exactitud esa matriz cultural que ha permanecido aun con la colonización y que poco a poco está resurgiendo al reclamar ser incluida, sobre todo en los currículos del sistema educativo que atiende a los pueblos originarios y a la nación en su conjunto.

La civilización mesoamericana se ha formado a lo largo de milenios, desde la llamada “cultura madre”: la olmeca, hasta las culturas indígenas de hoy. Bonfil señala una serie de rasgos culturales en los que se manifiestan la unidad y la continuidad de la civilización mesoamericana, desde la cultura del maíz hasta la concepción del tiempo y la relación con la naturaleza, pasando por las formas de autoridad, los procesos de intraculturalidad y de construcción del otro (Vieyra, 2006:64). Vale decir que en el proceso de interrupción drástica y luego colonización de las civilizaciones mesoamericanas, éstas se vieron invadidas por una civilización asentada en la religión cristiana, con una tecnología superior de dominación y con una valoración protocapitalista de la riqueza. Es a partir de estas formas de colonización que Bonfil analizara el conflicto del México profundo y el México imaginario a lo largo de la historia nacional (Vieyra, 2006:64). La visión colonizadora del México imaginario percibe lo indígena como atrasado, bárbaro, carente de cultura y civilización. Se trata siempre para los grupos dominantes de alcanzar el desarrollo, el primer mundo, el progreso, la modernidad, sin cuestionarse jamás sobre el porqué, el para qué y el hacia dónde de tal modernización. Por lo tanto, en este sentido el sistema educativo nacional, en todos sus ámbitos, ignora absolutamente los contenidos de las tradiciones culturales indígenas. El sistema de profesiones, como ejemplo, produce abogados que desconocen el derecho consuetudinario indígena, arquitectos que ignoran los métodos de construcción mesoamericanos, médicos que desprecian las prácticas de salud tradicional. De aquí la importancia de reformar el sistema educativo no sólo en sus formas regulatorias del trabajo docente, sino también en los contenidos curriculares y en las formas y métodos de enseñanza, así como en la orientación intercultural para todos y no sólo para los alumnos provenientes del mundo indígena.

En los contextos multiculturales, que son cada vez más frecuentes en la vida contemporánea, la interculturalidad se constituye en una idea regulativa o principio normativo que debería regir el comportamiento de los individuos, los colectivos sociales, las instituciones y los estados, y en particular de las instituciones educativas:

docentes formados en y para la interculturalidad desde las escuelas normales y las universidades.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN

Hemos dado una rápida mirada a algunos de los aspectos con los que se confrontan las miradas civilizatorias frente a los procesos de construcción de la interculturalidad, y podemos decir que la organización de la vida desde la perspectiva de la interculturalidad no es nada fácil, porque somos herederos de un mundo en el que han predominado el principio de la unidad y las estrategias de homogeneización, practicadas frecuentemente de manera coercitiva, con su “natural” secuela de exclusión, marginación, indiferencia, opresión, inclusión neutralizante e invisibilización del “otro”.

Llegados a este punto cabe preguntarnos si acaso la interculturalidad es inalcanzable en la realidad mexicana, a lo cual a simple vista podemos responder que sí puede ser inalcanzable simplemente porque no hay tal convivencia, ya sea porque se ignora, ya sea porque se quiere ignorar. Es decir que en la realidad actual la hegemonía de la cultura que se expresa a partir del español,⁵ de una cultura occidentalizante, y todos los valores culturales e ideológicos que porta sofocan cualquier intento de interacción equitativa. En efecto, el contundente artículo 2° de la Constitución y todos los numerales siguientes proclaman que:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas [...] (DOF, 2001).

Sin embargo estos puntos no pueden por sí mismos ser un factor de cambio, pues la letra sin la acción que la ponga en práctica,

⁵ Llamamos español como un nombre genérico a la lengua que dominó durante la Colonia y que representa el lenguaje de la parte castellana de España, por lo que se trataría más bien del castellano/occidental y de la cristianización como procesos y contenidos integrales de la colonización.

está muerta. En este sentido podríamos decir que la reforma de este artículo constitucional nació muerta. El proceso sigue vivo por la voluntad y el trabajo de los grupos étnicos y de los maestros comprometidos con la lucha por la igualdad y la equidad social, más que por la política gubernamental.

Así, la interculturalidad parece una idea difusa atrapada en una polisemia de voces y lenguajes cuyos diferentes significados se usan dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente, y no obstante su instrumentalización ayuda en la construcción y el fortalecimiento de políticas de homogeneización y de profundización de la diferencia, de la exclusión y del racismo.

Sin embargo, a partir de la reflexión crítica desde los movimientos indígenas se crea el concepto de “interculturalidad crítica”, el cual nos permite mirar las posibilidades de una educación y de pedagogías insurrectas, diferentes, alternativas y construidas desde lo local, a partir de las propuestas surgidas en el seno del movimiento social y desde las comunidades locales.

La demanda autonómica representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia, además de recuperar los espacios de decisión política, así como las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio como al interior de las comunidades.

Desde la perspectiva indígena, los ejes fundamentales de sus derechos, que les dan sustento y razón, pasan por el derecho al territorio, el derecho a ser reconocidos como pueblos, el derecho a la libre determinación, el derecho a una cultura propia y el derecho a un sistema jurídico propio.

En esta perspectiva retomamos y defendemos un enfoque crítico de la interculturalidad, fundado en las luchas de los movimientos indígenas. Esta interculturalidad crítica parte del problema del poder, cuestionando seriamente al modelo de sociedad vigente (Walsh, 2002). La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la injusticia colonial, enfrentando los poderes hegemónicos del presente. No se limita a una disputa o negociación entre los pueblos indígenas y el Estado, es una lucha que surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos. Pero no sólo se tra-

ta de leyes e instituciones, se trata también de principios y prácticas. Es una negociación entre sectores de la sociedad e incluso al interior de los mismos pueblos, entre individuos; sobre todo es un proceso no exclusivo para los pueblos indígenas de América Latina. En todo caso, es un paradigma que surge desde los pueblos indígenas de América Latina para el resto del mundo. Es un paradigma distinto de relaciones entre culturas, que busca que éstas se valoren de forma simétrica; un paradigma el cual más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, lucha por crear un sistema que entienda y asuma la equidad; un paradigma que cobra mayor vigencia ante el fenómeno de globalización, que hace cada vez más evidente la dicotomía entre hegemonía y diversidad; una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en el diálogo; una interculturalidad la cual apunta hacia la igualdad pero con dignidad, asumiendo la diferencia y la diversidad (véase López, 2009).

A partir de lo anterior, coincidimos con Walsh en su planteamiento de que “es mejor hablar de un proyecto de interculturalizar en vez de interculturalidad en sí” (Walsh, 2002:135). Es decir, entendemos que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso constante. Verlo como proceso implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Más allá de un juego de semánticas, esto refleja un enfoque, una postura, una actitud que se debe seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros para tener la capacidad de construir un nosotros, entraña decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión, y luchar por instaurar una nueva sociedad fundamentada en relaciones sociales de igualdad y equidad en las oportunidades de desarrollo cultural menos asimétrico y tendiente a una simetría cultural renovadora de la organización social.

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE INTERCULTURALIZACIÓN, UNA VÍA HACIA LAS PEDAGOGÍAS INSUMISAS

En este proceso de minorización y de asimilación de la dominación como un “así es”, la naturalización de sus formas y procesos, en el cual no sólo se minoriza la diferencia y al diferente, sino todo lo

que implica su ser, sea éste indígena, obrero, campesino o empleado, se minorizan y desconocen o reducen sus formas de vida, de expresión de representaciones del mundo, sus conocimientos y saberes, como lo señala Michel Foucault en *Genealogía del racismo* cuando habla de los “saberes sujetos” (Foucault, 1976), que se refiere a aquellos saberes que han sido descalificados, sobre todo cuando se hace mención de los saberes locales, los saberes excluidos, los saberes colonizados y encubiertos: “Una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (Foucault, 1976:18).

Para contrarrestar este tipo de pensamiento se plantea elaborar lo que él llama “genealogía”, que implica hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. Es una tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico, así como contra sus efectos intrínsecos de poder.

Las “genealogías”, según Foucault, no son pues vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta; son precisamente anticiencia. Tampoco es que reivindiquen el derecho lírico a la ignorancia o al no saber. Se trata más bien de un cambio de la insurrección de los saberes, contra los efectos del poder centralizador dado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

En esta idea, Dávalos hace énfasis en la parte epistemológica de los procesos de la lucha de movimientos sociales latinoamericanos recientes:

[...] las propuestas hechas por diferentes movimientos indígenas de constituir espacios de saber que permitan reconstruir los saberes ancestrales, que les otorguen esa validez social y comunitaria, constituyen uno de los procesos más importantes que el movimiento indígena latinoamericano ha emprendido en estas últimas décadas. [Además] no se trata tanto de los institutos de investigación sobre temáticas exclusivamente indígenas, que han

existido desde larga data, sino del hecho de que el movimiento indígena latinoamericano incorpore las nociones de creación, recreación, recuperación y reconstitución del saber dentro de espacios definidos por su misma práctica política, lo que da una significación diferente a esta dinámica (Dávalos, 2005:31-32).

Asumiendo la interculturalización como un proceso constante, los espacios de reflexión son importantes para que los pueblos defiendan y reconstruyan sus propios modos de vida. Éstos son procesos que se inician con la construcción de proyectos políticos, que como se ha dicho anteriormente, reivindican la autonomía y la autodeterminación de los pueblos. Estas luchas, que muestran sus propios proyectos políticos, se van ampliando a otros espacios, como la defensa del territorio, la apropiación de procesos productivos, la redefinición de las relaciones económicas o la transformación de las relaciones de género. Uno de estos ámbitos es el epistemológico o la construcción de conocimiento.

Dentro de ellos, la creación de proyectos educativos propios es una de las luchas que han surgido de los pueblos indígenas que han ejercido su derecho a crear utopías, que caminan juntos para crear sus propios modos de vida buena. Ejemplos de diversas experiencias de proyectos educativos propios sugieren que éstas son expresiones de madurez de las luchas de pueblos que han transitado de las demandas políticas hacia la reivindicación de los saberes propios, en busca de una interculturalización efectiva.⁶

De esta manera, estos proyectos representan el abordaje de procesos pedagógicos desde los propios pueblos, resignificando los conceptos mismos de educación y pedagogía. Es así que se transita de una decolonialidad del poder hacia una “pedagogía decolonial”, la cual responde a la interculturalidad crítica como proyecto político,

⁶ A estos proyectos educativos López (2009) los califica como “desde abajo”; en ellos se puede abarcar desde las luchas por el reconocimiento de sistemas educativos propios como los impulsados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie) o la incidencia política para que se reconozca la educación desde los pueblos, en Bolivia y Nicaragua, todos éstos relatados por López (2009). Asimismo, se pueden agrupar las experiencias de escuelas que han decidido desarrollar un modelo propio de educación, como la Escuela Para la Vida y la Unisur en Guerrero, y el Centro Escolar Tosepan Kalnemaxtiloyan (nuestra escuela, en náhuatl), de la SCAR Tosepan Titataniske.

social, epistémico y ético (Walsh, 2009). Una pedagogía que se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y la transmisión del saber. Una pedagogía insumisa que invoca al carácter libertario de la educación, yendo más allá del ejercicio de las libertades al ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y los pueblos para normarse por sí mismos. Esto representa superar los esquemas axiológicos occidentales de las libertades individuales hacia una autonomía colectiva, tan presente en los valores de los pueblos indígenas, capaz de liberar a los individuos de cualquier relación de poder y dominación. En otras palabras:

[...] es la matriz conceptual de la modernidad la que debe revisarse, y no tanto por una pretensión posmoderna que en definitiva habla en la misma clave que el proyecto de la modernidad, sino por la posibilidad de enriquecer el conocimiento humano, de incorporar nuevas formas de racionalidad a la infinita riqueza teórica humana (Dávalos, 2005:24-25).

Lo anterior supone un esfuerzo que vaya más allá de rescatar las lenguas indígenas y utilizarlas en los espacios educativos para reproducir conocimientos y esquemas de pensamiento occidentales. Implica más que el simple hecho de rescatar algunos elementos de la cultura local en la cotidianidad escolar. Rebase el rescate y la reivindicación de los conocimientos tradicionales. Considera, sobre todo partir de las prácticas propias de los pueblos y sus saberes, como una praxis popular que esté presente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y relación de los seres humanos con el mundo. Y es en el campo de los conocimientos y los saberes desde donde se presenta el mayor reto para lograr que la interculturalización sea un proceso constante de decolonización.

Tomando en cuenta las cuatro dimensiones de la colonialidad descritas por Walsh (2009:412) —colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y la colonialidad cosmogónica—, la epistemología se presenta como un campo para la decolonización desde la interculturalización, que parte del reconocimiento de distintos conocimientos y formas de pensar. Es construir un espacio social fértil en el que se pueda edificar los saberes y los conocimientos interrelacionados, en el cual se asocie de manera eficiente cada uno de los elementos que están a su disposición. Esto quiere decir que la lucha epistemológica parte de reconocer la impor-

tancia de los conocimientos y saberes locales para reivindicarlos y presentarlos en una relación dialógica con los conocimientos y saberes de otros pueblos. Lo anterior también representa una oportunidad para interculturalizar el concepto de ciudadanía mediante la construcción de nuevas políticas de conocimiento, en donde lo más importante es:

[...] construir conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, con atención a la diferencia cultural ejercida y a esa nueva vida pública que se comienza a construir cuando la lengua y la cultura rompen las barreras del derecho individual y se ejercen emancipatoriamente desde una visión colectiva del derecho (López, 2009:204).

La interculturalidad en el campo de la educación debe cimentarse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos de vida y sus cosmogonías. “La interculturalidad en la educación entonces significará hacerse cargo de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico” en la construcción de una escuela diferente (Comboni y Juárez, 2008). Aún no se ha aceptado que los pueblos originarios demanden una educación que emerja de su historia y de su mundo o de su vida para resolver las asimetrías caracterizadas por la exclusión, la negación y la invisibilidad. No se ha aceptado que para los indígenas es estratégica la educación porque con ella “apuntan a reconstruir retrospectivamente un pasado ajustado a las necesidades de un presente” (Flachsland, 2003:137), puesto que es a partir de esta posible construcción que un pueblo, comunidad o individuo empieza a reconocerse, a construir-reconstruir y fortalecer su identidad individual y colectiva.

La visión crítica de la educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación entre conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta visión se concibe la educación profundamente enraizada en y a partir de la propia cultura, una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales

que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría y de diglosia,⁷ desde una perspectiva poscolonial y en la búsqueda de construir procesos descolonizantes, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto.

La educación intercultural será posible sólo si los estudiantes no indígenas e indígenas logran, de algún modo, ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares occidentales. En esta integración se hace fácil establecer los ámbitos de competencias sociales donde se requieren unos y otros, incluso valorar cuándo el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere por supuesto una reconceptualización de la pedagogía que significa el abandono de la comunicación instructiva y su reemplazo por una orientación de ayuda en la construcción del conocimiento a partir de lo significativo, y relevante para los alumnos en proceso de interculturalización, apoyados y guiados por los maestros formados interculturalmente y capaces de conducir una reflexión crítica formativa para la igualdad y la aceptación de la diversidad en la diferencia. Así, la educación intercultural requiere la participación activa de los estudiantes, de los maestros y de los miembros de la comunidad en general para la reorganización de un aprendizaje significativo y situado.

⁷ La diglosia se expresa en la relación asimétrica y de conflicto que existe entre el español (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas) y que definen formas de dominación simbólica que abarca el sentido mismo de la concepción de la persona. En esta relación el español tiene funciones exclusivas en correspondencia con ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, etc.; es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas, subordinadas, “arrinconadas”, es el de la vida familiar, de la comunicación cotidiana, no goza del alto prestigio que tiene el castellano, ni ocupan funciones de prestigio como la escritura, la educación y otras; al no reflejarse en ningún espacio de la vida pública resignifica el sentido de la dominación interiorizada en un hábitus y unas prácticas que le dan el sentido de minorización a la propia dominación en la vida cotidiana, redefiniendo el rol de la lengua, de la cultura y de los beneficios que conlleva pertenecer a la “otra cultura”, trayendo como consecuencia, en muchos casos, la negación de lo propio y mirar al otro como el legítimo otro.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTOLOMÉ, Miguel A. (2006), “Los laberintos de la identidad”, en *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.
- BAUMAN, Zygmunt (2003), *La comunidad, en busca de la seguridad en un mundo hostil*, Madrid, Siglo XXI.
- (2004), *Identity*, Cambridge, Polity Press.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- y Jean Claude PASSERON (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BRONCKART, Jean-Paul (2004), *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- CASTRO, Milka (2004), *Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Departamento de antropología/Ediciones Lom.
- COMBONI, Sonia y José M. JUÁREZ (2008), “La educación en el marco de la globalización”, en *Veredas*, México, UAM-X, Relaciones Sociales.
- DÁVALOS, Pablo (2005), “Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra”, en Pablo Dávalos (ed.), *Pueblos indígenas, Estado y democracia*, Buenos Aires, Clacso Libros.
- DEVALLE, Susana B. C. (1992), “La etnicidad y sus representaciones: ¿juego de espejos?”, en *Estudios Sociológicos*, vol. X, núm. 28, enero-abril, México, Colegio de México.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF) (2001), “Reformas Constitucionales sobre Derechos y Cultura Indígena”, 14 de agosto.
- FLACHSLAND, Cecilia (2003), *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*, Madrid, Campo de Ideas.
- FOUCAULT, Michel (1976), *Genealogía del racismo*, La Plata, Argentina, Altamira.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1996), “Territorio, cultura e identidades, la región sociocultural”, en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, época II, vol. II, núm. 9, México, Universidad de Colima, pp. 25-57.

- _____ (2000), “Identidades étnicas, estado de la cuestión”, en Leticia Reina (ed.), *Los retos de la etnicidad en los estados nación del siglo XXI*, México, CIESAS/INI/Porrúa.
- _____ (2000), “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”, en Rocío Rosales Ortega (coord.), *Globalización y regiones en México*, México, UNAM/Porrúa.
- _____ (s/f), “La cultura como identidad y la identidad como cultura”, conferencia, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- GONZÁLEZ, Luis (1986), “Suave patria”, en *Nexos*, núm. 108, p. 52.
- HAMEL, Reiner Enrique (1996), “Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?”, en Ursula Klesing Rempel y Astrid Knoop, *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, Plaza y Valdés/IIZ-DVV, pp. 149-189.
- HERNAIZ, Ignacio (comp.) (2004), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación-UNESCO.
- KLESING REMPEL, Ursula y Astrid KNOOP (1996), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, Plaza y Valdés/IIZ-DVV.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2009), “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para un investigación comprometida y dialogal”, en Luis Enrique López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, La Paz, Plural Editores, pp. 129-218.
- MALDONADO-TORRES, Nelson (2007), “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- MILLÁN, Guadalupe y Enrique NIETO (2006), “Los retos del siglo XXI”, en *Educación intercultural y derechos humanos*, México, Driada/UPN.
- MOYA, Ruth (2009), “La interculturalidad para todos en América Latina”, en Luis Enrique López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, La Paz, Fundproeib Andes/Plural Editores.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor (2009), *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios socioculturales*, México, UAM-I.

- _____. *et al.* (2002), "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?", en *Rumbo a la interculturalidad en educación*, maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, México, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de filosofía de la UAM-I, disponible en <<http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Modulo3/Ponencias/Mu1.pdf>>.
- PAZ, Sarela, (2005), "Reflexiones sobre interculturalidad y el conflicto", en *Conflicto y colaboración en el manejo de recursos naturales: experiencias de Bolivia y Argentina*, La Paz, CESU/GER/JAINA/Plural.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos (2009), "De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana", en *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 8, núm. 22, pp. 121-136.
- QUIJANO, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander y Santiago Gómez-Castro *et al.* (eds.), *Colonialidad del saber y eurocentrismo*, Buenos Aires, Clacso.
- QUILAQUEO, Daniel (2005), *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Santiago de Chile, Universidad Católica de Temuco.
- RAFFESTIN, Claude (s/f), en <http://www.hypergeo.eu/article.php?id_article=406>, consultado el día 1 de octubre de 2013.
- ROSALES ORTEGA, Rocío (coord.) (2000), *Globalización y regiones en México*, México, UNAM/Porrúa, pp. 21-22.
- SCHMELKES DEL VALLE, Sylvia (2006), "Educar para la interculturalidad: los desafíos de una propuesta democrática", en Inés Castro (coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, México, Plaza y Valdés, UNAM.
- TUBINO, Fidel (2002), "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva", en Norma Fuller, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico/IEP, pp. 51-76.
- VIEYRA, Jaime (2006), "Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México (Vasconcelos, León-Portilla, Bonfil Batalla)", en Ursula Klesing Rempel y Astrid Knoop, *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, Plaza y Valdés/IIZ-DVV, pp. 48-70.

- WALSH, Catherine (2003), “¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde América Andina”, en Catherine Walsh (ed.), *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región andina*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya Yala, pp. 11-30.
- _____ (2009), “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Patricia Medina Melgarejo y Catherine Walsh (eds.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdés/UPN/Conacyt/PyV.
- WULF, Christoph (1996), “El otro. Perspectivas de la educación intercultural”, en Ursula Klesing Rempel y Astrid Knoop (eds.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, Plaza y Valdés/IIZ/DVV, pp. 223-237.
- ŽIŽEK, Slavoj (1998), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2005), “Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Fredric Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 137-188.

ANTE EL ECLIPSE DEL SUJETO PEDAGÓGICO: DIÁLOGO/
HORIZONTALIDAD E INTERSYSTEMATIZACIÓN
DECOLONIAL. OTROS TEXTOS, OTRAS METODOLOGÍAS
PARA PEDAGOGÍAS *OTRAS/INSUMISAS...*

Patricia Medina Melgarejo

MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS COMO OTRAS MEMORIAS
COLECTIVAS E HISTÓRICAS... TRÁNSITOS DECOLONIALES

Todo proyecto educativo es la condensación de un proyecto político, cuya tarea es la incidencia en la configuración de un sujeto social en el presente y su condición futura; la diferencia estriba en el anclaje y perspectiva que orienta a los procesos socioeducativos, es decir, a sus horizontes sociales y políticos. Para América Latina, la educación constituye un espacio de disputa, de memoria colectiva e histórica que se traduce en movimientos sociales y pedagógicos que luchan y contienden por la direccionalidad de las transformaciones sociales y educativas. No sólo desde lo escolar, aunque la escuela misma es un terreno popular de disputa, pero la emergencia de los movimientos sociales pedagógicos permea distintos e inéditos espacios: lugares.

Así, en el contexto presente de la lucha política bajo las voces de los movimientos de los pueblos indígenas y afroamericanos, ante las guerras actuales de las empresas transnacionales a través de la expropiación de las riquezas mineras, de selvas, bosques y agua; además, en la transformación del trabajo y el empleo, como lo demuestran las luchas de las fábricas recuperadas en Argentina y las propuestas pedagógicas del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra en Brasil, o de AGMER-CTERA en Paraná, Argentina.

Las pedagogías latinoamericanas, aquellas que sustentan las luchas sociales que pugnan por una educación contextualizada, plantean un balance necesario en el presente, de los momentos que han dado tejido y trama a la acción social y educativa, cuestión que implica tensionar los conceptos y categorías sociales para permitirnos

mirar sus ángulos y aristas; también las posibilidades de concreción de utopías, cauces, sentidos, memorias y horizontes.

Los distintos procesos y movimientos sociales, como producto de su contexto histórico, son a su vez productores de propuestas educativas que desde su espacio de inscripción generan conocimientos pedagógicos que se autodefinen como pedagogías críticas, pedagogías populares/comunitarias, pedagogías propias, pedagogías interculturales-críticas y pedagogías decoloniales (Palermo, 2014 y Walsh, 2013).

Estas pedagogías, en su trayecto histórico-político, van generando experiencias, memorias colectivas, procesos de criticidad, reflexión y construcción de maneras otras de configurar subjetividades; actualmente la emergencia social reclama los espacios de socialización de esas formas otras de hacer educación; surge entonces la necesidad de intercambiar, dialogar y proponer en la mesa de discusión esas experiencias pedagógicas histórico-políticas como memorias activas que posibilitan vislumbrar horizontes *otros*, para tejer así una esperanza que desde lo educativo nos ayude a transitar a otras posibilidades de ser/estar y habitar el mundo.

Tanto los procesos de larga trayectoria histórica de las sociedades amerindias y afroamericanas en su ejercicio político de reconstitución étnica, como las luchas políticas de docentes y alumnos en los espacios públicos, las búsquedas rurales y campesinas, obreras y laborales se condensan en sujetos-subjetividades que convergen y recrean a los propios movimientos sociales, *sustentados en la resignificación identitaria, a partir de las prácticas territoriales y, de la educación intercultural-decolonial como movimiento político-pedagógico, espacios de lucha-apropiación-construcción y resistencia*, cuyas demandas transitan de la protesta-exigencia al ejercicio de distintas formas de *hacer autonomía* como expresión y capacidad de *persistencia-resistencia*.

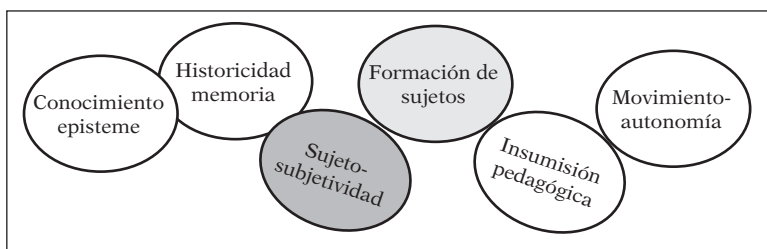
La movilización social y la actuación de la ciudadanía, como expresión del proyecto y acción colectiva, cobra rostros propios desde las comunidades en movimiento, expresándose a través de las demandas por una educación y una atención médica, ambas efectivas y propias.¹ La condensación de relaciones que articulan las dimensiones en procesos imbricados de configuración de la historicidad

¹ Considerando los sistemas médicos llamados tradicionales, y/o bien la medicina científica o hegemónica y sus formas de intervención medicalizadas de formas de sanación-curación.

de las subjetividades que condensan sujetos en movimiento y/o movimientos en sujetos, gestan las revueltas e insurrecciones de las epistemes, traducándose en “comunidades en movimiento” (Zibechi, 2003), que construyen otras pedagogías para educaciones otras.

ECLIPSE DEL SUJETO PEDAGÓGICO: NECESIDAD DEL PENSAR
 DECOLONIAL PARA LOS MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS
 COMO EXCEDENTES DE REALIDAD

En este espacio se esbozan algunos cuestionamientos que se articulan en términos de contornos epistémicos para abrir la discusión sobre la configuración de sujetos-subjetividades en movimiento. Esta cuestión nos conduce a reconocer los aportes de la perspectiva decolonial que permiten repensar la acción educativa sin escindir lo político de lo histórico, definiciones en el horizonte que nos sitúan frente al problema de las nociones de la epistemología de las otras pedagogías en una dimensión política, es decir, en el borde del desacuerdo (Rancière, 2007), de las formaciones sociales que los configuran sobre las relaciones entre poder y conocimiento, en la historicidad de las subjetividades que condensan sujetos pedagógicos en movimiento y/o movimientos pedagógicos en sujetos.



Articulaciones histórico-políticas las hemos definido como pedagogías/otras que se reconstituyen en *otras educaciones*.

Estas movilizaciones responden a la articulación crítica en la formación de sujeto-subjetividades productores de conocimientos a través del movimiento, la historicidad y la memoria, lo que condensa a una insumisión y desacuerdo político en donde las pedagogías otras, a través de la reactuación, se proponen la formación de otros sujetos en la insumisión para un movimiento que va desde la resistencia a la autonomía.

Las potencialidades epistémicas y pedagógicas de las palabras-conceptos de las pedagogías otras y de la decolonialidad han posibilitado la construcción de proyectos de vida buena² desde los movimientos indígenas y afroamericanos, ampliando también los horizontes de las luchas magisteriales, estudiantiles, rurales y urbanas que reconocen la trayectoria colonial y las necesidades de transformación para el continente; ya que “la constitución de ‘lo latinoamericano’ como objeto de estudio [...] está vinculada a la problemática de la subalternidad” (Richard, 1998:s/p).

Las pedagogías de la insumisión producen excedentes de realidad, pues son ellas mismas producto de ese excedente, son la emergencia y la irrupción que desmonta al modelo de lo homogéneo y de lo eficiente, de ahí que sean pedagogías otras engarzadas y producto productivo de educaciones otras.

La idea de *excedente de realidad* se refiere a los espacios de expansión y objetivación, de remanentes que se configuran en experiencias potenciadoras, en tanto que “[...] este excedente de realidad resulta de la tensión entre lo dado-límites y el cómo se rescata la fuerza-necesidad que incita a trascender las formas establecidas” (Zemelman, 1998:139).

La cuestión es poder reconocer y desafiar los contornos de realidad, los límites de lo pensado al comprender la subjetividad y ciertas direccionalidades al ejercer la historicidad y sus modos y mundos, muy propios: muy otros.

Desde la misma experiencia de los sujetos [...] las posibilidades objetivas devienen en ámbitos de sentido; es la potenciación de lo dado que apunta a un excedente de realidad que puede reconocer direcciones diferentes, incluso contradictorias, en su desarrollo (Zemelman, 2007:50).

Así, las palabras-concepto como formación/sujeto-subjetividades nos remiten a la invención del sujeto mismo al romper su eclipse, al ser efecto de las contradicciones generadas en la dialéctica de los procesos, momento en que se produce un excedente de realidad y,

² O buen vivir se denomina al *sumak kawsay* como forma de pensamiento andino, generando cambios constitucionales en Ecuador y Bolivia, pues las constituciones políticas de ambos países se rigen por el respeto a la Tierra, concebida como Madre Naturaleza, estableciendo sus derechos como ser viviente e inseparable de las acciones humanas.

por tanto, se gesta la emergencia del sujeto mismo, de sus memorias y horizontes. Como señala Segato (2007), es necesario pensar las alteridades históricas “en tiempos de políticas de la identidad”, es decir, de las acciones que determinan y construyen actores sociales inamovibles, ante el eclipse del sujeto: social, histórico, pedagógico. Los retos necesarios implican interrogarnos:

- *¿Cómo analizar los procesos de las memorias disidentes que potencian los movimientos étnico-políticos-pedagógicos de las luchas decoloniales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en vínculo con las luchas rurales, urbano-populares y docentes-estudiantiles en la escuela pública, quienes en una articulación contingente cuestionan la configuración monocultural de los Estados nacionales (Segato, 2007) en el contexto latinoamericano y en México, para potenciar sus aportaciones epistémicas?*
- *¿Cómo comprender el debate epistémico sobre los procesos decoloniales e interculturales, concebidos en la configuración y en la resignificación de la memoria colectiva (Cerde, 2012),³ desde las otras educaciones y a partir de las insumisiones pedagógicas en los contextos de la educación pública y la acción de docentes y alumnos?*

Reconocemos así que en esta deliberada operación que genera *la ausencia/eclipse de sujeto* en nuestras acciones educativas —marcadas por las ideas de calidad, eficiencia, rendimiento y competencia— producen inevitablemente el eclipse del sujeto, lo que se traduce en un vaciamiento del ámbito pedagógico, pues no existen, paradójicamente, historia, horizonte, actor, persona, memoria, sociedad, trabajo, solamente la acción medible y cuantificable. De esta manera, se produce *el eclipse de la formación* misma, pues para la existencia del sujeto es necesaria la configuración en autoconstrucción de un horizonte liberador y decolonial, en donde no basta la simple enunciación sino una complejidad de *praxis* educativa.

Estamos ante disyuntivas históricas en donde existe la emergencia de distintos pensamientos subalternos que intentan construir

³ Véase A. Cerda (2012:144), quien señala: “Uno de los rasgos más relevantes de estos usos de la memoria por parte de movimientos indígenas latinoamericanos es su interés por avanzar en rutas o lógicas que cuestionen, reviertan y subviertan la perspectiva colonial”.

historias desde memorias propias, para subvertir las lógicas neocoloniales en práctica/otras. De ahí que las claves decoloniales en nuestro quehacer, más que la adopción sin crítica de posturas y autores que nos resulten novedosos en el mercado académico de consumo, implicaría repensar los procesos de sentidos de las memorias y sus historicidades; comprender los ejes y prácticas y sus practicantes en términos de las pedagogías otras/insumisas y transformadoras. Repensar nuestros conocimientos, su transmisión y las rupturas epistémicas necesarias para establecer otros horizontes pedagógicos decoloniales (Díaz, 2010; Medina, 2011).

DIÁLOGO/HORIZONTALIDAD/OTROS TEXTOS/
OTRAS METODOLOGÍAS PARA INTERSISTEMATIZAR

El contexto esbozado nos convoca a construir otros horizontes y otras formas metodológicas de comprensión, ya que una pedagogía que no reconozca a “los otros” desde un *nosotros* resultaría un camino que imposibilita la construcción de sentidos pedagógicos; así, “[...] investigadores y académicos se esfuerzan por explicar que no sólo hay que investigar y educar al otro, porque la educación e investigación de carácter multi o intercultural es una necesidad de todos” (Dietz y Mendoza, 2008:4).

En consecuencia, requerimos construir alternativas en investigación desde la necesidad de políticas y acciones del *reconocimiento* (Ricoeur, 2006), pues estamos ante procesos de identidades múltiples, ante el ejercicio de prácticas no solamente culturales sino también sociales, desde procesos y sujetos: multisituados.

Como lo señala Damián, joven indígena tzotzil de Zinacantán, Chiapas, integrante del grupo de rock tzotzil Sak Tzevul (“Los Senderos del Relámpago”): “Una voz me ha dicho: que no tenga miedo de ser indio [...]”. Por tanto, requerimos herramientas para comprender, más que preestablecer formas de intervención pedagógicas, procesos que posibiliten y potencien la construcción de pedagogías y prácticas investigativas dialógicas, colaborativas, horizontales de carácter *intra* e *intercultural* y *entrecultural*.

La presencia de estas otras voces representan un momento de expresión, de objetivación de estas *otras formas de pensamiento*, en donde la *otredad* ha sido recreada como estereotipo de desigualdad; Damián rompe ese núcleo histórico-colonial de la relación sub-

alterna, estableciendo el vínculo entre necesidad y libertad-utopía, o bien una libertad en la construcción necesaria de horizontes posibles ante los límites de lo dado. Este joven continúa: “El despertar de mi consciencia se da como cuando inevitablemente un árbol florece al paso de la primavera, pero hubo elementos que la reforzaron, como el surgimiento del EZLN”⁴ (Köhler *et al.*, 2010:290). El sentido de historicidad y colectividad, el de proceso y “florecimiento”, el eco de lo comunal/comunitario, resuena en la voluntad de “estar/siendo” en la *emergencia pedagógica del sujeto*.

Resulta evidente que no es posible establecer como única vía la visión “evaluativa” de la investigación educativa, la cual neutraliza a la investigación pedagógica en su carácter crítico y en la búsqueda de otros caminos formativos, en tanto que se requieren procesos de diálogo, más allá de recetas o preconcepciones sobre los sujetos y sus “eficiencias y rezagos”; buscamos así, frente a esta dosis de homogeneidad, estrategias de investigación socioeducativas de carácter pedagógico/insumiso.

INTERSISTEMATIZACIÓN, CONOCIMIENTOS OTROS.
PRODUCCIÓN DE DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EN DIÁLOGO
PARA UNA INTERCULTURALIDAD ACTIVA DECOLONIAL

El análisis sobre la interculturalidad desde un debate sobre los contornos epistémicos, más que la fijación en predefiniciones sobre identidad, como una búsqueda a través de la palabra-concepto de interculturalidad, pensada como herramienta y transformada en política pedagógica de investigación y formación, que enuncie acciones educativas procesuales, la cual no buscaría la eliminación de las diferencias, sino su reconocimiento, y comprender el marco más bien de las desigualdades sociales producto de las alteridades históricas.

Por tanto, del conjunto de acepciones que recorren el espectro de la interculturalidad, se opta por la postura de: *Entreculturas, en el reconocimiento de la experiencia y producción histórica de la articulación identidad/diferencia, en los signos políticos de la alteridad*. La

⁴ El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es una organización de resistencia insurgente, que surge de las necesidades de los pueblos originarios mayenses que habitan la selva y los altos de Chiapas, México; irrumpe al escenario nacional en enero de 1994. Véase Bruno Baronnet (2011, 2012) y el valioso artículo que forma parte de este libro.

palabra-concepto de interculturalidad y sus políticas frente al sentido de espacio y terreno de lucha educativa y pedagógica de la “*entreculturalidad*” (Corona, 2007) permite tensionar el campo de contradicciones y procesos en la acción educativa y la investigación pedagógica:

[*Entrecultura*], por lo tanto, nombra las relaciones políticas entre sujetos distintos, en el espacio público.

“Entre” no sugiere acuerdo, compenetración o entendimiento; sugiere la exposición de lo propio frente a lo ajeno en un espacio político, donde los otros se exponen y al exponerse existen (Corona, 2009:13).

El interaprendizaje se concibe como una necesidad del trabajo educativo en contextos y produciendo contextos que reconozcan las prácticas de vida, conocimientos, experiencias, perspectivas de mundo, acciones que han sido construidas en la experiencia histórico-política (ya sea como colectivos, organizaciones rurales, urbanas, populares) comprendiendo la historicidad y aporte de los pueblos de larga trayectoria indígena y afroamericanos.

Por tanto, la necesidad es poder generar condiciones para realizar un proceso educativo que, más que sobreponer conocimientos desde una perspectiva de mundo considerada nacional o universal, posibilite un diálogo que respete las construcciones de figuras de mundo distintas: las que están presentes en el contexto de quienes aprenden y la propuesta que se plantea como condición para integrar distintos niveles de la idea de nación (véase el caso de los países como Bolivia, que se declara plurinacional): “La reciprocidad en el interaprendizaje políticamente trascendente es el lazo fundador de la relación educativa intercultural” (Gasché, 2005:3).

La propuesta de partir de una sistematización a la intersistematización configuran procesos relevantes para explicitar los interconocimientos y los interaprendizajes con el fin de poder intersistematizar las lógicas de pensamiento en las dimensiones espacio-tiempo de las prácticas sociales pedagógicas, que buscan subvertir los órdenes establecidos de los referentes que provienen de la colonización, cuya acción se constituye en una *insumisión pedagógica decolonizadora*.

A través del reconocimiento de los interaprendizajes e interconocimientos es posible la intersistematización en el tránsito de reconocer las condiciones histórico políticas que nos colocan como

subalternas(os) y como otras(os), para reapropiarse de las nociones de mundo que nos conformaron para con-movernos transformándolas. El efecto de otredad se convierte en una voz apropiada, subjetivada, por lo que la intersistematización se establece en un juego de desdoblamientos, no solamente en los sujetos que indagan como práctica y aquellos que son practicantes del conocimiento, ya que ambos, sujetos-actores, son coautores, están articulados a relaciones coloniales de otredad, buscando reconocer las articulaciones de los conocimientos, aprendizajes y sistematicidades: inter... (véase Medina, 2011 y 2013).

Como producto de distintas experiencias en América Latina y en México,⁵ las dimensiones y ejercicios de construcción que se basan en el horizonte político de *las otras educaciones/las pedagogías insumisas* parten de concepciones interculturales críticas y decoloniales al comprender: *a*) prácticas y experiencias culturales de conocimiento que responden a sociedades otras desde las alteridades históricas y políticas; *b*) las formas y procesos estructurados de los sistemas de conocimiento que a través de la apropiación y reconfiguración producen diálogos interculturales inéditos como *interculturalidades activas* (Medina, 2013) que producen y transmiten saberes/conocimientos intergeneracionales entre distintos actores y grupos sociales en un ejercicio de sus derechos.

En tanto que la *interculturalidad activa* se refiere a distintos procesos que se generan en el andar de los actores sociales, cuyas epistemes han sido subalternizadas históricamente en su camino a través de diálogos y confrontaciones, desacuerdos e inversiones interculturales entre saberes y conocimientos, en las fronteras sociales y políticas, construyen prácticas que tanto imprimen presencia a los pueblos y organizaciones a través de la intervención y práctica directa que materializan sus derechos educativos, de salud-médicos, lingüísticos, políticos, culturales y laborales, es decir, no

⁵ El trayecto de los procesos de investigación y formación posibilitan el tejido de otros rostros; en el juego de hilos, tramas y bordes, emerge la discusión en torno a las implicaciones en teoría social y el desarrollo de distintas vertientes en el ámbito de la investigación educativa y en humanidades, las cuales en las dos últimas décadas han nutrido, y muchas veces colocado en discusión, los horizontes histórico-políticos sobre el campo educativo y pedagógico a partir de contornos teóricos sobre la decolonialidad e interculturalidad, espacios y proyectos educativos que adquieren distintos sentidos.

solicitan permiso, ejercen una interculturalidad y una ciudadanía igualmente activas al imprimir una direccionalidad que transforma y amplía para la reconfiguración de mecanismos de intervención a fin de experimentar ciudadanías que los posicionen como sujetos activos productores de conocimientos en su valor y uso contemporáneo, lo que puede conducir a relaciones interculturales de respeto y dignidad como condiciones básicas para aprender de nosotros mismos como pueblos.

Se abren y potencian sujetos y prácticas de conocimiento, es decir, las epistemes se alteran y abren un campo necesario desde otras ciudadanías, desde una interculturalidad activa... reconociendo otras educaciones... Esta forma de *interculturalidad activa* se produce a través de la práctica social del caminar y persistir, del resistir transformando los significados en procesos de comprensión del mundo de vida propio y de “las otras maneras”, muchas de ellas impuestas colonialmente que han producido distintas formas de “violencia cognitiva” hacia nuestros conocimientos y formas propias de existencia (Claros, 2011). Así, como la labor de la ciudadanía activa, estas *interculturalidades activas* se construyen más por el ejercicio autónomo desde las prácticas y experiencias pedagógicas insuimisas que por un derecho concedido.

En consecuencia, es necesario investigar distintas lenguas, lenguajes y procesos sociales de articulación y traducción que comprenden los interconocimientos, los interaprendizajes (Gasché, 2005) y las intersistematizaciones (Medina, 2011). En la investigación e intervención sobre y desde las prácticas de conocimiento y la construcción de espacios para la articulación de mediaciones pedagógicas, como memoria colectiva que acciona en el presente, es escasa la sustentación epistémica que se hace de sus núcleos metodológicos, en términos de dispositivos para elaborar propuestas de intervención pedagógica intercultural en la intersistematización y argumentación de los procedimientos efectuados y sus resonancias político-educativas.

La condición cultural se articula, objetivándose en las prácticas de conocimiento, en los sentidos y las relaciones, en los procesos de trabajo, en las expresiones materializadas de las concepciones de las dimensiones espacio y tiempo como producto complejo de las concepciones de mundo en su historicidad; acceder a ellas resulta un reto que implica el ejercicio de construcción dialógica en términos de operaciones y formas epistémicas, en lógicas de razonamiento.

Se trata de explicitar el conocimiento implícito y generar las herramientas cognitivas (Gasché, 2005), lo cual posibilita una construcción político-pedagógica al comprender que la situación de diálogo “no es un simple intercambio de palabras, es la oportunidad de recrear distintas interpretaciones asegurando un campo de validez mutuo, un creer en el otro, donde sea posible la negociación y un consenso que no niegue la diferencia desde donde nos relacionamos” (Hleap, 1999:62). Esto a partir de herramientas de objetivación, si el momento de la recreación de otras formas de aprendizaje-conocimiento posibilita mirar el horizonte, lo que demanda desafiar el conocimiento establecido y comprender su historicidad como construcción social.

Una pedagogía intercultural crítica que busca la intersistematización implica la formación de: “sujetos que sean autónomos frente a las fuerzas de la dominación y como tales asuman como propia la *praxis* de resistencia de sus pueblos, su sociedad y cultura” (Gasché, 2005). En este sentido se requiere de la producción de dispositivos de investigación para reconocer los procesos de conocimientos otros y su emergencia política en las prácticas de vida.

Dicha acción se basa en el reconocimiento de las formas en que organizamos nuestro espacio y concebimos nuestra temporalidad como producto de diferentes momentos históricos y prácticas sociales, analizando las tecnologías de la subjetividad (Foucault, 2008) en la desconstrucción y genealogía de estos instrumentos (tecnologías) que representan elementos y sistemas de pensamiento que condicionan nuestras concepciones-prácticas y contextos, como objetos y herramientas que ordenan nuestra memoria y nuestro cuerpo, cuestiones que determinan nuestro hacer histórica, social y corporalmente. Las dimensiones espacio-tiempo condicionan los ritmos que articulan las prácticas en las que los sujetos nos producimos y, por tanto, nos formamos como sujetos-personas.

La intención fundamental en la construcción de dispositivos es producir los procesos de coautoría al establecer los núcleos de tensión de distintas narrativas, tanto de los actores centrales del proceso de investigación como de los participantes de la indagación, en una construcción de diálogos mediados, para potenciar otras formas de narrar sus propios tránsitos y situaciones, su historia y el entorno cultural y afectivo que constituye la definición de sí mismos, frente a otros en la producción de otros textos, otras imágenes; más que se hable sobre “ellos”, el nosotros y nuestras relaciones de mundo, será

un principio fundamental bajo la premisa: ¿cuáles son o podrían ser mis proyectos de vida buena?

METODOLOGÍAS HORIZONTALES, PEDAGOGÍAS INSUMISAS
EN EL HORIZONTE DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

La discursividad pedagógica moderna ha transitado de una pedagogía de la igualdad-homogénea a una de la diferencia-identidad-parcial y estereotipada; señalada esta última, paradójicamente, de forma homogénea, sin reconocimiento de sus fisuras, definiéndola ya sea como “una pedagogía intercultural funcional”, sinónimo de “remedio” mayúsculo ante las exacerbadas formas de desigualdad; por lo que se requiere “...distinguir entre un interculturalismo de corte funcional versus la interculturalidad que nos referimos aquí: una interculturalidad crítica de carácter decolonial” (Walsh, 2008: 141). Resultaría importante esbozar tres ideas de cierre, por la brevedad del espacio de exposición.

1. En tanto complejidad y construcción, resulta necesario deliberar en términos epistémicos la arquitectura de las interrogantes que interpelan a los procesos político-pedagógicos, pues “[...] la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades” (Zelman, 2005). Así, existe entonces la posibilidad de anteceder a las reflexiones a partir de formular preguntas para gestar sentidos, o bien gestar interrogantes para formular horizontes-sentido. Cabría la siguiente interrogante: ¿cuál es la distancia implicada entre un discurso sobre la eficiencia en la educación de calidad, frente a una pedagogía emancipadora y de caminar la palabra haciendo memoria y construyendo pueblo y ruralidad? O bien, las preguntas sobre: ¿cuál es el grado de interpelación de estos discursos sobre “eficiencia y calidad” en amplios sectores sociales de nuestros países en América Latina? ¿De qué memoria y de qué historia se habla al hacer autonomía, soberanía y sentido de la palabra al andar? Procesos pedagógicos nombrados todos ellos por esas otras educaciones en la construcción de pedagogías insumisas.
2. Ante la ausencia del sujeto social y del sujeto pedagógico, hecho que definimos como *el eclipse del sujeto yo de las sub-*

jetividades en el ámbito pedagógico: el eclipse de la formación desde un horizonte liberador y decolonial, en donde no basta la simple enunciación, sino una complejidad de praxis educativa.

El problema con las acepciones que utilizamos en el estar-escuchar y mirar, reside en *las formas de reconocer al sujeto y sus subjetividades*, producto de la racionalidad que imprimen en sus lógicas de articulación los conceptos-palabras, pues su potencialidad heurística subyace en el alcance crítico y analítico de los marcos de referencia sociohistóricos, desde los cuales se interpreta y actúa sobre los espacios siempre asimétricos que condicionan las relaciones sociales que se buscan nombrar, las cuales no son solamente culturales e identitarias en sí mismas, sino sociopolíticas, económicas e histórico-coloniales (Hall, 2010; Bhabha, 2007).

3. Las acciones pedagógicas constituyen pertenencia y posibilidad de autorreconocimiento a través de los ejercicios de ordenamiento de la realidad; en este sentido, las perspectivas de investigación educativa y pedagógica que proponamos, como parte de los procesos formativos en el campo profesional de los(as) pedagogos(as) impactará, de forma definitiva, a los procesos de comprensión y ejercicio del trabajo pedagógico mismo.

La investigación educativa y pedagógica que reconocemos es aquella que se caracteriza por ser dialógica, horizontal-participativa, crítica y socialmente relevante, que reconoce no sólo la diversidad sino también la multiplicidad y las alteridades históricas de contextos, que reconoce las geografías territoriales, históricas, políticas, corporales y sociales, atendiendo la necesidad de lo complejo y contradictorio, de las voces y textos, de los intertextos producidos en la horizontalidad del trabajo de investigación. En consecuencia, como señala Pierre Bourdieu (1997): “Los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos...” (citado en Corona y Kaltmeier, 2012).

Y en el desacuerdo se encuentra la posibilidad de lo político (Rancière, 2007). Por tanto, la apuesta formativa en el diálogo crítico y decolonial reside en la capacidad de configurar sujetos pedagógicos y en formación pedagógica dialogante: “[...] pues ya no se trata de hablar sobre el otro, ni [...] para el otro. En su lugar, la ética investigativa parte del ideal de llegar a un diálogo [...] el intercambio

horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente [...]” (Corona y Kaltmeier, 2012).

El diálogo en las prácticas pedagógicas y de investigación implica formarnos en caminar la palabra, para un buen vivir, en la construcción de otros textos y de contextos compartidos y autocríticos, al transitar junto con nosotros mismos...

BIBLIOGRAFÍA

- BARONNET, Bruno (2012), *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Quito, Abya Yala.
- ; Mariana MORA y Richard STAHLER (coords.) (2011), *Luchas muy otras: autonomía, buen gobierno y sociedad en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, CIESAS/UAM-Xochimilco/ Universidad Autónoma de Chiapas.
- BHABHA, Homi K. (2007), “Interrogar la identidad. Frantz Fanon y la prerrogativa poscolonial”, en Homi K. Bhabha, *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- CERDA, Alejandro (2012), “Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina”, en *Política y Cultura*, núm. 37, primavera, México, UAM-Xochimilco, pp. 135-157.
- CLAROS, Luis (2011), *Colonialidad y violencias cognitivas. Ensayos político-epistemológicos*, La Paz, Muela del Diablo.
- CONTRERAS DOMINGO, José (2008), “Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?”, clase 1, Curso Pedagogías de las Diferencias, Buenos Aires, Flacso.
- CORONA BERKIN, Sarah (2007), *Entre voces... Fragmentos de educación entrecultural*, México, Universidad de Guadalajara.
- y Myriam Rebeca PÉREZ DANIEL (2009), “Entre voces-entre culturas. La autoría dialógica: hacia la participación en el espacio público”, en Patricia Medina (ed.), revista *Decisio, Interculturalidad-es en educación*, núm. 24, septiembre-diciembre, México.

- _____ y Olaf KALTMEIER (coords.) (2012), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, Barcelona, Gedisa.
- DÍAZ, Cristhian James (2010), “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”, en *Tabula Rasa*, núm. 13, julio-diciembre, Bogotá, pp. 217-233.
- DÍAZ, Raúl y Cristina VALDEZ (2009), “Derribando estereotipos. Los actos escolares desde una mirada crítica intercultural”, en Patricia Medina Melgarejo (ed.), revista *Decisio, Interculturalidad-es en educación*, núm. 24, septiembre-diciembre, México.
- DIETZ, Gunther y Rosa G. MENDOZA (2008), “¿Cómo investigar con un enfoque intercultural?”, en *Niuki*, revista del Centro Universitario del Norte, año 3, núm. 7, mayo-agosto, Colotlán, Jalisco, Universidad de Guadalajara.
- DUSSEL, Inés (2009), *Conceptos generales. Igualdad y diferencia en el contexto educativo*, Buenos Aires, Flacso-Argentina.
- FOUCAULT, Michel (1978), *Genealogía del racismo*, La Plata, Altamira.
- _____ (2008), *Tecnologías del Yo y otros textos afines*, trad. de Mercedes Allendesalazar, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós Ibérica/ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- GASCHÉ, Jorge (2005), “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, núm. 1, nueva época, enero-junio, disponible en <http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2005/contrapunto/contrapunto_art3_p1.htm>.
- HLEAP, José (1999), “Sistematizando experiencias educativas”, en revista *La Piragua. Sistematización de prácticas en América Latina*, núm. 16, México, CEAAL.
- HALL, Stuart (2010 [1992]), “La cuestión de la identidad cultural”, en Stuart Hall, Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Popayán/Lima/Quito, Envión Editores/IEP/ Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 363-404.
- KÖHLER, Alex et al. (2010), *Sjalel kibeltik. Sts'isjel ja kechtiki'. Tejiendo nuestras raíces*, México, UNICACH-Cesmecha/CIESAS, Xenix Filmdistribution, IWGIA, Orê PUMC UNAM, Org. Sociedad Civil Las Abejas, OMIECH, Sak Tzevul, Oxlajuntí', MirArte.

- MEDINA Melgarejo, Patricia (2011), “La Otra voz... Dispositivos pedagógicos para intersistematizar al subvertir el conocimiento. Metodologías críticas en el reconocimiento de ‘otras epistemologías’ como modos de historicidad”, en *Foro Internacional —Académico Comunitario—: Saberes, Sabidurías e Imaginarios. Territorialidades Locales, Regionales, Globales*, Córdoba, Argentina, 7-11 de noviembre.
- (coord.) (2013), “Interculturalidad activa. Vamos a aprender maya”, libro electrónico, México, Universidad Pedagógica Nacional, disponible en <<http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/libros-version-digital?start=30>>.
- NANCY, Jean Luc (2007), *A la escucha*, Buenos Aires, Amorrortu.
- PALERMO, Zulma (2014), *Para una pedagogía decolonial*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- RANCIÈRE, Jacques (2007), *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- RICHARD, Nelly (1998), “Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural”, en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta (eds.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*, México, Miguel Ángel Porrúa, disponible en <<http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/richard.htm>>, consultado el 30 de julio de 2013.
- RICOEUR, Paul (2006), *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, México, FCE.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2009), *Una epistemología del Sur*, Buenos Aires, Clacso/Siglo XXI.
- SPIVAK, Gayatri (1998 [1988]), “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”, en *Orbis Tertius, Revista de Teoría y Crítica Literaria*, vol. III, núm. 6 (trad. José Amícola), Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, pp. 1-44.
- SEGATO, Rita L. (2007), *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.
- WALSH, Catherine (2008), “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, en *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, pp. 131-152.
- (2013), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I, Serie Pensamiento Decolonial, Quito, Abya Yala.

- ZEMELMAN, Hugo (1998), *Sujeto: existencia y potencia*, Barcelona, Anthropos/CRIM-UNAM.
- _____ (2005), “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”, en Hugo Zemelman, *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos, pp. 63-79.
- _____ (2007), *El ángel de la historia; determinación y autonomía de la condición humana*, Barcelona, Anthropos.
- ZIBECHI, Raúl (2003), “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, en *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, núm. 9, Buenos Aires, Clacso.

Blanca

SOBRE LOS AUTORES

BRUNO BARONNET

<bruno.baronnet@gmail.com>

Doctor en Sociología por El Colegio de México y la Universidad de París (2009) e investigador asociado en el Laboratorio de Antropología de las Instituciones y las Organizaciones Sociales (LAIOS-IIAC) en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS). Realizó en 2010 y 2011 una estancia de investigación posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM). Es autor del libro *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona en Chiapas, México* (Quito, 2012).

FLOR MARINA BERMÚDEZ

<fmarinabermudez@hotmail.com>

Pedagoga y antropóloga, en los últimos años ha desarrollado actividades de investigación y docencia en poblaciones indígenas de los Altos de Chiapas. Sus investigaciones han sido en torno a los sistemas de desigualdades en los que se desarrollan los servicios educativos en Chiapas, bajo esquemas de investigación participativa sus intervenciones han fortalecido a grupos de mujeres marginales, a grupos de niños migrantes indígenas en situación de desventaja social y educativa. Actualmente es profesora-investigadora del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

JOSÉ ANTONIO CAICEDO ORTIZ

<joseantoniocaic@gmail.com>

Sociólogo con maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito. Se desempeña como profesor del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca y es investigador del Centro de Memorias Étnicas de la misma Universidad.

MÓNICA A. CALVO LÓPEZ

<aminaleb2005@yahoo.es>

Licenciatura y maestría en Pedagogía, doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa. Es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y miembro del cuerpo académico: Formación del Pedagogo. Fundamentación Filosófico-Pedagógica de la Práctica Educativa. Área: Teoría Pedagógica y Formación Docente, UPN-Ajusco.

ADRIANA CASEVECCHIE

<adricasev@hotmail.com>

Profesora de Historia, 17 años de desempeño docente en educación secundaria, como titular en asignaturas de Historia y de Formación Ética y Ciudadanía. Una incesante labor en el desempeño gremial como: delegada de escuela y congresal por el departamento Paraná en distintos periodos. Secretaria de Educación AGMER, Comisión Directiva Central, en distintos periodos. Participa activamente en la organización de encuentros, congresos, cursos, paneles, charlas y talleres de Formación Pedagógica-políticas-sindical.

MÔNICA CASTAGNA MOLINA

<mcastagnamolina@gmail.com>

Professora adjunta da Universidade de Brasília, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo, diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, Coordenadora do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, formação de educadores, transdisciplinaridade, políticas públicas, reforma agrária, desenvolvimento sustentável.

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN

<elcastil@gmail.com>

Psicóloga social comunitaria por la Universidad Nacional de Colombia y con maestría de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente académica e investigadora del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca, Colombia. Dentro de sus líneas de investigación se encuentra la etno-educación en Co-

lombia: sistematización y análisis. Autora y coautora de distintos artículos, capítulos de libros y libros, como: *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, 2005 y *Maestros indígenas: prácticas, saberes y culturas pedagógicas*, 2008, ambos editados por la Universidad del Cauca.

SUSANA MARIA COGNO

<susanacogno@yahoo.es>

Es profesora de Historia con 21 años de desempeño docente en educación secundaria, como titular en asignaturas en distintas escuelas y contextos profesionales, desarrollando proyectos curriculares para Ciencias Sociales. Actualmente es Vocal del Consejo General de Educación periodos 2008-2012/2012-2016. Participa activamente en la organización de encuentros, congresos, cursos, paneles, charlas y talleres de Formación Pedagógica-política-sindical.

SONIA COMBONI SALINAS

<sonia.comboni@gmail.com>

Doctora en Sociología de la Educación y de la Cultura, Institute des Hautes Etudes en Amérique Latine, París III, Sorbonne Nouvelle, París, Francia. Profesora titular C de tiempo completo en el Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie).

JULIO CUEVAS ROMO

<julio.cuevas@unicach.mx>

Ingeniero, maestro y doctor en Educación. Ha desarrollado diversas investigaciones sobre aprendizaje y enseñanza de las ciencias y las matemáticas en contextos de diversidad. Ha colaborado en diversos proyectos con organismos no gubernamentales, instituciones oficiales y grupos de profesores independientes. Posdoctorante del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

EQUIPO INTERCULTURAL/CONFEDERACIÓN MAPUCHE NEUQUINA

<rdsur1@gmail.com>

Antropólogo argentino. Es profesor titular regular e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Na-

cional del Comahue, Patagonia, Argentina. Miembro del Consejo Asesor de la Universidad Mapuce Intercultural. Autor de libros y artículos de Pedagogía y diferencia cultural. Director del Centro de Educación Popular e Intercultural. Proyectos de investigación actuales: “Interculturalidad, epistemología y decolonialidad: la emergencia de ‘otros’ saberes en las luchas mapuce poreducación, territorio y cultura” y “Pedagogía, alteridad y representación: un estudio sobre políticas de exhibición cultural en el sur argentino”.

MARTHA JOSEFINA GARCÍA FRANCO

<marthafrancog@hotmail.com>

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México; realizó una estancia posdoctoral en la Universidad Iberoamericana. Sus líneas de investigación versan sobre educación y migración y el derecho a la educación. Sus últimas publicaciones son: “Escuela de papel. Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes”, en *Revista Sinéctica*, 2014; “Los estudiantes inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2014, y “La asociación Tepeyac: una pedagogía transfronteriza en construcción”, en M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, 2014.

JORGE ENRIQUE GARCÍA RINCÓN

<afrotumac@yahoo.com>

Filósofo especializado en Educación. Hace parte del proceso de reivindicación étnica de las comunidades negras de Colombia. Trabajó por tres años en el Ministerio de Educación Nacional, y coordinó la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades negras. Ha publicado varios libros, artículos y cartillas de etnoeducación. En la actualidad se desempeña como Coordinador Departamental de Etnoeducación Afro en Nariño y orienta la Mesa Departamental de Etnoeducación Afro como invitado especial permanente. Es parte de la Comisión Pedagógica del municipio de Tumaco.

MARCELA GÓMEZ SOLLANO

<margom@servidor.unam.mx>

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora e investigadora en las áreas de Teoría Pedagógica.

ca y Sociología de la Educación de la cual funge como coordinadora. Profesora e investigadora de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Responsable en México del Proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APEAL). Líneas de investigación: configuración del campo educativo, epistemología y pedagogía.

ALEJANDRO HERNÁNDEZ SERRANO

<profe_alexhs13@hotmail.com>

Profesor de Educación Telesecundaria con 21 años de servicio en esta modalidad. Pasante de la Maestría en Docencia por el Instituto de Estudios de Posgrado. Es docente de Telesecundaria desde hace más de 19 años y pasante de la Maestría en Docencia por el Instituto de Estudios de Posgrado. Se ha desempeñado como profesor frente a grupo, asesor y consultor en diversos proyectos educativos del estado de Chiapas.

ALEKSANDRA JABLONSKA

<jablonsk@upn.mx>

Doctora en Historia del arte por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Es profesora e investigadora de la UPN y del posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Sus líneas de investigación son: las políticas educativas para la diversidad y los imaginarios sociales en el cine mexicano contemporáneo. Sus últimas publicaciones son: “Las identidades en redefinición: los procesos interculturales en el cine mexicano contemporáneo”, en M. Díaz Vázquez y R. Pérez Monfort (eds.), *Ciencias sociales y mundo audiovisual*, México, 2012, y en coautoría S. Velasco Cruz y A. Jablonska, “Políticas públicas en educación indígena e intercultural”, en Ma. Bertely, G. Dietz y G. Díaz, *Multiculturalismo y educación, 2002-2011*, México, 2013.

JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ

<jmajun4209@gmail.com>

Doctor en Sociología Urbana Universidad por la Universidad de la Sorbonne Nouvelle, de París III, Francia y maestro en Sociología de la Educación por la Universidad de París VIII, Vincennes. Ha trabajado con grupos indígenas asesorando sus proyectos educativos y contribuyendo en la formación de maestros indígenas. Ha realizado más de 110 artículos en publicaciones nacionales e internacio-

nales sobre la problemática de la educación indígena en México y América Latina; de educación superior y acerca del desarrollo curricular, entre otros. Ha asesorado proyectos educativos en América del Sur. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II y profesor-investigador de la UAM-Xochimilco.

LILIANA KREMER

<lilianakremerdodelson@gmail.com>

Maestría en Ciencias de la Educación (París V, Sorbonne Nouvelle), educadora especializada (EFPP, París). Mediadora (Argentina). Profesora titular de Educación y Trabajo Social e investigadora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Directora de Proyectos Fundación Plurales.

NICOLS DAYANA LÓPEZ LEÓN

<anayad496@hotmail.com>

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; tiene experiencia en el trabajo con comunidades indígenas en los Departamentos del Cauca y el Casanare en ámbitos escolares y de educación no formales a partir de la interculturalidad teniendo en cuenta las características culturales como el saber y conocimiento de los actores involucrados en la experiencia misma. Actualmente construye e implementa el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del Pueblo Saliva en Orocué-Casanare.

PATRICIA MEDINA MELGAREJO

<patymedmx@yahoo.com.mx>

Profesora normalista, licenciada en Pedagogía (UNAM); maestra en Ciencias con especialidad en Educación (DIE-Cinvestav); doctora en Pedagogía (UNAM); doctora en Antropología (ENAH-INAH); profesora-investigadora (UPN-Ajusco); profesora-investigadora del posgrado en Pedagogía (UNAM), y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), desde el año 2000. Realiza distintas estancias académicas, actualmente en la UAM-Xochimilco.

LAÍS MOURÃO SÁ

<lais.maria@terra.com.br>

Maestra en Antropología Social, Universidad Federal de Río de Janeiro (1974), doctora en Antropología, Universidad de Brasilia

(1992) y posdoctorado en Ciencias Sociales y Medio Ambiente, Universidad de Campinas (1999). Actualmente es profesora asistente en la Universidad de Brasilia, en área de Educación, Ciencia y Sociedad. Sus líneas de investigación son: educación y desarrollo rural para la promoción de políticas de desarrollo sostenible, educación y procesos de gestión ambiental a partir de capacitación participativa para la gestión sostenible del medio ambiente, propuestas metodológicas en la perspectiva del paradigma de la complejidad y ecología humana. En 2011, publica: *Licenciatura em Educação do Campo*, Belo Horizonte, Brasil, Autêntica.

FLORENCIA MARÍA PAÉZ

<fmpaez@gmail.com>

Licenciada en Comunicación Social, egresada de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba. Desde el año 2008 posee una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina para la su formación doctoral. Su tesis en curso se titula “Los cánones de publicación de las ciencias sociales en Argentina”. Es integrante del Programa escritura, difusión y publicaciones del CEA y del equipo editorial de la revista *Astrolabio. Nueva Época*.

LIA PINHEIRO BARBOSA

<lia.pbarbosa@gmail.com>

Doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Profesora de la Universidade Estadual do Ceará, Brasil, habla sobre educación y el MST (Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra de Brasil), en la Universidad de la Tierra/Cideci, Chiapas. Es coordinadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, APPEAL-Brasil.

CRISTIAN DAMIÁN POVEDA ZORRO

<damian.poveda@gmail.com>

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, por la Universidad Pedagógica de Bogotá Colombia. Actualmente está inscrito en el programa de Maestría en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina en Ecuador. Su experiencia laboral es en ámbitos escolares y de educación no formales a partir de la interculturalidad en comunidades indígenas.

NATALIA REINOSO CHÁVEZ

<nreinoso@cemi.org.co>

Psicóloga y maestra en Educación con énfasis en Pedagogía y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia (Colombia); Coordinadora de Educación del Centro de Estudios Médicos Interculturales (CEMI); miembro del grupo de Estudios en Sistemas Tradicionales de Salud (GEST) de la Universidad del Rosario.

MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ

<mercedes.ruiz@ibero.mx>

Doctora en Ciencias con la especialidad en Investigaciones Educativas, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE/Cinvestav). Es académica de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana. Es investigadora Nacional II del Sistema Nacional de Investigadores. Las líneas de investigación que desarrolla son: derecho a la educación y justicia y educación de adultos y organizaciones civiles. Su campo de especialización es el análisis político del discurso educativo.

SAÚL VELASCO CRUZ

<svelasco@upn.mx>

Doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores-Conacyt. Líneas de investigación: políticas educativas para atender a la diversidad cultural en México; movimientos sociales y proyectos educativos interculturales alternos, y racismo institucional e inclusión educativa.

ROCIO VERDEJO SAAVEDRA

<rocioverdejo@yahoo.com>

Es licenciada en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Ajusco. Realizó estudios de maestría en Pedagogía en el posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha hecho estudios de género en El Colegio de México. Participa en proyectos de investigación sobre formación, profesionalización y trabajo docente (UPN-Conacyt). Sus investigaciones y publicaciones se centran en las implicaciones de género en la formación de distintos profesionales de la educación. Actualmente es profesora en la Academia de Sociología de la Educación-UPN Ajusco.

CRÉDITOS DEL *COLLAGE* DE PORTADA

Fotografías de Ángela Yesenia Olaya, 2014. Material concedido por la autora, Posgrado en Antropología, IIA-UNAM, México.

- Infancias afrocolombianas.
- Pescadores afrocolombianos a orillas del Río Mira.
- Mujeres afrocolombianas productoras de canastos.
- Familia afrocolombiana navegando sobre el Río Mira, Tumaco, Colombia.

Fotografías de Jean Trinh, 2005. Material concedido por Bruno Baronnet, Universidad Veracruzana, México.

- Panchito, Municipio Autónomo Francisco Gómez, Chiapas, México.
- Escuela Autónoma Emiliano Zapata, ejido Arroyo Granizo, Municipio Flores Magón, Chiapas, México.

Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), Seccional Paraná, 2015. Material concedido por Ana Ponce, Susana Cugno y Adriana Casevecchie.

- Logo Tizas Rebeldes, AGMER, Seccional Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Fotos de Eugenia Fernández, 2014. Material concedido por la autora y por Florencia Páez.

- Encuentro Cultural de San Antonio, Córdoba, Argentina.

Fotos de Sonia Comboni y José Manuel Juárez, 2014. Material concedido por los autores, UAM-Xochimilco, México.

- Portadas de textos producidos por los niños en Guadalupe Victoria, Sector 03 de Educación Indígena, Puebla, México.

*Pedagogías insumisas.
Movimientos político-pedagógicos
y memorias colectivas de educaciones
otras en América Latina*

se terminó en febrero de 2015
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19
Col. del Carmen, Del. Coyoacán
México 04100, D.F.
<juanpabloseditor@gmail.com>

1 000 ejemplares



Este libro resulta una invitación a transitar y explorar los territorios sociales y políticos de las pedagogías y educaciones que sirven de horizontes y tópos de las utopías de nuestras Américas.

América es el nombre de un continente, pero no es solamente un espacio geográfico, sino el lugar que contiene, que abraza, construye y sueña, cuya riqueza reside en las niñas, los niños, las mujeres y los hombres que la construyen cotidianamente, desbordando a las simples cartografías y desafiando a las supuestas fronteras. En estas tierras se anidan las posibilidades de conquista del porvenir por un buen vivir.

La insumisión representa en estas pedagogías un acto de rebeldía, una forma de producción e inscripción, que al mismo tiempo resiste y crea, construye, camina para poder escapar, para moverse, descentrarse de la regulación, del control y normalización de la educación y sus pedagogías colonizadoras. La insumisión es una apuesta colectiva frente al ejercicio del poder sobre la vida.

Las experiencias concretas que se abordan en este libro —y en las cuales participan autores de Argentina, Brasil, Colombia y México— transitan por el laberinto de las pedagogías insumisas, anudándose a partir de tres horizontes de acción: las demandas de los pueblos originarios y afroamericanos; las tradiciones y memorias pedagógicas populares y críticas, y la educación pública como un lugar de disputa y resistencia.

Todos éstos son ámbitos pedagógicos para pensar esas *otras educaciones* como lugares de expresión de demandas políticas y de formas alternativas de trabajo que se reapropian de los necesarios procesos productivos para resistir y crear en un reencuentro con *la tierra* y con nosotros y nosotras mismas.



9 786077 112853