

# SABERES, SUJETOS Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS. CONTEXTOS, CONCEPTOS Y EXPERIENCIAS

**MARCELA GÓMEZ SOLLANO Y MARTHA CORENSTEIN ZASLAV  
(COORDINADORAS)**





## **Directorio UNAM**

### **Rector**

Dr. Enrique Graue Wiechers

### **Secretario General**

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

### **Secretario de Desarrollo Institucional**

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

### **Coordinación de Estudios de Posgrado**

Dr. Javier Nieto Gutiérrez

### **Facultad de Filosofía y Letras**

Dr. Jorge Enrique Linares Salgado

### **Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación**

Dr. Mario Rueda Beltrán

### **Facultad de Estudios Superiores Aragón**

M. en I. Fernando Macedo Chagolla

### **Facultad de Estudios Superiores Acatlán**

Dr. Manuel Martínez Justo

### **Coordinadora del Posgrado en Pedagogía**

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos

# **SABERES, SUJETOS Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS.**

## **CONTEXTOS, CONCEPTOS Y EXPERIENCIAS**

**MARCELA GÓMEZ SOLLANO Y MARTHA CORENSTEIN ZASLAV  
(COORDINADORAS)**

### **Directorio Colección Estudios. Posgrado en Pedagogía**

#### **Directora de la colección**

Dra. Raquel Glazman Nowalski (FFYL-UNAM)

#### **Coordinador editorial**

Dr. Juan Manuel Piña Osorio (IISUE-UNAM)

#### **Miembros del Comité Editorial:**

Dra. Clara Isabel Carpy (FFYL-UNAM)

Dra. María Concepción Barrón Tirado (IISUE-UNAM)

Dra. Alicia de Alba Ceballos (IISUE-UNAM)

Dr. Rafael García García (FES ACATLAN-UNAM)

Dr. Antonio Carrillo Avelar (FES ARAGON-UNAM)

Dra. Claudia Pontón Ramos (IISUE-UNAM)

Primera edición: 2017

© Marcela Gómez Sollano  
© Martha Corenstein Zaslav  
© NEWTON, Edición y Tecnología Educativa  
© Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria, C. P. 04510  
Delegación Coyoacán, México, D. F.

Reservados todos los derechos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Universidad Nacional Autónoma de México  
Av. Universidad, número 3000,  
Universidad Nacional Autónoma de México CU,  
Coyoacán, Ciudad de México, C.P. 04510  
ISBN UNAM : 978-607-02-9279-8

ISBN Colección: 978-607-02-9278-1

NEWTON. Edición y Tecnología Educativa  
Antillas 1010 int. 301 col Portales, C.P. 03300, Benito Juárez, CDMX,  
tel. (55) 65831189, vickycasavaz@gmail.com  
<http://www.newtonedtec.com>  
ISBN: 978-607-97473-7-4

Ilustración y gráficas: David Pérez-Fernández Montero  
Diseño de interiores y portada: Ricardo López Gómez  
Fecha de edición: 2017  
Hecho en México

A los estudiantes de la Escuela Normal Rural  
“Raúl Isidro Burgos”, Ayotzinapa, Guerrero, 2014.

*No han muerto porque son semilla.*



# Índice

Presentación Tercera Época  
*Raquel Glazman Nowalski*  
9

Introducción  
*Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav*  
11

## Primera parte

Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas.  
Dimensiones de análisis y categorías intermedias  
*Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav*  
21

Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas  
en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación  
*Esther Charabati Nehmad*  
41

Expresiones del proceso pedagógico del Consejo Regional Indígena del Cauca  
(CRIC) en el análisis de la Revista Cxayú'ce: lucha por la autonomía y el territorio  
en la formación del sujeto pedagógico  
*Jenny Paola Ortiz Fonseca*  
61

Saberes docentes en la diversidad.  
Experiencias formativas de profesores en contextos indígenas  
*Noemí Cabrera Morales*  
79

## SEGUNDA PARTE

Saberes, mediaciones y experiencias de madres migrantes  
en la educación de sus hijos

*Martha Josefina Franco García*

103

Desde las voces de la exclusión de niños, niñas y adolescentes  
a contextos de participación en el conflicto armado colombiano:  
experiencias alternativas de acción política en Colombia

*Cecilia Rincón Verdugo*

127

La telesecundaria de una comunidad mazahua.

¿Espacio alternativo o marginal?

*Alma Karina García Torres*

147

## TERCERA PARTE

Las experiencias pedagógicas alternativas en la historia de la educación en México.

El proyecto de Universidad de Justo Sierra

*Ana María del Pilar Martínez Hernández*

173

La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur.  
Una aproximación a la sistematización de la experiencia pedagógica

y su sentido alternativo

*Beatriz Cadena Hernández*

197

La extensión universitaria como alternativa pedagógica  
en la Universidad Latinoamericana. Reflexiones desde la experiencia de la

Universidad de la República de Uruguay

*Agustín Cano Menoni*

219



## Presentación Tercera Época

La tercera época de la Colección Estudios. Posgrado en Pedagogía UNAM representa el resultado de un conjunto de esfuerzos que no han cesado en su búsqueda de un alto nivel académico mediante una serie de contribuciones a la difusión del trabajo de profesores y alumnos del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Vale así destacar la labor de la ex coordinadora de Posgrado, la Dra. Concepción Barrón y su Comité Editorial, que iniciaron la idea de estas publicaciones, de la Coordinadora vigente, la Dra. Claudia Pontón y su Comité Editorial, que han velado porque la Colección no se vea interrumpida, nuestro cuerpo de apoyo técnico que cuida de forma rigurosa una presentación de calidad y la Directora de la misma, la Dra. Raquel Glazman.

Hoy más que nunca se acentúa la necesidad de que la UNAM, instancia básica de la investigación en el país, contribuya a afrontar y buscar propuestas de solución a los grandes problemas del Globo y fundamentalmente, a los de México. En este sentido, las dificultades en los ámbitos educativo y pedagógico reclaman una visión crítica en un momento en que se demanda urgentemente el estudio y la proyección de soluciones asentadas en el contexto nacional. Un contexto altamente conflictivo en el que domina el consenso de que la educación representa una vía fundamental de posibilidades de solución sustentadas en el análisis y la reflexión sobre los mismos.

La autonomía de nuestra institución, faculta el estudio para que se fundamente en una documentación idónea y la comprensión de la diversidad de las condiciones nacionales. Esto reclama confrontar las distintas respuestas, tanto de las disciplinas relacionadas con la educación como desde sus interrelaciones, lo que comprende un mosaico educativo ciertamente complejo, mismo que demanda soluciones congruentes con la realidad.

Los profesores y alumnos del doctorado y maestría que comprende el Posgrado de Pedagogía, tienen a su haber, el conocimiento y la experiencia en un número considerable de problemas, a los que es posible acceder con la capacidad innovadora, la creatividad y el conocimiento que cada uno puede aportar. En tal sentido las publicaciones de la Colección Estudios. Posgrado en Pedagogía UNAM, tienen entre sus intencionalidades poner al servicio de colegas y estudiantes diversas fuentes de ideas derivadas de sus investigaciones en distintas áreas de la educación, la pedagogía y otros campos relacionados con la investigación, la docencia y la difusión de teorías y procesos educativos.

Hasta este momento, hemos recibido una retroalimentación considerable de nuestros colegas de varios lugares del país, lo que nos permite mirar el futuro de la Colección con optimismo. Vale incluir, de nuevo, los principios que la han guiado y alientan:

## 10 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

1. El carácter significativo de los trabajos incluidos hasta ahora los cuales influyen en nuestra convicción de que los problemas tratados operan como generadores de ideas desde su contenido y sus métodos. Estos rebasan el tratamiento del ámbito universitario para contribuir a las decisiones de otros medios como pueden ser los distintos niveles educativos, las necesidades de información de distintas instancias pedagógicas, de varios ámbitos geográficos, etc.
2. La interesante conjunción de profesores y alumnos que hacen de los libros formas de difusión de trabajos de investigación que reúnen visiones de épocas diferenciadas y representan hitos de campos con posibilidades de ampliarse y profundizarse en la medida en que cuerpos académicos de educación, pedagogía o de otros campos, se agrupen en torno a una demanda de adoptar el tratamiento disciplinario o interdisciplinario de las distintas temáticas que se proponen.
3. La urgencia de un cambio paradigmático, que al rebasar ideologías sectarias, faculte la construcción de soluciones fincadas en la realidad. En este sentido, como lo dijimos en presentaciones previas, el sector educativo requiere una y otra vez tomar conciencia del papel de la educación para transformar las condiciones actuales; de una seria intencionalidad de los dirigentes; de la disponibilidad de información fundamentada y confiable, del análisis de marcos de propuestas innovadoras que busquen soluciones al espacio de estancamiento en que nos encontramos.

Nuestra intención inicial de aumentar y enriquecer, con el paso del tiempo la producción académica educativa y pedagógica de la UNAM, se ve cumplida con esta tercera época, las expectativas nos conducen a un optimismo que se enriquece con la libertad y la autonomía en la producción del conocimiento que tiene nuestra Casa de Estudios desde sus académicos y la presencia joven impulsada desde sus estudiantes.

*Raquel Glazman N.*

# Introducción

*Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav*

La Universidad Nacional Autónoma de México constituye una de las instituciones más importantes de formación, producción de conocimientos y difusión a nivel nacional y regional. Sus diversos programas de licenciatura y posgrado, así como el amplio trabajo de investigación que realizamos los académicos que la conformamos es una muestra, entre otras, de su riqueza cultural, pedagógica y disciplinaria. Documentar tan amplia, vasta y diversa trayectoria histórica, humanística, científica y ético-política llevaría a recorrer los textos y relatos que acompañan la historia de las generaciones que por esta noble institución hemos transitado, así como por quienes se reconocen en su legado, tradición y proyecto. Todas y cada una de ellas tienen un valor inconmensurable porque condensan el trabajo de quienes las generaron, como el entramado complejo de elaboraciones y preguntas que se producen cuando lo que está en juego es una forma particular de dialogar con el mundo, colocarse frente al momento histórico que se vive y hacer visible, de cierta manera, algo concreto de la realidad a partir del conocimiento, la elaboración de ideas, su transmisión y recreación.

La colección de la cual forma parte el presente volumen es una muestra de este potencial, así como del interés por abrir un espacio para que parte del quehacer de investigación que se realiza por quienes formamos parte del Programa de Posgrado de Pedagogía de la UNAM se difunda y amplíe sus horizontes de reflexión y diálogo con los diversos sectores interesados en la educación, en su relación y diferencia con los diferentes planos de la realidad histórico-social por los que transita la vida diaria de las personas, los grupos, las instituciones, las comunidades y las sociedades. Por ello hay que aplaudir el programa académico que el Posgrado de Pedagogía ha realizado para que este trabajo sea posible y se constituya en una iniciativa tendiente a fortalecer y articular el quehacer de la investigación pedagógica y la producción de conocimiento que la sociedad demanda de nuestra institución hoy.

Particularmente con el presente volumen, los estudiantes y egresados de la maestría y el doctorado de dicho posgrado, así como los investigadores que participamos como docentes en él, consideramos crucial recuperar parte de las investigaciones y elaboraciones que hemos realizado a partir del estudio de situaciones concretas para pensar la relación entre la producción de saberes, la formación de los sujetos de la educación y la generación de propuestas pedagógicas alternativas que se han producido en contextos específicos, tanto de México como de algunos países de América Latina, al calor de las líneas de reflexión que el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) ha abierto al respecto desde 1981 a la fecha. En este sentido, cabe señalar que APPEAL ha configurado un campo

## 12 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

problemático para pensar la compleja situación de los sistemas educativos de los países de la región, con las implicaciones teóricas, epistemológicas, históricas, políticas y pedagógicas que esta tarea implica, en el marco de las transformaciones que vivimos a nivel mundial y continental, específicamente a partir de la década de los ochenta.

En este contexto, los diversos capítulos que conforman este tomo aportan elementos de carácter conceptual, contextual y metodológico para analizar diversas experiencias pedagógicas alternativas, así como las elaboraciones que derivan de los estudios que cada uno de los(as) autores(as) participantes realizó en su oportunidad para situar el papel y sentido de lo educativo en la historia y situación actual de nuestras sociedades, los saberes que se producen y su importancia en la constitución de los sujetos, el tipo de vínculos que construyen y las mediaciones que se producen en este complejo proceso entre la educación y otros ámbitos de la vida social e institucional. La producción de saberes, potenciada por la crítica situación social y cultural en el nuevo siglo, plantea a los especialistas e interesados en la cuestión educativa nuevos desafíos frente a las transformaciones culturales y socioambientales que estamos viviendo, en el marco de las condiciones de desigualdad, concentración de la riqueza e inequidad que caracteriza a América Latina.

Los hechos que sobre todo en las últimas tres décadas se han producido modifican muchos de los símbolos que sostuvieron tradicionalmente a la sociedad y marcan de manera profunda los acontecimientos de la historia reciente de la crisis mexicana y latinoamericana. Entre otros aspectos, situamos a la educación como un factor que no es ajeno, sino altamente responsable de los obstáculos que enfrentamos en nuestros países y de las alternativas pedagógicas que diferentes sectores de la población han producido y están construyendo en diversos espacios, así como su relación con los saberes que producen, circulan, apropian, transfieren, transmiten y transforman en este proceso. Se trata, en este sentido, de estudiar la incorporación y puesta en situación de un cuerpo de conocimientos y prácticas en contextos socioculturales concretos.

Por ello, ponemos especial atención en los modos generalmente ignorados, lugares intersticiales y de los actores no reconocidos en la elaboración de saberes. Asimismo, examinamos la forma en que éstos se han configurado, así como el papel que cumplen y el sentido que adquieren en la producción de alternativas pedagógicas. El análisis de los usos y funciones de los saberes permite reflexionar sobre la producción y transformación de las identidades sociales, políticas, geográficas, étnicas, generacionales o de género, y volver a la cuestión antigua, pero central, de las relaciones entre saber y poder explorando en diferentes niveles y modalidades del hacer social y educativo; lo cual plantea una discusión particular sobre el estatuto del conocimiento y las perspectivas que se abren cuando éste se juega y configura en su *implicación* con los procesos concretos de la realidad histórico-social. Esto supone, entre otras cuestiones, plantearse el problema de la situación socio-educativa actual con una

mirada a largo plazo, así como resituarnos nosotros mismos como investigadores, como objeto de investigación y de crítica. Nos planteamos además la cuestión de cuáles son las formas más adecuadas para socializar a los alumnos los avances de investigación, así como para introducir prácticas de investigación en el desarrollo de las materias que por su contenido se vinculan con el campo problemático que articula la temática del presente volumen. Creemos que esto se relaciona con problemas metodológico-didácticos, pero también con un debate pendiente acerca del urgente desafío de resignificar el espacio universitario actual como un ámbito formativo con sentido de futuro que propicie el diálogo entre disciplinas y perspectivas de conocimiento que aporten a la comprensión y resolución de los grandes problemas nacionales y regionales.

En fin, nos encontramos en un escenario complejo, pero plagado de posibilidades, donde es posible retomar las huellas de las alternativas democrático-populares. Las experiencias alternativas de cada época, consideradas como conjunto, expresan vanguardias, movimientos contraculturales, disidencias, tensiones, oposiciones, y dicen mucho sobre la sociedad a la cual, se quiera o no, responden o intentan transformar. Por otro lado, pueden valer por su creación específica, por lo que aporten a los sujetos concretos que participan en ellas, independientemente de su posibilidad de replicación o transferencia a otro tiempo o lugar. Finalmente, una de las virtudes de muchas propuestas alternativas es su carga de imaginación y su capacidad productiva de innovación. En cualquiera de los casos, para generar una alternativa se requiere una masa crítica de material heredado. En un proceso de producción de alternativas puede denostarse, admirarse o criticarse lo heredado. Lo que no es posible es deshacerse de ello, ignorarlo. Tampoco es posible la alternativa sin representaciones del pasado ni elementos utópicos prospectivos. Pasado y futuro son necesariamente constituyentes de nuevas opciones.

A lo largo de las tres partes que conforman este tomo, el lector podrá transitar por algunas de las líneas expuestas, que en su vinculación y particularidad posicionan temas, sitúan procesos y analizan experiencias, poniendo énfasis, como en el caso de los tres trabajos que integran el primer apartado, en cuestiones de carácter teórico-conceptual y metodológico relacionadas con las investigaciones y elaboraciones que aquí se presentan.

En este sentido, en el capítulo de Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav, titulado “Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas, Dimensiones de análisis y categorías intermedias”, se presenta parte de las elaboraciones que los investigadores del programa APPEAL que se realiza en México —en coordinación con académicos de Argentina, Brasil, Chile y Colombia— han construido para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas, a partir de la sistematización de experiencias que diversos sectores y actores han generado en diferentes contextos de la historia reciente de México, para responder a

#### 14 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

situaciones concretas y desplegar opciones frente a las formas que tradicionalmente han regulado el funcionamiento y operación de los sistemas educativos de la región. La reflexión se centra de manera particular en tres registros de lo metodológico que aportan a la delimitación de este objeto: la problematización, las nociones ordenadoras trabajadas como referentes para pensar relaciones entre procesos, y los recortes de observación y categorías intermedias construidas. Las autoras recuperan, de esta manera, el trabajo de investigación realizado, así como el horizonte desplegado en el Posgrado a partir de los seminarios en los que participan como docentes de éste.

Por otra parte, Esther Charabati hace de su “Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación”, un espacio para recuperar parte de las elaboraciones de carácter teórico-conceptual y analítico desarrolladas en la tesis de doctorado en la que analiza los saberes en su relación con las condiciones en las que éstos se producen, los actores que los generan, las formas de “saber-hacer” y las prácticas que despliegan, los modos de interacción y los mecanismo de validación, así como los procesos de transmisión, apropiación y resignificación que permiten distinguir lo que es o no materia de saber en un época y en una sociedad o grupos determinados. Porque los saberes cobran sentido en función de su contexto de producción, de apropiación o de traducción.

En este marco, Jenny Paola Ortiz estudia algunas de las “Expresiones del proceso pedagógico del Consejo Regional Indígena del Cauca en el análisis de la *Revista Cxayu 'ce*: lucha por la autonomía y el territorio en la formación del sujeto pedagógico”. Para ello, centra su atención en el análisis de la formación del sujeto pedagógico en el movimiento indígena de Colombia, como parte del proceso político-educativo que se ha generado al interior del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) durante el periodo 1970-2010. La experiencia política y pedagógica del CRIC, ubicada en el Departamento del Cauca en el país sudamericano, se origina en la década de los setenta y se mantiene vigente en la actualidad como un movimiento étnico político de apertura a la necesidad de construir otro mundo posible desde: la formación del sujeto pedagógico, la creación del Sistema Educativo Indígena Propio y la lucha permanente por la autonomía. Estos tres elementos medulares se han ido tejiendo socio-históricamente en un recorrido que sigue caminando la palabra por el territorio colombiano y, desde éstos, se propone una reflexión acerca de la formación del sujeto pedagógico en el CRIC, como parte del trabajo que se realizó para la elaboración de la tesis de maestría.

Por su parte, Noemí Cabrera Morales cierra esta primera sección ampliando el horizonte de reflexión al aportar elementos para el estudio de los “Saberes docentes en la diversidad. Experiencias formativas de profesores en contexto indígenas”. En su capítulo, Cabrera Morales busca dar cuenta de las experiencias formativas de profesores que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Educación

Secundaria, así como la forma en que articulan sus saberes docentes con la práctica escolar. Para ello, analiza la forma en que las políticas públicas en México, destinadas a la cuestión intercultural, impactan en la formación y práctica de los agentes educativos (docentes) encargados de implementarlas. La reflexión se centra en las experiencias pedagógicas que un grupo de profesores encargados de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena Chol, en el estado de Tabasco, han generado a partir de su intervención como profesores. Asimismo, se trabajan dos líneas de análisis: por un lado, el tipo de formación que éstos han recibido para abordar temas relacionados con la diversidad cultural y lingüística de México y de su entorno inmediato; por otro, la forma en que los saberes docentes se articulan con un contexto específico que plantea nuevas dinámicas culturales, lingüísticas y sociales. Dichos referentes han derivado de la investigación realizada para la elaboración de la tesis de maestría.

El trabajo de Martha Franco García abre el segundo apartado del libro para continuar y profundizar en el tema de los saberes, pero ahora relacionados con las mediaciones y experiencias de madres migrantes en la educación de sus hijos, nacidos en Estados Unidos, una vez que la familia retorna a México. Ellas tienen un papel mediador importante entre las nuevas generaciones que se han formado en el vecino país del norte y la vida comunitaria y escolar que viven y enfrentan al regresar a sus comunidades de origen. La experiencia educativa de estas madres en los dos sitios y la perspectiva que han construido en relación con la formación de sus hijos, les permite tener un papel activo y mediador que se muestra con fuerza en el proceso formativo, particularmente a partir de la experiencia que al respecto han desplegado las mujeres de la comunidad de Nealtican, Puebla, y en el entorno escolar que se vive en la Primaria Indígena Niños Héroes de Chapultepec, donde estudian veinte niños migrantes. Para su abordaje, la autora recupera algunos de los insumos generados en la tesis de doctorado.

Abrir un espacio para reflexionar sobre el contexto colombiano en el marco del *posconflicto* constituye la base del trabajo que Cecilia Rincón presenta con el título “Desde las voces de la exclusión de niños, niñas y adolescentes a contextos de participación en el conflicto armado colombiano: experiencias alternativas de acción política en Colombia”, en el que la autora sistematiza experiencias pedagógicas alternativas que han desplegado diversos actores de la sociedad colombiana en el contexto de dicho proceso, la inequidad, el desplazamiento para la paz y el posconflicto para escuchar la voz de los menores, con el acompañamiento de adultos y el apoyo de organizaciones que comparten la convicción de que con acciones provenientes de las diversas formas de expresión artística se generan procesos reconstructivos en los sujetos participantes. Desde el recuerdo y la recuperación de expresiones vinculadas con el arte, se proponen alternativas para la resolución de problemas; cuando se estimula la creatividad, se producen constantemente nuevas ideas y se exploran diferentes formas de comunicación, al mismo tiempo se genera un pensamiento que fortalece

la independencia, la autonomía y, por ende, la toma de decisiones. En este trabajo la autora recupera parte del marco conceptual trabajado en la tesis de doctorado.

Un horizonte para seguir pensando los espacios de formación de las nuevas generaciones lo abre Alma Karina García Torres quien, en su sugerente trabajo “La telesecundaria de una comunidad mazahua, ¿Espacio alternativo o marginal?”, sitúa esta modalidad educativa como una propuesta que se ha movido en la historia de México entre la alternativa y los márgenes; tensión en la que se configuran sujetos pedagógicos particulares. Para abordar esta paradoja, la autora ubica históricamente a la telesecundaria como un proyecto pedagógico alternativo que emerge en la década de los sesenta de nuestro país, frente a un sistema poco eficaz para abatir el rezago educativo en comunidades rurales, indígenas y urbano-marginales. Si bien esta modalidad educativa fue pensada como una alternativa de formación para la población hasta entonces excluida del sistema de educación formal, su desarrollo se ha movido entre lo alternativo y lo marginal, cuestión que constituye el eje de su análisis, como uno de los insumos de la tesis de maestría.

La tercera y última parte del libro agrupa tres capítulos que tienen como hilo conductor la articulación del tema de este volumen con la Universidad. Ana María del Pilar Martínez abre la reflexión al situar “Las experiencias pedagógicas alternativas en la historia de la educación en México. El proyecto de Universidad de Justo Sierra”, trabajo en el que explica la propuesta planteada por Sierra entre 1881 y 1910, como una opción a la educación superior existente en ese momento histórico de nuestro país. Dicha propuesta la sitúa en el contexto y condiciones en que emergió y las características de alternatividad que presenta, tomando como base el trabajo teórico, metodológico y conceptual desarrollado por APPEAL para la sistematización y análisis de experiencias pedagógicas alternativas.

El horizonte histórico trazado se despliega hasta nuestros días para situar una experiencia que ha marcado parte del contexto pedagógico que algunas comunidades indígenas han generado en la historia reciente de México. Tal es el caso de “La Universidad Intercultural de los Pueblos de Sur” (UNISUR), que Beatriz Cadena Hernández recupera para brindar “Una aproximación a la sistematización de la experiencia pedagógica y su sentido alternativo”. El objetivo de este trabajo es responder cuestiones centrales para pensar las particularidades de esta rica y compleja propuesta institucional y comunitaria que se ubica en la Región de la Montaña del estado de Guerrero. Para ello, la autora ubica históricamente los procesos que posibilitaron la consolidación de un proyecto pedagógico, político e intercultural desde los pueblos indígenas, afromexicanos y mestizos de esta región del sur de México. La sistematización, a partir de la propuesta que APPEAL ha construido en los últimos años, brinda las bases para situar la particularidad de este proceso de conformación de la experiencia de referencia, a partir de la investigación realizada para la elaboración de la tesis de maestría.



Por último, Agustín Cano aborda la extensión universitaria como alternativa pedagógica, a partir de la aproximación a dos experiencias en la Universidad de la República de Uruguay. Abordar la dimensión pedagógica de la extensión universitaria y su integración a los procesos de investigación y formación curricular, retomando para ello la sistematización de dos experiencias que se llevaron a cabo en dicha universidad, constituye el eje de reflexión de este capítulo. El andamiaje teórico-conceptual que se construye en este trabajo muestra la riqueza de una articulación teórica con la perspectiva del estudio de las alternativas pedagógicas, particularmente al interrogarse sobre las transformaciones en el plano de las relaciones educativas en las experiencias estudiadas, los cambios e interpelaciones al rol docente, el lugar de los referentes “teoría”, “práctica” y “experiencia”, así como el potencial de la extensión para la transformación curricular universitaria y las tensiones observadas en relación con el marco institucional en el que centra el estudio, en el marco de la investigación que se realizó como parte del doctorado.

Como el lector lo podrá apreciar, el tema de la experiencia constituye un referente central del campo problemático que articula el conjunto de los trabajos que se presentan en los diversos capítulos que conforman el presente libro. Partimos de considerar que no hay experiencia sin continuidad de la historia, sin recepción del legado. Destaca en este sentido su capacidad para trabajar, modelar antecedentes y configurar escenarios futuros.

El campo pedagógico mexicano y latinoamericano está cruzado por nuevas experiencias inéditas e imprevistas por el lugar, por los sujetos, los saberes y los enunciados que comienzan a generar. Nacen no solamente del amplio espacio de lo no escolar, sino también de lo escolar. Pero debe advertirse que estos cambios solamente son susceptibles de ser reconocidos para quienes posean la capacidad de introducirse entre las extensas alas de la historia. Podrán así llegar al lugar de los imaginarios, de ese intersticio de nuestra cultura desde el cual los sujetos son susceptibles para apreciar las tenues transformaciones de lo social. Colocarnos en el plano de la imaginación, en el de la historia hecha memoria y experiencia, plantea a las sociedades latinoamericanas construir visiones de realidad en las que la relación con el pasado se constituye en condición de posibilidad para el reconocimiento de opciones y perspectivas de futuro democráticas y populares.

Esperamos que el trabajo que aquí presentamos contribuya a tan desafiante y urgente tarea. La sistematización de experiencias pedagógicas alternativas puede constituir un referente para tan significativa tarea. Es en este sentido un deber de memoria y una apuesta a la imaginación.



# PRIMERA PARTE



# Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias

*Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav<sup>1</sup>*

## **Presentación**

Este capítulo tiene como objetivo aportar elementos de carácter conceptual y metodológico para pensar el campo problemático que articula, atendiendo su especificidad, los diversos trabajos que conforman el presente volumen en los que se presentan parte de los resultados de investigación que como profesoras y estudiantes de maestría y doctorado del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), hemos realizado en el último periodo para estudiar, a partir de investigaciones concretas, la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas en la historia reciente de México y otros países de América Latina.

En específico, se recuperan algunos de los referentes que hemos construido en el marco de los proyectos de investigación desarrollados en el último periodo como parte del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL)<sup>2</sup> que se realiza en México, Argentina, Brasil y Colombia, focalizando la atención en el plano histórico-contextual, conceptual y metodológico.

<sup>1</sup> Profesoras de Carrera de Tiempo Completo del Colegio de Pedagogía y del Programa del Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, unam.

<sup>2</sup> El equipo APPEAL está integrado desde 1981 en México, desde 1985 en Argentina, 2011 en Colombia y 2014 en Brasil. Ha realizado numerosas investigaciones sobre historia reciente y prospectiva de la educación, dentro de las cuales se produjeron tesis de licenciatura, maestría y doctorado, y se publicaron libros y artículos a nivel nacional e internacional. Actualmente, APPEAL se realiza como parte de los convenios de colaboración existentes entre las Facultades de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires y de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia, y ha iniciado las gestiones para el desarrollo de éste en la Universidade Federal do Ceará de Brasil. En los últimos años, el grupo de APPEAL México, en coordinación con los equipos de los países mencionados y con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, ha desarrollado los proyectos “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana” (PAPIIT: IN400610) y “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas” (PAPIIT: IN400714), proyectos de los cuales se nutren parte de las elaboraciones desarrolladas en el presente capítulo. En este sentido, se recuperan algunas de las reflexiones que se generaron en el marco del Encuentro Latinoamericano que APPEAL realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en el Instituto de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Puiggrós y Gómez, 2003), así como del trabajo realizado por los equipos de investigación en los últimos años (Gómez y Corenstein, 2013).

## **Un horizonte para pensar: historización teórica y producción de conocimiento**

El programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina tiene como uno de sus principales objetivos sistematizar y analizar las experiencias pedagógicas alternativas generadas por diferentes sectores en contextos específicos, en diversos momentos de la historia de los países de la región. Nuestro proyecto comenzó en los años ochenta y avanza hacia el siglo XXI con todas las incertidumbres que esto conlleva. Hacer un recuento de lo que Carli llamó en su oportunidad la *historización teórica de APPEAL* (Carli, 2003: 329-338) constituye el primer eje de este capítulo, sobre todo para mostrar el potencial heurístico, teórico, político y pedagógico de parte de la producción conceptual y analítica que hemos generado, "...como parte de las transformaciones propias de una experiencia de trabajo de investigación relativa a líneas, metodologías, campos problemáticos, y también como forma de comprensión de los cambios históricos que han acompañado este proceso" (Carli, 2003: 329).

En la primera etapa de su desarrollo, los investigadores participantes, provenientes de una multiplicidad de países, instituciones y organismos sociales del continente, centramos la atención, bajo la dirección general de Adriana Puiggrós, en el estudio de los procesos educativos populares, tanto aquellos que llegaron a institucionalizarse como los que fueron reprimidos, negados, desconocidos o incorporados a los discursos que tradicionalmente han regulado el funcionamiento y operación de los sistemas educativos de nuestras sociedades.

Para llevar a cabo esta tarea fue necesario, tal como lo menciona Carli, "poner en crisis" conceptual y metodológicamente las narrativas históricas tradicionales, las modalidades de la investigación histórica y las formas de relatar las transformaciones educativas latinoamericanas. Esta crítica abonó a la construcción de la categoría "alternativas", que da nombre al programa, permitiendo problematizar el campo histórico-educativo, y abrir una mirada descentralizada de lo disperso, lo fragmentario y los espacios micro (Carli, 2003: 330).

El uso de esta categoría permitió dar cuenta de aquellos procesos educativos que los relatos históricos tradicionales, signados por el concepto de modelo, negaron, obviaron u ocultaron. Como consecuencia de ello emergió una multiplicidad de experiencias, eventos y discursos educativos, construidos por la sociedad civil o por distintos sectores al interior del propio espacio estatal, que permitieron identificar las fracturas y las rupturas que los acontecimientos pedagógicos provocaron en las tramas educativas nacionales. Lo anterior nos condujo, a la vez, a la distinción de las grandes tendencias de la educación latinoamericana (Puiggrós, José y Balduzzi, 1988), que expresan la diversidad cultural y educativa de la región. Por último, la categoría posibilitó reinsertar en el discurso histórico-educativo, en el discurso de la investigación, el protagonismo, las prácticas, las creaciones propias de los sujetos

latinoamericanos y a la vez dar cuenta de la construcción de sujetos al interior de estos procesos educativos (Puiggrós, 2003: 95-121).

Nos abocamos entonces a un arduo trabajo de rastreo y recopilación de experiencias alternativas en la historia de la educación latinoamericana, teniendo como base un primer recorte histórico que comprendió de 1880 a 1980. Esto enfrentó al equipo de investigación a problemas metodológicos vinculados con, por ejemplo, conocer cómo opera la memoria reciente, crear formas de sistematización de la información o buscar nuevo tipo de fuentes. El resultado de ello fue la reconstrucción del *campo de las alternativas* y su despliegue. Para ello recurrimos a la elaboración de una propuesta de sistematización de las alternativas y que incluyó lo que en su momento denominamos “hoja de trabajo”; en ella, una serie de conceptos ordenadores (educando, educador, modelo político-académico, fundamentos político ideológicos, trascendencia) nos permitió avanzar en el análisis interno de cada alternativa (Carli, 2003, 332; Puiggrós, 1990; Puiggrós, José y Balduzzi, 1988, Puiggrós, Gómez y Lapsenson, 1980).

Sin embargo, esta situación impactante de toparnos con innumerables experiencias, discursos, eventos, sujetos, entre otros elementos, nos condujo a nuevos desafíos teóricos. El valor del trabajo no residía en coleccionar hechos novedosos historiográficamente, sino —desde un punto de vista político-educativo— en poder resituar las alternativas en las luchas por la construcción de la hegemonía (Laclau y Mouffe, 2004) como única forma de entender la incidencia real de cada experiencia y no como un dato subyacente de la realidad; lo que resultó pertinente para construir relatos histórico-educativos que diesen cuenta de procesos globales, aunque cruzados por rupturas en diversos puntos. “Como todo discurso en el cual se reinsertan los fragmentos separados, o cuyos enunciados se interpretan a partir de sus lapsus, negaciones, alteraciones, etcétera, aparecen nuevos sentidos y se descubre una estructura discursiva que permanecía desconocida” (Puiggrós, 2003: 101).

Tuvimos que revisar también la noción de cambio, abandonando una visión cerrada, absoluta y lineal de éste, para entenderlo como acotado, parcial, de corto alcance, como indicador de procesos de continuidad y discontinuidad, y también de éxitos y derrotas de las propias alternativas. Por ejemplo, veíamos muchas veces qué enunciados transformadores eran reabsorbidos por los discursos conservadores, o también cómo ciertas políticas estatales debieron modificarse por la persistencia de estrategias educativas populares, con capacidad para introducir disonancias, diferencias y conflictos en la propia hegemonía del Estado-Nación (Carli, 2003: 333; Puiggrós, *et al.*, 2003: 271-298).

Al avanzar en el relato de las transformaciones operadas a partir de los procesos de construcción de la hegemonía, nos topamos con la urgencia teórica de abordar la *especificidad de lo pedagógico*. Es decir, entender cuál es el lugar que ocupa la educación, qué es lo que construye el discurso educativo y qué es lo que organiza internamente:

## 24 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

formularle preguntas pertinentes a esa configuración específica, ya no reductible a un simple reflejo de otro tipo de procesos (Carli, 2003: 334).

Lo anterior requirió problematizar el concepto de sujeto desde una perspectiva pedagógica. En este sentido, se avanzó en la construcción de la categoría *sujeto pedagógico*, formulada por Puiggrós (1990) y constantemente rediscutida por el equipo de trabajo, como categoría problematizadora, no cerrada, y con cierto grado de provisoriedad. La noción de sujeto pedagógico entendida como mediación específica, como un vínculo particular entre sujetos (educando y educador) en cuya dinámica e interioridad se expresan posiciones sociales, políticas, culturales e ideológicas. Pero a la vez, como una categoría con capacidad para explicarnos procesos interculturales e intergeneracionales, de cambio o política.

La formulación de esta gran pregunta sobre la especificidad de lo pedagógico generó nuevas necesidades teóricas, a la luz de los avances de investigación que ponían sobre nuestro escenario alternativas educativas en las cuales se desplegaban concretamente procesos de enseñanza-aprendizaje. Se procedió entonces a la revisión de ciertos conceptos, recuperándose algunos como los del *habitus*, currículum, rituales, entre otros, que resultaron fértiles para procesar y poner en escena los elementos propios del acontecimiento pedagógico y del discurso educativo (Carli, 2003: 335; Puiggrós, 2003: 96-121).

Esta reapropiación y nueva formulación de conceptos educativos tradicionales como el de currículum, nos enfrentaba y enfrenta a la tarea de superar la dispersión de referentes teórico-conceptuales y la consecuente fragmentación del campo pedagógico. Esta fragmentación teórica es un producto histórico, y un ejemplo de ello lo constituye, entre otras cuestiones, la compleja articulación entre el discurso de la instrucción pública y los discursos modernizadores de la escuela nueva, o el conflictivo pasaje de la formación normalista a la formación universitaria de pedagogos. Mas puntualmente, estos conceptos se apartaron del análisis de la dinámica específicamente educativa: las relaciones entre maestros y alumnos, para entenderlas también como relaciones entre adultos, niños, adolescentes y jóvenes; entre Estado y sociedad civil; entre educador y educando, en el sentido en que Freire (1980) lo planteó; esto es, como lugares que pueden ser ocupados de modo intercambiable por diferentes personas y actores sociales.

En este marco y a partir del trabajo de investigación realizado en el último periodo por el equipo de APPEAL de México (Gómez y Corenstein, 2013), planteamos la importancia de caracterizar a las alternativas en cuanto a la problemática a la que responden; a las finalidades, fundamentos teóricos y metodológicos con los que operan; a los sujetos que las producen y a los que forman; al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben; a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen; a los saberes, prácticas y discursos que producen, circulan y se apropian; y a los proyectos o imágenes de futuro que construyen.



A partir de esta delimitación teórico-conceptual y de la metodología diseñada para la sistematización de propuestas alternativas, los diversos equipos de investigación de APPEAL desplegamos un trabajo de investigación que ha aportado a la conformación de una base de datos en la que se han sistematizado y se siguen sistematizando experiencias alternativas de educación en América Latina, cuyo análisis ha aportado a la construcción de categorías para pensar la educación en su relación con la conformación de sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990; Puiggrós y Gómez, 2003). Asimismo, hemos trabajado conceptualizando los procesos pedagógicos como sobredeterminados y como resultado de múltiples interpelaciones. La existencia de dimensiones pedagógicas en otras prácticas sociales abre la posibilidad de recuperar los diferentes e inéditos modos en que la sociedad, y en particular los sectores subalternos, procesan y transmiten la herencia cultural (Rodríguez, 2013a).

Este acervo ha permitido, además, reconocer un sinnúmero de experiencias que no fueron consideradas por la historiografía oficial y que muestran la forma en cómo diferentes sectores de la población generan propuestas de diversos tipos, escolares y no escolares, que modifican o alteran las formas tradicionales de transmisión y formación, muchas de las cuales permanecieron en una constante tensión con la escuela a través de las fisuras que presenta el discurso educativo normalista e impactan en la visibilización de los procesos de alfabetización escolar.

Con este trabajo se ha configurado un campo de conocimientos, así como diversos espacios de investigación, formación e intervención, para situar, a partir de las particularidades socio-históricas de cada realidad, las implicaciones de las alternativas pedagógicas en la producción de opciones que respondan a los complejos desafíos que enfrentan los países de la región latinoamericana en el marco de las transformaciones, la desigualdad y la crisis.

Puiggrós y Gómez Sollano (2003) sostienen que una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución. Los proyectos alternativos generan significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos o distópicos). Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes que aportan no sólo a la comprensión de la realidad sino, sobre todo, a su transformación y la posible potenciación de los sujetos.

En síntesis, las alternativas se definen en el marco de las prácticas sociales, de las luchas hegemónicas, en los diferentes niveles y planos de lo social, en la microsituación o en un sector específico como el económico o el político. Se vincula con el

trabajo de construir la realidad como campo problemático (Zemelman, 1987), de modo que pueda ser abordada como objeto de conocimiento. En este sentido, “alternativas” es parte de un instrumental que hace posible el reconocimiento de hechos, problemáticas, actores, que no serían visibles sin esa construcción categorial.

De este modo, tiene como función desconstruir (Derrida, 1989) el discurso establecido, por lo que permite poner en evidencia la lógica de configuración de la hegemonía. De ahí que concebir a la educación como práctica formadora de sujetos, cuyo soporte institucional es variado, permite abrir la mirada a una multiplicidad de prácticas no reconocidas como pedagógicas a veces ni siquiera por los propios actores que las llevan adelante, pero que tienen eficacia histórica o capacidad de intervención, lo que abre la posibilidad de proponer otra organización del sentido de lo educativo y, por tanto, de los procesos y condiciones en los cuales se forman los sujetos de la educación.<sup>3</sup>

Por ello, el trabajo de construir alternativas es un trabajo político pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto (Rodríguez, 2013a). Una utopía que direcciona prácticas, un presente constituido por cierta perspectiva de futuro. Porque —tal como Hugo Zemelman lo planteó en su oportunidad— la utopía “[...] es la tensión que permite al hombre distanciarse de sus circunstancias y no sentirse atrapado por éstas” (Zemelman, 1992: 16).

### ***El lugar del saber***

Los hechos que se han producido en las últimas tres décadas modifican muchos de los símbolos que sostuvieron tradicionalmente a la sociedad —y marcan de manera profunda los acontecimientos de la historia reciente de los países de la región—. Entre otros procesos, hemos situado a la educación como un factor altamente responsable de los obstáculos que enfrentamos en nuestros países y de las alternativas que estamos gestando y que hoy resultan apremiantes, para postular una mirada diferente a la que ha construido el neoliberalismo pedagógico (Puiggrós, 2010: 19-96); una mirada que, desde la historia y la prospectiva, atiende los desafíos educativos en la especificidad de los conocimientos colectivos, las capacidades reales de los sujetos y el imaginario plural de justicia social.

Con esta línea de investigación, APPEAL procura instalar una concepción alternativa a la comprensión de este problema, fuertemente centralizado por los estudios sobre competencias. A partir de allí, el equipo desplegó la categoría saberes socialmente productivos y saberes del trabajo, entendidos como saberes estratégicos que contribuyen a la construcción de tejidos sociales en los que los procesos de integración

<sup>3</sup> La alternatividad de una experiencia o discurso sólo puede ser establecida en el marco de un orden social que no es efecto de ninguna lógica necesaria, ni consecuencia de una naturaleza esencial o de un fundamento último, sino “sólo” el resultado parcial, precario o inestable de relaciones (de poder) que estabilizan el campo de significaciones posibles.

y formación son posibles<sup>4</sup> Desde esta perspectiva histórica encontramos que los saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004; Gómez, 2009) se fueron inscribiendo en trayectos de alfabetización económico-social que permiten identificar configuraciones generacionales en sujetos individuales, grupales y colectivos.<sup>5</sup> Los procesos de alfabetización económico-social, intensamente promovidos y sostenidos por la sociedad civil, establecieron una base de significaciones compartidas por amplios sectores de la sociedad y que confluyen para comprender, entre otras cuestiones, la relación entre saberes, experiencias y capacidades de la sociedad civil para tramitar su herencia, transmitir la cultura e imaginar el futuro de las nuevas generaciones. Surgen en este marco numerosos intentos por tematizar nuevos contenidos y demandas que organizan espacios educativos a través de los cuales se nuclean y congregan procesos de transmisión cultural inter e intrageneracionales, los cuales no son ajenos a los conflictos y luchas sociales (Gómez y Hamui, 2009). En este sentido, la producción, aprehensión problemática y significación de los saberes ponen en juego la experiencia, la memoria, la transmisión, la elaboración y reelaboración de los conocimientos, las identidades, los imaginarios y las ideologías.

Las categorías analíticas se construyen, cobran sentido en los contextos sociales e históricos que buscan explicar. Los saberes se habilitan o inhabilitan cuando las personas tienen que responder a determinadas circunstancias y crean tejido social al interactuar con otros. En el espacio microsocioal se producen las condiciones socio-históricas específicas donde tiene lugar la vida cotidiana y se expresan las particularidades culturales. Nutrir las elaboraciones teóricas de los académicos de las narrativas de los sujetos permite elucidar aquellos saberes que articulan la trama social y que posibilitan a las personas construir proyectos colectivos.

La categoría saberes se liga con la de saberes socialmente productivos, aquellos que se relacionan con el trabajo, la educación y la participación democrática. La conciencia del lugar que se ocupa en la estructura propicia saberes de trabajo que transforman el mundo de vida y se vinculan con el sistema económico, político y cultural, así como con la posibilidad de crear la base material y simbólica para atender necesidades concretas y conformar interacciones particulares. Los saberes socialmente productivos son aquellos que le permiten al sujeto moverse en un mundo

<sup>4</sup> Nos referimos particularmente a los proyectos de investigación: *Educación e integración de la diversidad* (DGAPA-PAPIIT: IN401005), *Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en México* (Subproyecto 27, Macroproyecto 4/SDI), *Los saberes socialmente productivos en América Latina* (CONICET, Argentina), *Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas* (DGAPA-PAPIIT: IN400610), *Educación popular latinoamericana en el siglo XXI: la construcción y transmisión de saberes en la producción de alternativas pedagógicas* (PICT-2008-1655), *Saberes y experiencias pedagógicas alternativas: el caso del Movimiento Pedagógico en Colombia* (UDFJC-2010-2012), los cuales desarrollamos y concluimos los equipos de los tres países.

<sup>5</sup> “Los saberes –afirma Rodríguez– son siempre significativos en el sentido en que se producen como parte de estructuras de significación.” Pero “...para ser socialmente productivo, un saber tiene que ser sentido como significativo por los actores sociales. No sólo en el sentido de que sea posible incorporarlo a la estructura cognoscitiva [...] sino más bien en el sentido de que ese nuevo saber juegue un papel en el proceso de construcción de identidad” (Rodríguez, 2009: 101).

complejo y se conectan con su identidad, su racionalidad, su afectividad y su cultura, en un proyecto socialmente construido y compartido. Por tanto, los saberes socialmente productivos no sólo aportan conocimiento, sino que tienen el potencial de transformar el entorno porque se inscriben en el ámbito de la acción, están en la dialéctica de la construcción del sujeto y el proyecto social. En este sentido, el sujeto se vuelve generador del saber en su hacer, por lo que la dimensión socio-histórica se vuelve central para comprender los saberes socialmente productivos, ya que vinculan el pasado, el presente y el imaginario con el aquí y el ahora, estableciendo canales fluidos entre lo macro y lo micro, entre el plano académico y cotidiano, entre lo público, lo privado y lo íntimo. De esta manera, el proyecto educativo se construye en la complejidad de lo histórico social e implica una cosmovisión específica que se traduce en lo que Paulo Freire (1980) llamó inédito viable, que al actuar como referente supera las situaciones límite y se condensa en la temporalidad local y global. Los saberes son subjetivos pues forman parte de la experiencia; no siempre se reflexionan, pero se transmiten y arman lazos de solidaridad entre grupos. Por su parte, el conocimiento socialmente productivo tiene un arraigo en los saberes, pero es objetivado en palabras, en producción de sentido, programas curriculares y también se transmite.

La sistematización de los saberes (como las experiencias laborales en ciertas áreas específicas) tiene el efecto de reconocer a las personas que los portan. La enunciación de un saber en el espacio público permite su evaluación y acreditación, de ahí que el vínculo entre el saber objetivado y la currícula escolar potencie la legitimidad social a través de la certificación que a la vez habilita al sujeto en el espacio laboral. Particularmente, el sistema educativo constituye un ámbito privilegiado para la generación y transmisión de proyectos sociales, pues constituye un espacio referencial para la reactualización de saberes objetivos y subjetivos, en la currícula explícita y oculta. En la dialéctica entre la responsabilidad docente del Estado que interviene y la lógica autónoma comunitaria se encuentra el ejercicio de libertad y la creación de la trama social donde los saberes orientan la acción individual y colectiva.

Los saberes no son fragmentos, operan en redes, en sistemas dinámicos, cambiantes, que modifican lo viejo y lo nuevo. De ahí que pueden o no estar en tensión con el contexto. La transmisión de los saberes no es lineal, los mensajes son diversos y muchas veces contradictorios, cada sujeto toma los que considera importantes para darle sentido a su existencia, de ahí que las historias de vida sean significativas para comprender la toma de decisiones de las personas y la manera en que ponen en juego sus saberes. Cuando las narrativas sociales no acompañan la vivencia de las personas, se dan rupturas y se pierde el sentido, en ese momento los saberes se recuperan en la reconstitución subjetiva y objetiva, articulando nuevos imaginarios y proyectos sociales que se expresan en la experiencia particular y colectiva, con los conflictos y tensiones que este proceso representa para los sujetos en su interacción con los otros y con el medio.

Para aprehender la realidad social y los saberes que en ella operan, metodológicamente se requiere de herramientas o categorías que por un lado rebasen la mera descripción o narrativización del referente empírico, y por otro, la perspectiva teórica. Para resolver esta tensión en la producción de conocimiento, Saur (2008: 63-71) plantea el concepto de categorías intermedias que son teorías de alcance medio, que pueden o no estar inscritas en alguna teoría mayor, pero que aparecen delimitando o focalizando algún aspecto empírico con el propósito de darle inteligibilidad. Como él mismo explica, al estar a la mitad del camino entre las concepciones generales sobre la sociedad y la descripción pura de la realidad, las categorías intermedias implican procesos de investigación que potencian construcciones teóricas con un nivel importante de abstracción, pero al mismo tiempo no dejan de ser cercanos a los fenómenos analizados, focalizando la atención en la dinámica y las condiciones sociohistóricas donde se produjeron.

Así, las categorías intermedias son abstracciones que pueden constatarse de manera empírica al ubicarse entre el posicionamiento general y el problema particular, sin que necesariamente estén concatenadas a grandes teorías generales. La contribución de las categorías intermedias está en su capacidad de dar inteligibilidad al fragmento de realidad recortado artificialmente para su estudio. Su eficacia se juega en la posibilidad de elucidar la realidad de un modo distinto, original, relevante, al configurar nuevas clasificaciones y taxonomías. La categoría intermedia es, en este sentido, un instrumento conceptual flexible y por tanto no tiene funciones metodológicas procedimentales ni aplicaciones técnicas. Su generación es el resultado de la labor creativa que se despliega en cada investigación, donde se expresa el talento del investigador al intentar dar cuenta de un problema específico. “La categoría intermedia, pensada productivamente, se presenta inevitablemente como una metáfora que ayuda a ver, a organizar y a dar a conocer las regularidades de la dispersión presente en los procesos sociales sobre los cuales investiga” (Saur, 2008: 71).

### ***Alternativas pedagógicas: sujetos y nuevas demandas sociales***

En este contexto, las acciones que hoy se enuncian desde este ámbito del quehacer pedagógico, social y político sostienen un discurso en el que se advierten fuertes componentes y reminiscencias propias de la diversidad de experiencias pedagógicas alternativas que se desarrollaron sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo xx. El sistema escolar latinoamericano estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente con propuestas políticas y en otros se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, tendientes a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social.

### 30 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

No obstante, las alternativas se articulan con nuevas demandas frente a la configuración de un sistema educativo diferente que requieren ser analizadas con el objetivo de visibilizar nuevos procesos y aportar a la construcción de conceptos con los cuales repensar el campo de la educación en la actualidad y proponer prospectivamente formas más democráticas de integración de los sujetos sociales. En este marco, a los sectores que tradicionalmente han llevado a cabo prácticas que se articulan con propuestas alternativas, se integran otros sujetos sociales incorporando nuevas opciones dentro del campo en cuestión.

Las problemáticas de la mujer, de los indígenas, de los niños, de los refugiados, grupos barriales y municipales, sectores generacionales y otros, despuntaron como síntoma de un proceso de constitución de nuevos sujetos políticos que eran sectores socialmente oprimidos desde antaño, pero carecieron de voz propia en los discursos maximalistas del siglo. Entre sus derechos humanos y derechos del pueblo, comenzaron a expresar su demanda por tener poder como educandos y como educadores. Las propuestas alternativas, desde todas sus tendencias, no pudieron ser ajenas a la necesidad de volver a pensar en sus sujetos, así como en el tipo de saberes y experiencias que producen. Al surgimiento de los nuevos sujetos mencionados debe sumarse la fractura que fueron sufriendo los sistemas escolares y que planteó nuevos retos a la educación en general, pero sobre todo a aquellas propuestas pedagógicas que modificaron, alteraron o buscaron innovar las formas tradicionales de la transmisión del conocimiento y de la formación.

Finalmente, en los últimos años, el ámbito de lo alternativo se ha abierto a nuevas conceptualizaciones que lo recolocan en su relación con las prácticas políticas en general, las nuevas demandas sociales, el surgimiento y configuración de sujetos sociales distintos y la relación con el Estado, en el marco de las transformaciones de principios del siglo XXI, lo que tiene implicaciones en el campo de la educación. Por un lado, quebrando antiguas lógicas de producción y transmisión de saberes y desarticulando el entramado social y, por el otro, intensificando la aparición y reorganización de distintas iniciativas sociales provenientes en su mayoría de la comunidad y adquiriendo diferentes tipos de presencia.

Asimismo, las experiencias pedagógicas alternativas actuales, si bien enuncian componentes provenientes del opuesto binario opresión-liberación, incluyen prácticas que se orientan en dirección a la construcción de nuevos enlaces entre el sistema de educación formal y el campo educativo. Expresión de ello puede encontrarse en el continente latinoamericano donde surgen o cobran visibilidad nuevas expresiones educativas que se articulan con demandas que hasta ahora podrían considerarse marginales. Los discursos indigenistas, de género, ambientales, ligados a movimientos sociales, barriales, comunitarios y autogestivos, entre otros tantos, interpelan el conjunto de lo social acrecentado por los gobiernos que intentan acercar un discurso de unidad con fuertes referencias a lo social. A la vez, la educación no es ajena a la

serie de transformaciones en torno de la relación y de la definición sobre cultura, diversidad, diferencia, cultura-culturas e imaginario socio-pedagógico, entre otros (Rodríguez, 2013b).

Por otra parte, las formas en que se emplea el significativo alternativas pedagógicas permite establecer un debate sobre el papel de la escuela y la tarea de alfabetizar, básicamente para situar los nuevos o diferentes significados que adquiere el término a la luz de discusiones relacionadas, entre otras, con las formas educativas no formales dirigidas a los sectores desposeídos y aquellas que provienen del Estado o que son formalizadas y dirigidas desde sectores privados.

Frente a la crisis del sistema hegemónico surgen procesos, fenómenos y experiencias sociales que, articulados, devienen en espacios de intensa intervención social y requieren nuevas formas de pensar y actuar en la realidad. De ahí la importancia de reconocer estos espacios como instancias de oportunidad donde procesos de carácter político, cultural y educativo se articulan en un primer momento para generar condiciones que permitan la conformación de un nuevo orden. Sostenemos que los cambios sociales, políticos y económicos de las últimas décadas tuvieron implicaciones en el campo de la educación al quebrar antiguas lógicas de producción y transmisión de saberes, y desarticular el entramado social. Además, intensifican la aparición y reorganización de distintas iniciativas sociales provenientes en su mayoría de la comunidad.

Nuestra hipótesis consiste en afirmar que las reformas educativas promovidas en la historia reciente de los países de la región, expresan tensiones y articulaciones en las que se condensan las diferentes posiciones que sectores específicos ocupan, así como las alternativas pedagógicas que sostienen y buscan impulsar frente al proyecto educativo hegemónico. Por tanto, resulta central ubicar cómo juegan las alternativas en este proceso; quiénes son los sujetos interpelados y qué efectos producen sobre el conjunto de la educación; qué identidades despliegan y cuáles son sus potencialidades en términos de procesos de democratización pedagógica.

En las prácticas y experiencias educativas recientes está presente el ideario pedagógico liberal con nuevas articulaciones que modifican a los sujetos pedagógicos y el tipo de relaciones que construyen con el Estado, sobre todo a partir de la fragmentación y segmentación del sistema de educación formal, desarticulado por políticas de ajuste estructural.

La reconfiguración social derivada de este ajuste exige nuevos conocimientos en materia teórica y conceptual para abordar los problemas educativos en el presente y pensar la compleja articulación entre las políticas y reformas educativas, y las alternativas pedagógicas que generan los sujetos para responder a necesidades concretas e incidir en los procesos educativos y de transformación social: "...construir las alternativas, implica un trabajo político-pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto. Una utopía que direcciona prácticas, un presente constituido

## 32 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

por cierta perspectiva teórica” (Rodríguez, 2012: 6). Su sistematización es, en este sentido, un deber de memoria por el que el legado puede transitar para recrear las genealogías de las generaciones.

Considerar en este proceso las dimensiones del *ethos*, entendido como el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento, esto es, el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución; de lo *procedimental*, como aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera y lo *pedagógico* relacionado específicamente con lo relativo al currículo, a la didáctica, a la evaluación, y a la relación educando-educador, así como con los saberes involucrados en el proceso educativo, resulta central.<sup>6</sup>

### **Aproximación al análisis de las experiencias pedagógicas alternativas a partir de su sistematización**

A continuación se presenta una ubicación general de la información que derivó de la recuperación y análisis de 123 experiencias pedagógicas alternativas (EPA) generadas en diversos ámbitos institucionales y contextos sociales en México desde 1980 y que fueron recuperadas en una diversidad de fuentes y sistematizadas en el formato diseñado por el equipo APPEAL para tal efecto, vinculando los referentes teóricos, conceptuales, metodológicos y las categorías intermedias, elaboradas por APPEAL,<sup>7</sup>

<sup>6</sup> A partir de la estructura inicial para llevar a cabo el trabajo de sistematización, la propuesta se amplió y enriqueció en el marco de los proyectos de investigación realizados en los últimos años por los investigadores del programa APPEAL. Con el fin de organizar la información que permitió llevar a cabo este trabajo de recuperación y sistematización de las experiencias pedagógicas alternativas (EPA) producidas en la historia reciente de los países de América Latina, construimos como base de la metodología propuesta un formato diseñado específicamente para este fin, “Campos para la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas 1980-2010” (Gómez y Corenstein, 2013: 25-50 y 466-469), que incluye: 1) ubicación de la experiencia, 2) visión y sentido de lo educativo, 3) características generales de la experiencia, 4) características pedagógicas de la experiencia, y 5) trascendencia de la experiencia, así como las categorías intermedias que, como caja de herramientas, nos permitieron pensar la relación/diferencia entre hegemonía y alternativas, considerar las tensiones y articulaciones entre ellas, deliberar sobre los “grados” y “niveles” de lo alternativo (más cercano o antagónico a lo hegemónico) y agrupar las alternativas de acuerdo con las características que le son comunes, sin desconocer las particularidades que hay en ellas. Las categorías intermedias son construcciones teóricas ubicadas en un sistema de relaciones conceptuales que sirve como guía para el análisis de la realidad y están organizadas en tres dimensiones, cada una incluyendo las categorías intermedias que se especifican a continuación:

- El *ethos*, cuyas categorías intermedias identificadas son: problemática a la que responde, proyecto ético político, articulación sujeto-estructura y trascendencia de la experiencia.

- Lo *procedimental*. En este plano están las condiciones económicas, legales, culturales, institucionales y políticas, entre otras, que intervienen en el tipo de experiencia. Las cinco categorías intermedias en este bloque son: estrategias, saberes, sujetos, grados y relaciones de intencionalización, y la base material de las experiencias educativas. Y,

- Lo *pedagógico*, que indaga acerca de los rasgos particulares de cada experiencia educativa con el fin de caracterizarla. De ahí que la última categoría intermedia se denomine modelo educativo...

<sup>7</sup> Las categorías intermedias son las agrupaciones de las diferentes variables que conforman el formato para la sistematización de experiencias. Por razones de espacio, no se definen en este escrito (Gómez y Corenstein, 2013).



con el fin de hacer visibles las expresiones de diversos sectores de la sociedad frente a la problemática educativa, así como los retos y límites de la acción y transformación pedagógica en su vinculación con proyectos particulares.

## *El ethos*

### **Problemática a la que responde**

Las EPA surgen como propuestas para transformar la realidad por medio de la educación para dar respuesta a necesidades específicas que inician un proceso o detonan una experiencia pedagógica. La carencia de escuelas o espacios de formación es uno de los problemas más identificados, seguido de la falta de atención a grupos etarios, migrantes y personas en situación de marginación. En el caso de las comunidades rurales e indígenas se plantean problemas relacionados con la pérdida de identidad, la falta de sustentabilidad y la necesidad de que los niños y niñas de estas comunidades puedan tener acceso a permanecer en la escuela sin perder ni ocultar la lengua y tradiciones.

### **Proyecto ético-político**

Refiere a aquello que da sentido a la experiencia y fundamenta la toma de decisiones y las acciones y se ve reflejado en algunas EPA mediante la reapropiación y reinterpretación de autores como Freire, Freinet y Montessori; de filosofías como la orientada hacia los derechos humanos o teorías como el constructivismo, la teología de la liberación o de modelos como el basado en la lógica de la comunalidad.

La organización comunitaria, la defensa de los derechos humanos, la autogestión y autonomía, la sustentabilidad, así como la inclusión y equidad en educación, son algunas acciones identificadas que buscan transformar o crear prácticas con el objetivo de incidir algún tipo de cambio en la legislación, en los acuerdos internacionales, en las políticas modernizadoras, en la oferta cultural y educativa del país, o en las prácticas mismas. Ciertas experiencias otorgan sentido alternativo a prácticas que hacen frente a la deserción, a la falta de cobertura, al currículum monolingüe o a la marginación.

### **Articulación sujeto-estructura**

Existe una diversidad de sujetos partícipes de distintas EPA como indígenas, jóvenes, maestros, educadores populares, mujeres, niños, poblaciones rurales, migrantes, jornaleros, que de alguna manera hacen referencia y se articulan a las comunidades educativas heterogéneas orientadas a la integración y reconocimiento de las diferencias.

### **Trascendencia**

Se logra no sólo cuando se alcanzan los objetivos, se certifica al sujeto o cuando el programa perdura en el tiempo, sino también cuando el sujeto trasciende al incorporar,

### 34 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

transmitir y apropiarse en su vida diaria los saberes que circulan en la experiencia, ya sean los específicos del programa, los adquiridos por otros participantes o los generados por el contexto. Es el vínculo entre el sujeto (individual o colectivo) y el ámbito social.

#### *Lo procedimental*

##### Estrategias

Se encuentran en el conjunto de acciones que posibilitan la permanencia de las EPA frente a los retos que las interpelan y las problemáticas a las que buscan responder. Algunas replantean el propio currículum de acuerdo con significantes propios, otras se articulan a estrategias que buscan erradicar la violencia mediante talleres especializados, o a la formación en la promoción de los derechos humanos.

##### Saberes

En las experiencias analizadas se identifican diversos saberes, como los *saberes de pertenencia*, donde los sujetos buscan recuperar la lengua y la cultura local; o los *saberes estratégicos*, que buscan, por ejemplo, prevenir la violencia con actividades extraescolares y culturales como el *hip hop*. Existen *saberes pedagógicos* reflejados en el desarrollo de nuevas formas de circulación del conocimiento como en la radio indígena, que genera y transmite programas con contenidos educativos en diferentes lenguas. Hay también *saberes de integración* que habilitan la recuperación histórica de los grupos, la defensa de sus derechos, la participación comunitaria y ciudadana, la equidad de género y la creación de políticas públicas. Finalmente, encontramos también los *saberes socialmente productivos*, que habilitan para el desarrollo de actividades productivas, como la crianza de animales, la costura, el arte, el reciclaje, el trabajo en el campo, entre otros.

##### Sujetos

Los sujetos, vistos como la construcción social singular que condensa una multiplicidad de formas de ser social y que se estructuran en la relación con el otro, son fundamentales para la generación de EPA. Existe, por tanto, una enorme diversidad en las experiencias. Por ejemplo, las que buscan el empoderamiento de los sujetos mediante la promoción de sus derechos, generalmente población vulnerable: migrantes, indígenas, adultos mayores, jóvenes, mujeres, personas con discapacidad, niños y analfabetas. Otras experiencias pretenden crear sujetos creativos, o tienen un especial interés en la formación de sujetos autónomos, o se orientan a promover el liderazgo y la capacidad de resolver problemas en sus educandos para que tomen conciencia y se hagan cargo de contribuir en la construcción de su comunidad a partir del análisis problemático.

### Grados y relaciones de institucionalización

Se refiere a los procesos de estructuración de la experiencia, así como a la relación de una EPA concreta y las instituciones. La mayoría de las EPA se relacionan, inscriben, financian y certifican con instituciones gubernamentales; también existe la participación de instituciones de la sociedad civil y alternativas generadas y gestionadas por las propias comunidades. Asimismo, algunos organismos internacionales poseen algún tipo de vinculación ya sea para financiar, aprobar o darles un marco legal.

En relación con la forma como se organizan las EPA se observa que la verticalidad está presente en todas ellas a partir de la jerarquización en mandos y funciones, aunque algunas experiencias comunitarias rescatan la participación de la familia y las comunidades.

### Base material

Las EPA se sustentan mediante fuentes de financiamiento públicas y privadas provenientes de diversas instituciones; otras con apoyo gubernamental mediante programas federales, estatales o locales. Asimismo, las universidades, por medio de programas de investigación, otorgan sustento económico y organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos o el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas, financian programas y proyectos. Algunas fundaciones y empresas también aportan donaciones o crean vínculos con la sociedad civil.

### 3) Lo pedagógico

Tiene que ver con todo lo que incluye el modelo educativo, como es el nivel, el tipo de educación (formal o no formal), las modalidades, el espacio en el que se realiza, la concepción de la educación, el enfoque de aprendizaje, los educadores, los educandos y el vínculo entre ellos, los métodos y evaluación, entre otros factores.

### Modelo educativo

Las experiencias sistematizadas ofrecen cobertura en todos los niveles educativos, pero destacan las de nivel preescolar y básico. Las modalidades registradas son: presencial, a distancia, abierta, continua y permanente, así como comunitaria, indígena, artística, migrante, rural, ambiental, urbano popular e itinerante.

Se registraron experiencias de tipo formal y no formal, con las siguientes variantes: 1) EPA que surgen desde el ámbito no formal, pero que habilitan la integración de los educandos al sector escolarizado. 2) EPA que desde el terreno no formal buscan ser reconocidas por el Sistema Educativo Nacional. 3) EPA que estando en el terreno de la educación formal buscan en la educación no formal un complemento para la formación de sujetos.

### 36 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

Las experiencias se desarrollan en diversos espacios, comúnmente en aulas escolares, en centros educativos, salones improvisados, entre otros, y en menor medida en cárceles, hospitales, aulas virtuales y en espacios públicos como bibliotecas, museos, mercados o parques.

Existen experiencias que conciben a la educación: como *comunitaria*, donde la organización del proyecto educativo propone influir en el entorno; entendida como *acto político*, donde se promueve la crítica, la acción política y se busca concientizar al educando sobre su realidad; en un sentido *correctivo* en los reclusorios; relacionada con el *derecho para la igualdad e inclusión*, o como un medio que permite transmitir y proteger el *legado cultural y ambiental*. También destacan la educación *bilingüe e intercultural* tendiente a fomentar el respeto, la conservación y difusión de las lenguas.

El enfoque de aprendizaje da cuenta de los saberes que adquiere el sujeto pedagógico al vincularse con una experiencia. En las EPA, dichos aprendizajes tienen sus fundamentos en los derechos humanos, la interculturalidad, la formación de identidad, el aprendizaje comunitario, la conservación y sustentabilidad del medio ambiente.

Ciertas EPA consideran el perfil del educando como requisito de ingreso y criterios de inclusión, como el pertenecer a una comunidad, a un grupo vulnerable, a un nivel educativo, o a ser beneficiario de un programa social.

Al hacer referencia a quiénes son los educadores, se ubica la participación de profesionistas o expertos en los temas, jóvenes de las comunidades o prestadores de servicio social, así como personas pertenecientes a grupos específicos, como: hablantes de alguna lengua indígena, obreros, artesanos o madres de familia. El educador es nombrado promotor, asesor, instructor, maestro, tutor, coordinador, facilitador, tallerista o guía, quien debe contar con los saberes que requiere la experiencia o adquirirlos durante el desarrollo de ésta por medio de cursos, talleres, capacitación en línea o centros de estudio.

Existe una diversidad de modalidades para organizar los contenidos educativos. Se identifican como frecuentes los talleres, seminarios, cursos, asesorías, clases, círculos de estudio, programas de radio y campamentos, mostrando la existencia de un diseño curricular detallado, o bien, planeaciones didácticas espontáneas.

Los métodos y técnicas a los que recurren las experiencias para orientar el aprendizaje son principalmente juegos, conferencias, debates, prácticas, exposiciones o dramatizaciones apoyados de recursos didácticos como pizarrones, guías, computadoras, libros, manuales, enciclopedia, blogs, pantallas, instrumentos musicales, folletos, recursos naturales, dibujos o materiales teatrales.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de los educandos, existen evaluaciones cuantitativas y cualitativas que se llevan a cabo mediante exámenes diagnósticos, de seguimiento y finales; proyectos, tutorías y portafolio de evidencias. En tanto que para evaluar la experiencia se toman en cuenta los procesos de desarrollo.

Así, estos otros discursos a los que llamamos experiencias pedagógicas alternativas, traducidos eventualmente en nuevas prácticas pedagógicas, denotan expresiones

educativas distantes, diferentes o ajenas, al menos en ciertos rasgos, a la propuesta oficial hegemónica. Ante el panorama presentado damos cuenta de que lo pedagógico ejerce un papel importante en el proceso de construcción social y lo que las EPA muestran es que éste no es lineal; colocadas desde la alteridad, seguirán surgiendo, situando y reconfigurando en su cometido de formar sujetos distintos y de rescatar diversos saberes, intentando dar respuesta a los complejos desafíos que enfrentan los países de la región.

### ***Algunas líneas para seguir pensando***

La delimitación y articulación conceptual propuesta y los referentes de carácter metodológico construidos constituyen una base para abrir líneas de problematización que sirvan, junto con otras, para pensar la producción de alternativas pedagógicas, con el objeto de identificar los entramados culturales de significación sobre los cuales se configuran las experiencias y los proyectos en el ámbito educativo. Preguntarse sobre lo alternativo es hoy una condición, si no suficiente, sí necesaria para restituir a la educación el lugar central que tiene en la organización de las relaciones sociales y en la producción de tramas sociales democráticas y justas que abran la posibilidad de pensar no sólo la sociedad que tenemos, sino también la que resulta urgente, necesaria y posible construir.

La categoría alternativas pedagógicas fue y continúa siendo muy productiva para abrir la mirada a una historia de la educación negada en los discursos oficiales. Dentro y fuera de la escuela, en diferentes planos de lo real, se produce pedagogía. En este sentido, funcionó y funciona como un concepto ordenador, en la medida en que es capaz de abrir la realidad a una visión distinta.

Concebir la educación como una práctica formadora de sujetos, cuyo soporte institucional es variado, permitió también abrir la mirada a una multiplicidad de prácticas no reconocidas como pedagógicas a veces ni siquiera por los propios actores que las llevan adelante, pero que tienen eficacia histórica y capacidad de intervención.

El campo pedagógico latinoamericano está cruzado por nuevas experiencias inéditas e imprevistas por el lugar, por los sujetos y por los enunciados que se comienzan a generar. Nacen de lo educativo y se nutren de los imaginarios que se configuran cotidianamente en intersticios de nuestras culturas y desde los cuales los sujetos son convocados para apreciar las tenues transformaciones de lo social.

Las experiencias pedagógicas alternativas que diversos sectores de la población han generado en la historia reciente de nuestros países, constituyen una muestra de ese potencial, así como de las posibilidades que se abren para vincular el presente con opciones de futuro viables, a partir del legado que lo mejor de la pedagogía popular latinoamericana construyó y lo que las pedagogías críticas y emergentes están generando en el marco de la lucha por la hegemonía.

## Referencias bibliográficas

- Carli, Sandra (2003), “Memoria de una década de trabajo de APPEAL: relación entre teoría, historia y avances de investigación”, en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (coords.) (2° ed.), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila, pp. 330-338.
- Derrida, Jacques (1989), *Una teoría de la escritura, la estrategia de la desconstrucción*, Barcelona, Anthropos.
- Freire, Paulo (1980), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Gómez Sollano, Marcela (coord.) (2009), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México, Secretaría de Desarrollo Institucional-Universidad Nacional Autónoma de México (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein (coords.) (2013), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Seminarios).
- Gómez Sollano, Marcela y Liz Hamui Sutton (coords.) (2009), *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*, México, Secretaría de Desarrollo Institucional-Universidad Nacional Autónoma de México (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, Adriana (2010), *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010)*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2003), “Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL”, en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (coords.) (2003) (2° ed.), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en

Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila, pp. 95-121.

- Puiggrós, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana y Rafael Gagliano (dirs.) (2004), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (coords.) (2003) (2° ed.), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila.
- Puiggrós, Adriana, Marcela Gómez y Susana Lapsenson (1980), *Documentos varios. Foro sobre educación y sociedad*, Jalapa, Universidad Veracruzana.
- Puiggrós, Adriana, Susana José y José Balduzzi (1988), *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Puiggrós, Adriana *et al.* (2003), “Sobre las alternativas pedagógicas”, en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (coords.) (2003) (2° ed.), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires/ Miño y Dávila, pp. 271-298.
- Rodríguez, Lidia (2009), “Saberes socialmente productivos, formación y proyecto”, en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México, Secretaría de Desarrollo Institucional-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 97-105 (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- Rodríguez, Lidia (2013a), “Clase 2. Cuestiones teóricas, analíticas y metodológicas”, en *Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina*, Diplomado en línea, Buenos Aires, CLACSO.
- Rodríguez, Lidia (coord.) (2013b), *Educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires, APPEAL-Universidad de Buenos Aires.

#### 40 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Rodríguez, Lidia (2012), “Educación popular y alternativas pedagógicas”, ponencia, 20 de febrero, México, APPEAL-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saur, Daniel (2008), “Categorías intermedias y producción de conocimiento”, en Eva Da Porta y Daniel Saur (coords.), *Giros teóricos en Ciencias Sociales y Humanidades*, Córdoba, Argentina, Secretaría de Ciencias y Técnica-FONCYT/Universidad Nacional de Córdoba/Comunicarte, pp. 63-71.
- Zemelman, Hugo (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.
- Zemelman, Hugo (1992), “Educación como construcción de sujetos sociales”, *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, núm. 5, 2º semestre, Santiago, Chile, CEAAL, pp. 12-18.



# Saberes: apuntes para una delimitación conceptual y sus implicaciones pedagógicas en la producción de alternativas y la formación de los sujetos de la educación

*Esther Charabati Nehmad*<sup>8</sup>

## **Introducción**

**E**n una sociedad obsesionada con los productos, en la que todo proceso tiende a ser concebido como mercancía, es preciso analizar los saberes en su relación con las condiciones en las que éstos se producen, los actores que los generan, las formas de “saber-hacer” relacionadas con la experiencia y las prácticas que despliegan. En este texto orientaremos la reflexión a los modos de interacción, los mecanismos de validación, así como los procesos de transmisión y resignificación que tienen lugar en una escuela de la comunidad judía mexicana,<sup>9</sup> ya que los saberes cobran sentido en función de su contexto de producción, de apropiación o de traducción. Para iniciar el análisis, abordemos la distinción entre saberes y conocimiento para, posteriormente, analizar el sentido alternativo de la experiencia pedagógica que en dicha institución se ha ido generando desde su fundación

## **Saberes y conocimientos**

¿Cuál es la diferencia entre saber y conocer? Aunque los diccionarios los presentan como sinónimos, de los de carácter filosófico se pueden extraer diferencias significativas. *Conocimiento* se refiere a un acto predominantemente cognitivo y consciente en el que se aprehenden las causas, cualidades, estructuras, propiedades y relaciones de un objeto externo al sujeto. En cambio, el concepto *saber* alude no sólo a una relación interna entre el individuo y el objeto, sino, principalmente, a una relación entre ese sujeto, su conocimiento y una realidad dada. Implica un diálogo entre la teoría y la práctica, entendida ésta como una acción que exige reflexión e imaginación creadora, sensibilidad, objetivos conscientes y compromiso con el colectivo (Terezinha Ríos, *Comprender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade* cit. en Damasceno, Abreu, Toledo y Abrão, 2008: 125).

<sup>8</sup> Doctora en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Profesora de Carrera de Tiempo Completo de la misma Facultad. Investigadora del programa APPEAL, México.

<sup>9</sup> Este trabajo deriva de la tesis “La transmisión del legado de los judeoalepinos en México”, presentada para obtener el doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 2012.

## 42 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

En otras palabras, *saber* es un concepto que incluye el conocimiento, pero que además implica la confrontación con otros sujetos y la apropiación de la realidad. Se utiliza en plural —saberes— para dar cuenta de la multiplicidad de elementos, prácticas y experiencias que confluyen en esta apropiación.

En los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, que oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre la mayoría y la minoría, entre el lugar de origen y la nueva patria. Los contenidos que circulan en las mentes a través de las ideologías cobran vida en la transmisión, ya sea entre los contemporáneos o entre generaciones. Los saberes transmitidos adquieren significado al contrastarlos con situaciones específicas en las que se vuelven referentes para el entendimiento y la acción (Gómez y Hamui, 2009: 36).

Se han propuesto diversas clasificaciones de los saberes; la que aquí presentamos se basa en el criterio de validez que utilizan.

### **Logos, mythos y métis**

Para Lyotard (1987), la distinción entre saber científico y saber narrativo pasa, en primer lugar, por el lenguaje utilizado y por el criterio de aceptabilidad. El saber científico (*logos*), que recurre exclusivamente al lenguaje denotativo, pretende alcanzar un estatus de verdad, pero tiene que someterse a la verificación. Dado que para el científico el saber está en constante construcción, ésta tiene que estar controlada por otros a través de la verificación y la objeción.

Dufour propone una definición enunciativa de la ciencia: es un saber demostrativo, que se construye en un diálogo binario del tipo yo-ello, en el que el yo no se dirige a nadie en particular. La apuesta es por el objeto, pero el objeto de la búsqueda científica nunca es la cosa real, sino el objeto conceptualizado e inscrito en una problemática construida a lo largo de la historia por una comunidad científica (Amorim, 2007: 25-32). En ese sentido, no sorprende que a menudo se confunda el saber con la verdad.

A diferencia del anterior, el saber narrativo (*mythos*)<sup>10</sup> se construye en la forma natural y ordinaria del diálogo en el que se aprende a hablar desde el nacimiento y al interior del cual uno se encuentra cada vez que habla. Es un diálogo con tres lugares:

<sup>10</sup>. De acuerdo con Lyotard (1987), los saberes narrativos abarcan ideas de saber-hacer, saber-vivir, saber-oír. No se trata de enunciados, sino de competencias que no se someten al criterio único de verdad porque son evaluadas a partir de su utilidad, de los principios éticos que revelan, de las decisiones que ayudan a tomar, del tipo de trama social que producen, de la forma en que se articulan en la construcción de la identidad.

el yo que habla, el tú al que se dirige y el ello del que se habla. El criterio de validez de este saber tiene que ver con otro tipo de verdad, el que se opone al olvido.<sup>11</sup>

Aquí la apuesta es por el advenimiento del sujeto en el seno de una colectividad. En ese sentido, el saber narrativo es necesario en la escuela para que se instale el saber científico, por dos razones: la primera es que el alumno tiene que estar ya inscrito en una cadena narrativa en la que puede escuchar y tomar la palabra, reconocer y ser reconocido en el diálogo. La segunda razón consiste en que es imposible dar un curso, por más científico o filosófico que sea, sin apoyarse en el saber narrativo.

Sin embargo, la escuela actual enfrenta la desaparición de los metarrelatos y la relatividad de los valores, por lo que los jóvenes hoy en día se construyen con valores muy distintos a los tradicionales: la eficacia y la inmediatez. Esto lleva a Amorim a proponer, junto al saber científico y el narrativo, el saber práctica (*métis*), con el que se refiere a toda inteligencia estratégica o táctica que se utilice en un combate con fuerzas adversas, aunque este combate sea cotidiano. Supone la capacidad de anticipar, de establecer relaciones entre la situación presente y otras situaciones vividas, no importando si en ellas hubo triunfos o fracasos. El criterio de validez aquí no es la oposición verdadero/falso, ni verdad/olvido, sino éxito/fracaso (Amorim, 2007: 40).

A diferencia de los saberes anteriores, aquí la apuesta no es por el sujeto ni por el objeto, sino por el individuo:<sup>12</sup> su lema es “sálvese quien pueda” y su desafío es asegurar la supervivencia de un individuo en cualquier situación. El reconocimiento de una singularidad en una relación intersubjetiva no tiene ninguna importancia, más bien se trata de lo contrario: no ser reconocido, fundirse en la masa y no distinguirse.

*Métis* no pretende, como logos, construir un saber sobre lo real que sea transmisible, pues opera con el secreto; tampoco hace explícito su recorrido: el éxito lo valida y no exige ninguna reflexión. Si bien se puede transmitir a través de consejos y otras enseñanzas, lo fundamental es la experiencia que se adquiere con la práctica.

Desde el punto de vista de la interlocución y los destinatarios, logos es un saber que busca producir frases, significaciones estables que puedan ser reconocidas por cualquiera que siga el recorrido del saber. La escena de *mythos*, en cambio, es la del diálogo ordinario donde el yo y el tú tienen su lugar: aunque haya desacuerdo, tienen el reconocimiento del otro y supone un nosotros. En el caso del saber *métis*, su forma discursiva es la mentira, la transgresión de una de las principales reglas del pacto conversacional: no decir lo que uno cree que es falso. En realidad, aquí hay una relación unilateral que rompe el lazo social.

Respecto de la relación entre *logos*, *mythos* y *métis*, Amorim afirma que toda actividad de saber articula un conjunto de dos o tres de estas formas de saber, y la distinción

<sup>11</sup>. Mientras una teoría circula y no es olvidada, dejada de lado, se le puede considerar como “verdadera”.

<sup>12</sup>. La autora aclara que este campo es muy amplio y va desde las actividades técnicas y artesanales hasta las astucias de los sofistas y los guerreros. Su interés se centra en un aspecto de la inteligencia de *métis*: aquel que se relaciona con la construcción de tácticas y estrategias para vencer o sobrevivir en el combate cotidiano.

entre ellas no es más que un principio de inteligibilidad que permite analizar, a partir del contexto, su modo de articulación y el predominio de una forma sobre otra (Amorim, 2007: 69).

### **Los saberes como lazos sociales**

Los saberes no pueden estudiarse en abstracto, pues sólo al visibilizar a los actores —individuales o colectivos— emergen los gestos y las operaciones, los instrumentos y los soportes, las formas de “saber-hacer” y las prácticas, los modos de interacción y los procesos de validación, las formas y dinámicas de la transmisión que permiten distinguir lo que es o no materia de saber en una época y en una sociedad o grupo determinados (Jacob, 2007: 20). Porque los saberes cobran sentido en función de su contexto de producción, de apropiación o de traducción.

Siguiendo a Jacob (2007) en su investigación sobre los lugares del saber, la pregunta central en una antropología de los saberes es: ¿cómo los saberes se hacen cuerpo y “se hacen lugar”, cómo son compartidos por los grupos, cómo circulan en las redes?

En primer lugar, es necesario concebir los saberes como empresa compartida para entender la naturaleza de los vínculos que ligan a un individuo con un grupo bajo las formas de pertenencia e integración, o incluso de oposición y exclusión. Los saberes constituyen un lazo social que asigna posiciones y tareas, que atribuye funciones y reconoce especialidades, contribuyendo así a la definición de normas y programas, a la difusión a través de la enseñanza o la transmisión. Los saberes son simultáneamente objeto simbólico, rasgo identitario, signo de reconocimiento, instrumento de poder y lazo comunitario.

En segundo lugar, los saberes son un producto y un principio constitutivo de configuraciones espaciales, de una geografía que puede cruzar las fronteras políticas, económicas, lingüísticas, entre otras. Los saberes circulan gracias a los textos, los artefactos, los discursos y las lenguas, los agentes humanos y las técnicas de comunicación. Pero los saberes también se instalan a través de las instituciones que los arraigan y determinan su esfera de influencia.

Finalmente, pueden ser analizados desde la espacialidad, entendida como un elemento que estructura toda actividad humana. La pregunta es por las modalidades de la inscripción social de los saberes, el espacio de interacción y de acción performativa constituida por los actores convocados.

### **Transmisión y apropiación**

De acuerdo con lo anterior, los saberes se definen menos por los contenidos bajo los cuales son clasificados que por la forma en que articulan lo individual y lo social, los gestos de la mano y las operaciones del pensamiento (Jacob, 2007: 13). La metáfora

freiriana que identifica a la educación con una transacción bancaria revela lo que fue la concepción predominante en educación: los que saben transfieren conocimientos a la cuenta de los que no saben, los cuales aparecen intactos en el estado de cuenta de los segundos. Cualquier interrupción en la continuidad de este proceso es vista como fracaso.

Al perder vigencia esta concepción educativa en el medio escolar, el término transmisión quedó expulsado de los textos pedagógicos sin que el anatema resolviera la cuestión de fondo. La escuela —y la educación en general— remite necesariamente a la idea de que “uno” pasa “algo” a “otro”, y remite también a la comunicación, la transmisión, la adquisición de algo —conocimientos, competencias, creencias, costumbres, valores—, del “contenido” de la educación (Gómez y Hamui, 2009: 35), del marco que precede a los individuos y los instituye como sujetos humanos y que se denomina “cultura”: el patrimonio cultural y espiritual de la humanidad que va incorporando los cambios generacionales y sociales.

La transmisión de conocimientos, saberes y experiencias no es gratuita, tiene que ver con una intención que involucra al otro y lo reconoce como portador de algo valioso. En el caso de la escuela, la transmisión de la cultura no es inconsciente —supone una voluntad y políticas de transmisión, ni tampoco inocente, dado que realiza una selección cognitiva y cultural de contenidos, formas de saber, valores... y desecha otros elementos culturales. Así, hay una parte de la herencia cultural que inevitablemente cae en el olvido (Forquin, 2004: 4-7).

Esta imposibilidad de transmisión nítida y mecánica explica la imposibilidad de cierre entre educador, saber y educando. Como afirma Puiggrós, “[...] la educación sería el proceso de transmisión/adquisición, el acto de enseñanza/aprendizaje de las formas de diferenciación/articulación culturalmente acumuladas, donde se manifiesta la imposibilidad de sincronía, de encaje, de cierre entre educador, saber y educando” (Puiggrós, cit. en Gómez y Hamui, 2009: 35).

Este cierre tampoco se da en el primer ámbito en que se desenvuelve el individuo —el familiar—, pues ahí también el individuo, aunque pone a distancia la herencia que recibe para reinterpretarla y transformarla, no puede separar esta dinámica de la cultura familiar, por estar inserto en un sistema de lealtades multigeneracionales que orientan toda su vida. Los organizadores familiares —los mitos, los ritos, los guiones y el ambiente— fomentan tanto la permanencia como la transformación del grupo familiar. Estos procesos se complejizan porque se construyen tanto en la verticalidad como en la horizontalidad, en las alianzas sucesivas que establecen las personas y el grupo (Courtois, 2003: 85).

Nos interesa la transmisión de los saberes, entendida como vehículo y no como fin (Karol, 2004: 73), por dar cuenta del pasado y del presente —involucra las acciones y sentimientos actuales— y también del futuro, en el sentido de delimitar horizontes de futuro. Es, pues, un proceso multitemporal, denso, cargado de múltiples

## 46 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

dimensiones, en el que intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas, mandatos y deseos (Dussel, 2002: 267-293). Es una construcción permanente por parte del sujeto que le permite “apropiarse de una narración para hacer de ella un relato nuevo” (Hassoun, 1996: 74).

Los saberes referidos, a menudo invisibles, que articulan la idea y el acto, lo individual y lo social, que se transmiten y circulan desde diferentes centros y que permiten la apropiación de las herencias, son saberes de integración,<sup>13</sup> entendidos como

[...] los conocimientos —en tanto representaciones y prácticas—, que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y crean, producen y recrean trama social, en condiciones históricas específicas. [...] Desempeñan un papel en la construcción de identidades. Son saberes que se producen y recrean en la experiencia, en las instituciones y en la transmisión; y lo que los inscribe y actualiza en el orden social son, entre otros, la lengua, la religión, la familia y el trabajo, pensados, en este caso, en su articulación con lo educativo (Gómez y Hamui, 2009: 38).

### **Saberes en contexto: aplicación de la categoría en una minoría étnica**

La categoría “saberes de integración” resultó eficaz para analizar la transmisión en los grupos étnicos, pues abarca tanto los saberes que fortalecen al grupo a partir de lo heredado, como aquellos que favorecen la integración a la sociedad receptora:<sup>14</sup> ambos crean trama social y se producen en la experiencia y en las instituciones, lo que hace posible analizarlos en la escuela (Charabati, 2012). Por otra parte, incluye los saberes científicos, narrativos y estratégicos a los que hemos aludido con anterioridad. Esta categoría permite visibilizar prácticas y discursos, experiencias y expectativas, imaginarios colectivos, aspectos de la vida social relacionados con lo religioso, las prácticas y representaciones de las familias, la reactualización de las lenguas, de las ideologías comunitarias y de los aprendizajes compartidos. Al entrecruzar estos saberes con la realidad nacional y las influencias internacionales, es posible delinear la identidad comunitaria (Gómez y Hamui, 2009: 36) y la resignificación que hacen los individuos de dicha herencia en su contexto, pues “El saber no es nada si no es recreado por cada uno en un acto de apropiación” (Chevallard, 1991: 18).

<sup>13</sup>. Categoría que se trabajó en el proyecto “Educación e integración de la diversidad en México. El caso de la colectividad judía mexicana (y su comparación con la colectividad judía argentina)”, el cual se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en coordinación con el Programa APPEAL (México-Argentina).

<sup>14</sup>. “La preservación de los saberes judíos se constituyó en una tarea central de las comunidades judías de la diáspora, dejando atrás el lamento por el desarraigo. Un gran número de inmigrantes encontró en el país el lugar donde tender sus redes, formar sus familias, educar a sus hijos, trabajar, tramitar herencias” (Ave-llaneda y Cassanello, 2009: 118). Aunque habla de Argentina, su descripción es válida para México.

En la investigación realizada para obtener el doctorado en Pedagogía, nos planteamos como objetivo aportar un modelo explicativo sobre la transmisión del legado cultural y contribuir a los estudios sobre la transmisión de contenidos identitarios en los grupos minoritarios —en particular, los inmigrantes y los pueblos originarios—, estableciendo algunas categorías a partir de las cuales se pueden analizar las condiciones de producción de ciertos saberes. En otras palabras, nuestro propósito era identificar saberes que fortalezcan a los grupos y les brinden estrategias para conservar su cultura en el seno de una cultura distinta.

Conscientes de que un legado se expresa a través de contenidos concretos, pero también a través de actos y actitudes que no se ponen en palabras, el estudio se centra en una institución dedicada a la transmisión —la escuela— para descubrir los saberes que los judíos mexicanos, descendientes de los inmigrantes originarios de Alepo, legan a las nuevas generaciones, y el éxito —o fracaso— que han tenido en esta empresa. Se eligió realizar el estudio en la escuela por considerarla un lugar en donde se pueden visibilizar estos saberes enfocando no sólo lo que se transmite, sino también cómo se transmite. Dicha investigación se llevó a cabo en la escuela más representativa de los judeoalepinos de nuestro país: el Colegio Hebreo Maguén David (CHMD), en la Ciudad de México. Se trata de una investigación cualitativa basada en grupos focales —de alumnos, docentes y miembros del Patronato—, entrevistas a informantes clave y documentos de la institución.

La categoría “saberes” nos permitió dar cuenta de los conocimientos, prácticas y vivencias que transmiten el legado comunitario. Asumiendo que la transmisión nunca es perfecta, sino que siempre hay traiciones y fisuras que permiten la emergencia de lo nuevo (Cerletti, 2004: 133),<sup>15</sup> la pregunta es por los saberes que pasan a la siguiente generación, aquellos que se abandonan, cómo logran los jóvenes integrar una nueva cultura sin abandonar la de sus padres y qué papel desempeña la escuela en este proceso.

El CHMD busca ofrecer a sus alumnos una educación de calidad que sienta las bases de su desarrollo profesional y que, al mismo tiempo, les permita construir una identidad como judíos y como miembros de la comunidad. Siendo, desde nuestra perspectiva, la transmisión de los saberes del legado la razón de ser del CHMD, nos preguntamos si esto le da el carácter de alternativa respecto de la educación impartida en los diferentes programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a la que está incorporada.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> El autor explica así la emergencia de la novedad: “La manera en que cada institución haga frente a lo que pasa en y alrededor de los intersticios definirá su fisonomía. En el mismo sentido, toda transmisión implica también huecos, disrupciones en la continuidad de su efectucción. Así como es una ficción la totalidad, también lo es la continuidad. No es posible que todo pase de un lado a otro sin alteraciones, y es justamente esa disfuncionalidad lo que permite la novedad, que alguien decida suplementar esas discontinuidades. Esa infidelidad en la herencia es lo que habilita nuevos caminos” (Cerletti, 2004: 133).

<sup>16</sup> El currículo de Educación Básica de la SEP contiene plan y programas de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. El mapa curricular contiene los siguientes estándares curriculares: Campos de formación para la Educación Básica, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y

Para responder a esta pregunta, consideramos pertinente referirnos a las categorías intermedias<sup>17</sup> construidas en el Seminario de APPEAL<sup>18</sup> para analizar la experiencia que aquí nos ocupa.<sup>19</sup>

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico; tiene como referente lo institucionalizado y puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes orientando transformaciones que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013: 44).

Partiendo de esta concepción de lo alternativo, se puede afirmar que la diferencia fundamental entre el CHMD y los programas del Sistema Educativo Nacional radica en el proyecto ético-político-pedagógico de cada uno, es decir, aquello que constituye su razón de ser y le da sentido.<sup>20</sup> La escuela judía en México nace con un propósito definido: crear un vínculo significativo entre las nuevas generaciones y el pueblo judío; rescatar el legado cultural —religioso, histórico y comunitario— y pasarlo a los jóvenes. A través de esta transmisión —difusa, atravesada por fantasmas y narraciones ambiguas como toda transmisión—, la comunidad legitima su propia existencia y sus particularidades, y demanda el reconocimiento social (Taylor, 1996).<sup>21</sup> Tal es el eje del proyecto educativo y, si bien surge al interior del sistema educativo del Estado, se constituye en una alternativa ante éste. Comparte con los proyectos alternativos el generar “[...] significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos o distópicos) (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013: 44).

¿A qué problemática responde este proyecto? Como grupo minoritario, los inmigrantes judíos experimentan temor a la asimilación, a la pérdida de una cultura

---

comprensión del mundo natural y social, Desarrollo Personal y para la convivencia. [En línea] [consultado el 1-10-2012] <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/PlanEstudios11.pdf>.

17. “Al estar a mitad de camino entre las concepciones generales sobre la sociedad y la descripción lisa y llana, la categoría intermedia implica un proceso de indagación que trasciende la mera caracterización, pero sin que sea necesario agruparla en series más amplias” (Saur, 2008: 68).

18. Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL-México). Proyecto: “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Fragmentos de la realidad mexicana” (DGAPA-PAPIIT: in400610. año 3. 2012-1). Sesión de cierre de seminario en Malinalco, Estado de México, 2012.

19. Las categorías son: proyecto ético-político, problemática, saberes, estrategias, articulación sujeto-estructura, sujetos, grados de institucionalización, base material, modelo educativo y trascendencia.

20. “Aunque los judíos compartían la preocupación educativa con el Estado, los objetivos no siempre coincidían, ya que los contenidos escolares buscaban transmitir saberes distintos, de ahí la inquietud de los inmigrantes por encontrar fórmulas educativas alternativas” (Hamui, 2009: 112).

21. “La identidad de grupo tiene necesidad de ser asumida, al igual que la identidad del individuo. Pero esto implica a los individuos que la forman. El grupo no podría vivir con esta identidad más que en la medida en que buena parte de sus miembros se definiera en esos términos” (Taylor, 1996: 10-19).



conservada a través de los siglos. Si en un primer momento consideraron que la religiosidad bastaba para conservar el legado, a medida que han nacido nuevas generaciones —más alejadas en el espacio y en el tiempo de aquello que fue custodiado por sus antecesores— se aprecia un distanciamiento de las tradiciones y una pérdida de los conocimientos sobre el pueblo. La escuela judía pretende llenar ese vacío y garantizar la continuidad del grupo.<sup>22</sup>

A los contenidos curriculares relativos al judaísmo se suman aquellos derivados de las experiencias, de la interacción, aquellos que se producen en espacios no formales —recreos, pasillos, excursiones— y aquellos derivados de las vivencias que pretende inducir la escuela: festivales, ceremonias, colectas y convivencias.<sup>23</sup> Si bien los alumnos muestran resistencia hacia las asignaturas del área (Staropolsky, 2006),<sup>24</sup> hay un clima escolar en el que lo judío y lo comunitario se articulan con lo académico y lo social, e incluso lo estructuran.

Estos saberes, como parte de una herencia que se actualiza y se reescribe, ratifican el pacto comunitario y permiten la producción de lo nuevo: nuevas expectativas, nuevas formas de relacionarse, nuevos valores, una interacción con los miembros del grupo y con los de la sociedad mayoritaria que se va modificando: saberes para conservarse (como pueblo) y para integrarse (a la sociedad mexicana). Los sujetos que desea formar el CHMD son judíos comprometidos con la comunidad y con la sociedad mexicana, profesionistas exitosos que formen una familia y se queden en el país; alumnos que conserven la religión, la cultura y las tradiciones del grupo.

En suma, podríamos afirmar que el eje que confiere a la experiencia del CHMD el carácter de alternativo frente a la educación del Sistema Educativo Nacional, es su proyecto ético-político-pedagógico: su meta prioritaria es formar sujetos comunitarios que se inscriban en la historia del pueblo judío y se reconozcan como miembros de la comunidad judía mexicana para asegurar la supervivencia del judaísmo, tal como éste es concebido por los descendientes de los judíos originarios de Alepo.

Si se evalúan los resultados a partir de ese criterio, hay ciertos parámetros que pueden ser útiles: en el *Estudio Sociodemográfico de la Comunidad Judía de México del*

<sup>22</sup> De acuerdo con Yerushalmi, en *La Biblia* el olvido es el pecado cardinal que provoca la ruptura: la interrupción de la transmisión se da cuando la generación poseedora no lo transmite a la siguiente o ésta lo rechaza. “Este proceso [de transmisión] es lo que forja la *mneme* del grupo, lo que establece el continuo de su memoria, lo que forma una cadena de eslabones en lugar de desenrollar de una sola pieza un hilo de seda” Yosef Hayim Yerushalmi, “Reflexiones sobre el olvido”, *Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales* [en línea] [consultado el 20-08-10] < <http://www.cholonautas.edu.pe>>.

<sup>23</sup> Para Ana Ma. Martínez de la Escalera (2013: 598) “[...] la experiencia siempre es colectiva, es decir experiencia de lo colectivo y por lo tanto se refiere (y explica) no sólo a lo experimentado sino a las modalidades de transferencia comunitaria o social e histórica que hace posible (o excluye)”.

<sup>24</sup> El desinterés de los alumnos por las materias del área judaica es común a diversas escuelas. A partir de entrevistas realizadas a maestras, Frida Staropolsky apunta: “En términos de reconocimiento, algunas maestras señalan una creciente desvalorización de los estudios judaicos frente a los contenidos cognitivos, lo que refuerza a la escuela como un espacio judío más que los contenidos y la profesionalización” Staropolsky, 2006: 143).

año 2006 (Alducin y Asociados, 2006), 100% de los entrevistados pertenecientes a la Comunidad Maguén David se declara judío por nacimiento y por elección; además, con muy pocas excepciones, todos los ex alumnos pertenecen a alguna comunidad. A partir de estos datos, se puede evaluar favorablemente el proyecto educativo del CHMD en cuanto a su objetivo de formar judíos comunitarios, de incluirlos en el pacto; sin embargo, sería necesario analizar otros factores que intervienen en estos resultados, como el hecho de que en la escuela todas las familias pertenezcan a la comunidad judía, además del papel que desempeñan éstas y las otras instituciones comunitarias en dicha formación.

Los saberes que nos propusimos identificar son los relacionados con lo religioso, lo histórico, la pertenencia y la convivencia.

### Los saberes religiosos

La mayoría de los judíos alepinos que inmigraron a México —en su mayoría comerciantes de escasos recursos que, en el mejor de los casos, habían concluido la primaria— provenía de un mundo regido por preceptos religiosos. Por ello, y a pesar de que el Colegio Hebreo Maguén David fue creado por el grupo “tradicionalista” de la comunidad,<sup>25</sup> hay una fuerte presencia de símbolos, reglas y rituales religiosos que revelan una frontera difusa entre lo que pertenece al ámbito religioso y lo que pertenece al ámbito cultural. La institución se rige por el tiempo endogrupal en el que los ciclos están marcados por el descanso sabático y por las festividades anuales, responde a la geografía propia —determinada por el requisito de vivir a distancia peatonal de una sinagoga—, y las normas dietéticas de *kashrut* imponen el aprovisionamiento en almacenes especiales (Bargman, 1997). A esto se suman una asignatura orientada al estudio de la Torá,<sup>26</sup> un espacio dedicado al rezo y la celebración de festividades religiosas.

El objetivo fundamental es transmitir tradiciones significativas que recuperan momentos históricos y costumbres del pueblo judío, por lo que se da una reformulación de los contenidos religiosos en términos culturales. Se trata de un legado que une a la generación actual con las anteriores, algo que perteneciendo a los “viejos” permite a los “nuevos” inscribirse en una tradición existencial e inscribirse en una cadena generacional (Brizuela, *et al.*, 2004).

La comunidad proveniente de Alepo es una comunidad en la que lo religioso, que en diferentes momentos convoca a sus miembros con distinta intensidad, es un elemento fundamental, un elemento presente en los marcos referenciales de los individuos (Taylor, 2006: 50). La pertenencia no pasa por los conocimientos o el cumplimiento de los preceptos: un judío no practicante, que ignore todo acerca

<sup>25</sup> En oposición al grupo más religioso. El CHMD nunca se ha considerado una escuela religiosa.

<sup>26</sup> Texto fundador del judaísmo, se compone de los cinco primeros libros de *La Biblia*, o Pentateuco: Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio.

de la religión, la historia y las tradiciones, será considerado por los judíos alepinos como judío, aunque sea ateo (Setton, 2010). En realidad, la religión es un elemento de cohesión del grupo. Las experiencias analizadas en este apartado distan mucho de ser consideradas sólo conocimientos: lo religioso permea la escuela e involucra competencias y criterios relacionados con criterios de verdad, éticos y de justicia; es un elemento de peso en la construcción de la identidad de cada uno de los miembros de la comunidad, que la articula con otros elementos —aceptándola, rechazándola, eligiendo algunos de sus elementos...— y la vuelve “propia”.

### *Los saberes históricos*

El programa de Historia del Pueblo Judío del CHMD<sup>27</sup> parece compartir con las corrientes seculares la idea de que el judaísmo no es solamente una filosofía ni una ética, sino un hecho histórico. El estudio de la historia del pueblo inicia con *La Biblia* para seguir las huellas de los judíos en los diferentes países —en los que establecieron relaciones con otras culturas, realizaron intercambios fructíferos, fueron víctimas del antisemitismo...—, y llega hasta la actualidad israelí.

Los temas que privilegia este programa —Israel (antiguo y moderno), la Diáspora, el antisemitismo, el hebreo y el Holocausto— atraviesan la identidad judía; sin embargo, la postura de los alumnos frente a esta asignatura denota cierta indiferencia o decepción: algunas autoridades escolares creen que esto se debe a los programas y a los docentes (a menudo israelíes). Sin embargo, la efectividad de estas asignaturas no se evalúa a través de los conocimientos, sino con la identidad, con el orgullo de pertenecer a un pueblo. Por otra parte, se considera que la identidad no pasa tanto por los conocimientos, sino por las vivencias; el currículum oculto (Giroux, 1983) en el CHMD impregna las prácticas cotidianas y sus mensajes promueven una forma particular de ser judío que se traduce en experiencias, recuerdos, vivencias, deseos y proyectos.

En los idearios, redactados en distintas épocas, se hace patente un deslizamiento de lo judaico —entendido básicamente desde lo religioso— a lo judeomexicano. Hay una resignificación del legado con miras a que ese capital cultural permita a la cuarta generación de judíos nacidos en México generar condiciones para integrarse mejor al país.

¿Qué elementos presentes en el CHMD interpelan a los alumnos desde su historia como pueblo? En la investigación identificamos saberes relacionados con las articulaciones entre Israel —como origen, como Tierra Prometida y como Estado—, el antisemitismo, el hebreo y la herencia judeoalepina.

<sup>27</sup> Vigente hasta 2008.

### *Los saberes de pertenencia*

La escuela es vista por padres y alumnos como el lugar en donde se transmiten los valores y saberes comunitarios, los cuales coinciden con los valores y saberes familiares.<sup>28</sup> La comunidad es una gran familia con un alto nivel de endogamia y características comunes: comportamiento, tradiciones, costumbres, ritos, y una forma de vida común (Hamui, 2005: 312). Entre los valores que se transmiten en el CHMD, los informantes destacan la unión familiar, el respeto a los abuelos y a los mayores, la hospitalidad, el compromiso con su familia y con su comunidad, el trabajo voluntario y la solidaridad. Por encima de la superación personal y profesional, está la pertenencia.

Pertenecer a una comunidad supone ciertas responsabilidades, desde fomentar la permanencia de ésta y de sus valores, hasta someterse a una ley que prima sobre el bienestar personal y sobre los deseos individuales (Julien, 2011: 32). Existen ciertos elementos que facilitan el consenso: los lazos de parentesco, la convivencia, la comunidad de recuerdos y la amistad (Durkheim, 2005). Esto no cancela la posibilidad de disenso ni de ruptura, pero la reduce significativamente.

La beneficencia deja de ser un acto voluntario para convertirse en un requisito y una característica de la comunidad. Lo mismo podría decirse de la responsabilidad: pertenecer a la comunidad significa estar disponible, responder a las demandas del colectivo con las conductas esperadas, cumplir con el pacto (Lewin, 2000). Aunque, hay que decirlo, la adhesión a la comunidad no establece formas únicas de ser judíos.

Los informantes asumen esta responsabilidad como algo positivo; es una conducta que debe ser fomentada por el apoyo mutuo que implica, y que hace evidente la sensación de seguridad que brinda la pertenencia: en el CHMD, alumnos, maestros judíos y no judíos, y miembros del Patronato asumen como tarea propia fomentar el sentimiento comunitario como una vía para lograr la conservación del grupo.

La función de las instituciones comunitarias es, pues, acoger, apoyar, proteger, desarrollar, seleccionar, educar, conservar... en un contexto judío. Este contexto implica la concentración física del grupo. Durante siglos, los judíos vivieron, por voluntad o por imposición, en barrios separados del resto de la población. En el México de los inmigrantes, el origen común y la similitud de actividades propiciaron la proximidad física (Dabbah, 1982: 125). Hoy en día, a pesar del gran crecimiento de la comunidad —de 110 a 2 700 familias— ésta sigue concentrada en algunas colonias al poniente de la ciudad. Esta conducta responde, de acuerdo con los testimonios de nuestros informantes, a dos propósitos: la continuidad y la protección (Goffman, 2006: 35).

<sup>28</sup> Lo que está ausente en el discurso de los informantes es aquello que se perdió en la traducción: aquellas creencias, valores y formas de vida que no fueron seleccionadas por los inmigrantes para ayudarlos a construir la vida en el nuevo mundo.

Se abordaron estos saberes tan valorados en la comunidad con el propósito de recuperar lo cotidiano como parte del aprendizaje significativo de los alumnos. Este *habitus* es transmitido a los alumnos a través de prácticas y contenidos, de forma intencional o inconsciente. Los valores son transmitidos en las conversaciones, en actividades recreativas o artísticas, en actitudes y reglas, en el sentido común. Visibilizarlos nos permite entender la importancia que les otorgan los sujetos y la forma en que articulan el tejido social.

### *Saberes de convivencia*

#### La integración a México

El término “judío mexicano” ha venido a sustituir en las últimas décadas a otro, cuyo uso estuvo más difundido en las primeras generaciones: “judío de México”. Este deslizamiento del uso de la preposición al gentilicio mantiene la preponderancia de lo judío, pero establece una mayor cercanía con lo mexicano; ya no son “de” México —un lugar que acoge, pero no resguarda—, sino directamente mexicanos, lo que permite apreciar cómo ha ido cambiando el sentimiento de pertenencia al país receptor a medida que pasan las generaciones.

Este cambio de actitud no hace más que revelar que, a su llegada a México, los inmigrantes traen consigo una concepción del mundo y una forma de vida que orienta sus prácticas, valores y percepciones, pero al tratar de adaptarse a la nueva realidad social van modificando estos esquemas de creencias y desarrollan un *habitus* de grupo que produce a la comunidad y es producido por ella. El objetivo de mantener su cultura ha cambiado, sea porque sienten que se viene cumpliendo, sea porque después de casi cien años ya no consideran que sea el único objetivo. Van viviendo un proceso de des-aislamiento, de socialización que les permite integrar ambas culturas.

La tensión que genera la idea de “integrarse” es la que da sentido a los proyectos educativos y a la transmisión misma que supone, como ya se mencionó, continuidad y ruptura. Si para los alumnos y ex alumnos es clara su “mexicanidad”, para algunos maestros y autoridades lo es menos.

Desde el punto de vista de los maestros, la identidad mexicana se construye desde las asignaturas de Historia y Geografía y también por la clase social, que posiciona a los alumnos de determinada manera frente a las realidades nacionales y los lleva a adoptar actitudes solidarias, pero desde un punto de vista filantrópico, desde la ventaja que les brinda su posición económica.

El sentimiento general frente a esta “enseñanza de lo mexicano”, al igual que en el caso de la enseñanza del judaísmo, es de insatisfacción. Para los alumnos, la verdadera identificación con México surge de la vida cotidiana, de una vida mexicana y está más relacionada con las expectativas y el compromiso.

La identidad puede entonces verse como un esfuerzo de integración, de adaptación —no exenta de conflictos, pero con momentos constructivos— en el que el

sistema original de los inmigrantes se enfrenta con el de la sociedad receptora y sufre ciertos cambios. Se trata de una “aculturación obligada” en la que los inmigrados están obligados a adoptar las instituciones y los modelos culturales de la sociedad receptora, pero pueden conservar sus instituciones hasta que logren insertarse armónicamente en la sociedad y sientan que están adoptando una cultura que han ayudado a construir (Abou, 1989: 42).

La lucha del CHMD por la profesionalización de la comunidad es también una lucha para lograr que sus alumnos se integren de otra manera en la sociedad mexicana, con la seguridad de quien está construyendo una cultura propia en su propio país. Los jóvenes *jálebis*<sup>29</sup> —como los de otras comunidades<sup>30</sup>— han ido franqueando las barreras intercomunitarias que sus abuelos habían sostenido y, aunque están conscientes de que aún existen diferencias culturales, hablan en nombre de la comunidad judía mexicana. La apertura y la integración parecen ser parte natural del proceso.

### Un código de conducta

Los judíos mexicanos constituyen una minoría organizada para preservarse como grupo con base en sus rasgos culturales y religión. De sus múltiples características, hay una que “fija” su identidad desde la mirada del otro: su condición judía. Siendo el judío un pueblo exiliado durante dos mil años, estigmatizado por la Iglesia y con una historia de repetidas expulsiones y agresiones, el atributo “judío” no puede ser considerado como un adjetivo neutro: posee una carga histórica que con frecuencia permea las relaciones con personas de otros grupos o que, por lo menos, suele estar presente en los encuentros.

Como se mencionó con anterioridad, el antisemitismo es un tema que se estudia en el CHMD como una constante a lo largo de la Diáspora.<sup>31</sup> Al estudio formal de las políticas y agresiones contra los judíos en diferentes épocas, a las obras documentales o de ficción que recuperan momentos específicos de la historia, habría que añadir las anécdotas y relatos familiares sobre encuentros con no judíos que tienen como objeto mantener la unidad grupal y habilitar a las jóvenes generaciones ante los peligros que pudieran llegar a enfrentar.

Hablar de antisemitismo es ubicarse en un terreno de hostilidad que articula una serie de prejuicios difusos —una combinación de elementos religiosos, raciales, políticos, económicos, culturales, étnicos— hacia un grupo, que puede expresarse de

<sup>29</sup>. Pertenecientes a la comunidad judía de origen alepino.

<sup>30</sup>. La comunidad judía de México está dividida en cuatro subcomunidades por el origen: ashkenazí (provenientes de Europa), sefaradí (vinculadas históricamente con España), y dos provenientes de Siria: una de Alepo (Maguén David) y otra de Damasco (Monte Sinaí). Estas comunidades se afilian al judaísmo ortodoxo; están también las congregaciones conservadoras (Bet El y Bet Israel, esta última formada por judíos procedentes de Estados Unidos). A éstas hay que sumar las comunidades del interior de la República en las que se ha minimizado el papel del origen; las más importantes son las de Guadalajara, Monterrey y Tijuana.

<sup>31</sup>. Se refiere a las comunidades judías fuera de Israel. La primera diáspora judía fue provocada por la destrucción del primer Templo de Jerusalén por los babilonios, en el año 586 antes de la era cristiana.

diferentes maneras (Baron, 1977: 140). A lo largo de los siglos, los judíos parecen haber desarrollado una gran sensibilidad para detectar comentarios o situaciones que pudieran llegar a constituir un peligro.

En el intercambio cotidiano se dan situaciones poco claras que, aunque no constituyen una expresión de antisemitismo, pueden confundirse con éste: actitudes derivadas de la ignorancia, de prejuicios vagos que no se asumen ni se rechazan. Suelen manifestarlas individuos que no muestran una verdadera hostilidad, pero actúan con una ingenuidad que puede resultar ofensiva, quizá, en parte, por la sensibilidad tan desarrollada de los judíos.

Desde la escuela y desde la familia, se habilita a los jóvenes para enfrentar estas situaciones. En esta investigación se identificaron ciertas pautas del código de conducta implícito en la transmisión grupal:

- *Pertenecer con orgullo*: una forma de enfrentar las expresiones de hostilidad sin permitir humillaciones.
- *Educar a los ignorantes*: partiendo de la premisa de que la mayoría de las personas que profieren expresiones antisemitas lo hacen por ignorancia; uno de los saberes mejor transmitidos es la importancia de enfrentar la agresión no con agresión, sino educando al agresor mostrándole su error.
- *Representar al grupo*: actuar tomando en cuenta que la conducta personal puede impactar al grupo.
- *Proteger la intimidad*: hay que saber qué de la vida “interna” se puede hacer público y qué es mejor reservarse, dado que “los otros” carecen de los referentes para entenderlo (Goffman, 2006).

En síntesis, la integración a un país como minoría no pasa solamente por desarrollar saberes para conservar una cultura y fortalecerse como grupo, sino también por darse ciertas normas que se consideran útiles para que los encuentros entre judíos y no judíos no sean fuente de tensión o de conflicto; se trata de habilitar a cada individuo para que, en lugar de ser una amenaza potencial para el grupo, sea un representante que educa y disminuye los prejuicios y la hostilidad de los “ignorantes”. Esto, sin dejarse maltratar y sin ponerse en riesgo exhibiéndose en demasía cuando las condiciones no están dadas. Es decir, teniendo presente su vulnerabilidad.

## **Comentarios finales**

En una época en que se privilegian las competencias, las habilidades y los conocimientos, el concepto de saberes ha mostrado su pertinencia para visibilizar prácticas, vivencias, experiencias y deseos que se transmiten y se “hacen cuerpo”, mostrando

alternativas pedagógicas. Estos saberes, a menudo excluidos o marginales, permiten identificaciones, crean trama social y forman sujetos en todos los ámbitos de la educación: la que se da de manera espontánea e informal en la vida cotidiana, la que pretende transmitir un legado o determinados conocimientos en espacios no escolares, y la escuela, lugar de encuentro de las generaciones, a través de la herencia. No se trata de saberes en abstracto, pues siempre aparecen articulados a otros —la lengua, la familia, la religión, la historia, la comunidad, el trabajo— y sólo adquieren sentido en el contexto de su producción, su transmisión y su circulación.

### Referencias bibliográficas

- Abou, Selim (1989), “Los aportes culturales de los inmigrados. Metodología y conceptualización”, en Brigitta Leander (coord.), *Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe*, México, Siglo XXI/UNESCO, pp. 29-58.
- Alducin y Asociados (2006), *Estudio Sociodemográfico de la Comunidad Judía de México 2006*, México, Comité Central de la Comunidad Judía de México.
- Amorim, Marilia (2007), *Raconter, démontrer... survivre. Formes de savoir et de discours dans la culture contemporaine*, París, Eres.
- Avellaneda, María Elena y Carina Alejandra Cassanello (2009), “Saberes inmigrantes como saberes socialmente productivos: la construcción de nuevas generaciones sociales”, en Adriana Puiggrós (dir.) y Lidia Rodríguez (coord.), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna, pp. 101-122.
- Bargman, Daniel (1997), “Acerca de la legitimación de la adscripción étnica. Dentro y fuera de los límites del grupo judío en Buenos Aires”, *Judaica latinoamericana III*, Jerusalem: AMILAT, pp. 93-111 [en línea] [consultado el 27-11-11] <http://www.slideshare.net/jorgejuancampos/texto-bargman>.
- Baron, Salo W. (1977), “Los modelos cambiantes del antisemitismo”, *Dispersión y Unidad*, núm. 18/19, Reseñas y ensayos sobre los problemas contemporáneos del pueblo judío, Jerusalén, pp. 101-132.
- Brizuela, Patricia *et al.* (2004), “Representaciones en la transmisión”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 59-70.



- Cerletti, Alejandro (2004), “La disrupción de lo nuevo: un lugar para lo nuevo en la educación institucionalizada”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 127-140.
- Charabati, Esther (2012) “La transmisión del legado de los judeoalepinos en México”, Tesis de doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chevallard, Yves (1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage [en línea] [consultado el 16-09-2011] <http://www.diazdesantos.es/libros/bru-marc-recherches-pratiques-et-savoirs-en-education-C0331221100025.html#contenido>.
- Courtois, Anne (2003), “Le temps des héritages familiaux”, *Thérapie Familiale*, vol. 24, núm. 1, enero: pp. 85-102 [en línea] [consultado el 8-9-2011] [www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2003-1-page-85.htm](http://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2003-1-page-85.htm).
- Dabbah, Isaac (1982), *Esperanza y realidad. Raíces de la Comunidad de Alepo en México*, México, Libros de México.
- Damasceno Mota, Ednaceli Abreu, Guilherme do Val Toledo Prado y Tamara Abrão Pina (2008), “Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência”, *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas* [30], janeiro/junho: pp. 109-134, [en línea] [consultado el 7-07-2011] <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/07.pdf>.
- Durkheim, Émile (2005), “Communauté et société selon Tönnies”, *Les Cahiers de Psychologie politique*, núm. 7, julio [en línea] [consultado el 6-03-11] <http://lodel.revues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index>.
- Dussel, Inés (2002), “La educación y la memoria. Notas sobre las políticas de la transmisión”, *Anclajes*, vol. 6, diciembre, pp. 267-293 [en línea] [consultado el 30-08-2011] <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anclajes/n06a20dus-sel.pdf>.
- Forquin, Jean-Claude (2004), “École et culture”, *EPS et Société Infos*, núm. 26, octubre, pp. 4-7 [en línea] [consultado el 19-9-2011] [http://circ18-vierzon.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/documents\\_circonscription/RRS/Ecole%20et%20culture%20%28JC.Forquin%29.pdf](http://circ18-vierzon.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/documents_circonscription/RRS/Ecole%20et%20culture%20%28JC.Forquin%29.pdf).

## 58 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*, Buenos Aires, Noveduc.
- Giroux, Henry (1983), “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, tr. Graciela Morzade, *Harvard Education Review*, núm. 3 [en línea] [consultado el 14-10-11] [www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf).
- Goffman, Erwin (2006), *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez Sollano, Marcela y Liz Hamui Sutton (2009), “Saberes de integración. Elaboración conceptual”, en Marcela Gómez Sollano *et al.* (coords.), *Educación e integración de la diversidad. La experiencia de las comunidades judías de México y Argentina*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 33-59 (Colección Seminarios).
- Gómez Sollano, Marcela, Liz Hamui Sutton y Martha Corenstein Zaslav (2013), “Sobre la delimitación y construcción del objeto. Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 33-65 (Colección Seminarios).
- Hadji, Charles (2002), “Est-ce ainsi que les savoirs vivent?”, en Jean Donnay y Marc Bru (eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : Editions De Boeck Université, p. 18.
- Hamui, Liz (2005), *Transformaciones en la religiosidad de los judíos en México*, México, Noriega.
- Hamui, Liz (2009), *El caso de la comunidad judeo mexicana*, México, Conapred.
- Hassoun, Jacques (1996), *Los contrabandistas de memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Jacob, Christian (coord.) (2007), *Lieux de savoir, Espaces et communautés*, Francia, Albin Michel.

- Julien, Philippe (2011), *Dejarás a tu padre y a tu madre*, México, Siglo XXI.
- Karol, Mariana (2004), “Transmisión, historia y arqueología”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 71-82.
- Lewin, Helen (2000), “La transmisión del legado cultural judío en el siglo XXI: Revalorando el sentido de la vida en Comunidad”, *VII Encuentro de Dirigentes de Instituciones y Comunidades Judías Latinoamericanas*, Cuernavaca, Morelos, 22 al 26 de marzo [en línea] [consultado el 9-10-10] <<http://www.encuentro-jdcla.org/8vol/plenario51.rtf>>.
- Lyotard, Jean François (1987), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- Setton, Damian (2010), “Reconfiguraciones y conflictos en el campo judaico argentino. Ortodoxia, institucionalidad y pluralismo”, *Congress of the Latin American Studies Association*, Toronto, Canadá, octubre, pp. 6-9 [en línea] [consultado el 18-11-11] <http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2010/files/3766.pdf>.
- Staropolsky, Frida (2006), “La construcción de la identidad colectiva en la educación. La percepción de las maestras en la red escolar judía”, Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Políticas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, Charles (1996), “Identidad y reconocimiento”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 7, pp. 10-19 [en línea] [consultado el 2-11-2010] [http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad\\_reconocimiento.pdf](http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf).
- Taylor, Charles (2006), *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós.
- Yosef Hayim, Yerushalmi (1989), “Reflexiones sobre el olvido”, *Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales* [en línea] [consultado el 20-08-10] <<http://www.cholonautas.edu.pe>>.



# Expresiones del proceso pedagógico del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en el análisis de la *Revista Cxayu'ce*: lucha por la autonomía y el territorio en la formación del sujeto pedagógico

*Jenny Paola Ortiz Fonseca*<sup>32</sup>

“Lo que debe ser todavía no existe más que en nuestro compromiso, en la memoria de todo lo que vive y en lo que tenemos que inventarnos, sembrar y proteger para abrir el camino”  
Marcha indígena, 2004

## Introducción

La relación entre la consolidación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia y la construcción de propuestas pedagógicas–educativas propias como escenarios alternativos para la formación de sujetos sociales y políticos que transforman sus realidades sociales, es una apuesta por la defensa del derecho a la vida, la educación propia, el territorio y la autonomía como mecanismos de permanencia y resistencia de los pueblos indígenas frente a las políticas agenciadas por el Estado.

La compleja red de entramados sociohistóricos del proceso educativo desarrollado por el CRIC durante el periodo de 1970 a 2010 (Ortiz, 2013) es un campo de apertura epistémica sobre la formación del sujeto étnico pedagógico en sus dimensiones políticas e identitarias que volcado en la lucha por la autonomía, el territorio y la historia de la resistencia ha logrado consolidar un proyecto educativo propio contra-hegemónico al modelo de educación destinado para los pueblos indígenas por el Estado colombiano.

Si partimos de las enseñanzas-aprendizajes que desde el CRIC se han movilizadado en el campo educativo, podemos identificar al menos tres escenarios centrales: a) mediante el proceso organizativo se subvirtieron las formas coloniales de oterización<sup>33</sup> hacia las identidades étnicas y se posicionó a los pueblos indígenas como sujetos/colectivos con pleno reconocimiento jurídico-político en la esfera nacional que han impulsado en las últimas cuatro décadas propuestas educativas propias;

<sup>32</sup> Maestra en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>33</sup> La oterización es una estrategia de marcación identitaria (lengua, raza, prácticas culturales, procesos orales -escriturales) para establecer diferencias racializadas entre dominadores-dominados como mecanismos de sujeción implementadas por las hegemonías del Estado-Nación.

b) se transformaron las prácticas evangelizadoras orientadas por el modelo de escolarización para indígenas hacia la construcción de espacios educativos ampliados por el CRIC, que articularon la relación escuela–comunidad–movimiento como un espacio pedagógico que potencia la construcción étnica política de cada pueblo indígena; y, finalmente, c) la producción de conocimientos y saberes pedagógicos que partieron de prácticas de investigación propias y sistematización de las experiencias históricas de los pueblos como apertura epistémica en la construcción de conocimientos desde los lugares de alteridad histórica.

El presente capítulo es una invitación colectiva y popular para pensarnos *desde y con* los movimientos sociales en el campo de la pedagogía en el marco de la propuesta educativa del CRIC, como una alternativa a las formas hegemónicas que tradicionalmente se habían mantenido para los pueblos indígenas a partir de tres ámbitos centrales: la transformación de la escuela como un espacio pedagógico potenciado por el movimiento indígena para fortalecer la identidad étnica y el proceso de organización política de las comunidades creando una propuesta de educación propia;<sup>34</sup> la constitución de un movimiento étnico pedagógico donde es central la preocupación por el sujeto pedagógico para movilizar los conocimientos, saberes y subjetividades de los pueblos indígenas en el Cauca en el escenario escolar, comunitario y de la organización; y la experiencia que ha desarrollado el CRIC en la sistematización de prácticas, reflexiones y propuestas pedagógicas que contribuyen a tejer el sentido de la producción de conocimientos y saberes pedagógicos registrados en la producción de la *Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxayu'ce*.

## Transformar la escuela desde adentro para afuera: re-configuración de las identidades étnicas

Desde el siglo XIX las pretensiones universales (*identidad nacional*) con las que se cimentó el Estado–nación moderno se fundaron con el imperativo de la eliminación de las particularidades (*identidades diferenciadas*) empleando estrategias liquidacionistas e integracionistas para impulsar la des–indianización de los pueblos indígenas; es decir, se planteó que “la solución para el ‘problema’ de los indios es su *desaparición* en cuanto identidades diferenciadas” (Díaz Polanco, 2006: 88).

Lo anterior pone en escena la discusión del *colonialismo interno*<sup>35</sup> como estrategia

<sup>34</sup> La educación propia es una categoría que emerge en el movimiento indígena en Colombia para hacer referencia a la recuperación de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas que permanecían relegados del canon de conocimientos eurocéntricos enseñados y aprendidos en la escuela. En el transcurso del proceso de conformación del proyecto de educación indígena propia, han logrado articular esos conocimientos indígenas de cada pueblo con los conocimientos de afuera como una necesidad para repensar el ámbito formativo de la escuela.

<sup>35</sup> Se toma esta categoría de los planteamientos realizados por González Casanova (2002: 223-250) donde se plantean que el *colonialismo interno* está ligado al fenómeno de conquista liderado por el Estado–Nación (en sus diferentes fases constitutivas) incorporado a las identidades étnicas en el principio civilizatorio de la identidad nacional dominante mediante el establecimiento de territorios sin gobierno propio, el mantenimiento del sistema de desigualdad y subordinación de las minorías étnicas, la minorización de las

fundamental en la conformación de imaginarios, representaciones y estereotipos que subalternizaron<sup>36</sup> a los pueblos indígenas convirtiéndolos en *objetos* de prácticas de castellanización, evangelización e incorporación al modelo de civilización occidental como “un mecanismo de *diferenciación–minorización* que soporta y sustenta a la vez sutiles y complejos mecanismo de *inclusión–exclusión*” (Castillo y Rojas, 2005: 29).

Estos mecanismos de *inclusión – exclusión* del sujeto indígena al interior del modelo de sociedad proyectada por la hegemonía blanco–mestiza se logró con la fundación de la *escuela como un dispositivo de poder* del Estado–Nación. Desde entonces, el modelo de educación escolarizada cumplió con dos propósitos articulados: de una parte, construyó imaginarios, estereotipos y representaciones racializadas de la supremacía blanco–mestiza negando la subjetividad étnica para mantener un sistema clasista y elitista; y, por otra parte, fundó la *escuela para “indios”*, que se extendió por buena parte del territorio nacional, bajo la tutela de las misiones religiosas<sup>37</sup> como una estrategia de reconversión de la indianidad de los pueblos indígenas hacia el mestizaje; es decir, “se institucionaliza así la figura de los ‘salvajes’ como poblaciones al margen de la sociedad, que deben ser *incorporados – reducidos* y refrenda también el papel de la Iglesia en su misión civilizatoria” (Castillo y Rojas, 2005: 66).

Destinar un tipo de educación *para* indígenas fue una estrategia etnofágica<sup>38</sup> que generó, por un lado, el descenso dramático de la identidad étnica en su reconversión al mestizaje campesino imponiendo estigmas sociales como marcaciones identitarias al interior de las prácticas escolares y, por el otro, se mantuvo la matriz colonial para mitigar levantamientos populares indígenas.

Al respecto, Graciela Bolaños<sup>39</sup> plantea que:

prácticas sociales, comunitarias y culturales de los grupos étnicos, entre otros aspectos fundantes de la conformación del sistema de dominación burgués–colonial.

36. “La subalternidad representa la gran conquista de todo régimen; mediante ella se logra que los marginados y explotados estén conformes de serlo; la subalternidad plantea un problema que no es, en sentido estricto, propio del ámbito de la tecnología o de la economía; tiene más bien que ver con un ámbito de mayor alcance, como es la cultura” (Zemelman, 2005: 52-53).

37. A finales del siglo XIX se presentaron dos hechos importantes para la consolidación de la educación *para* indígenas: en 1887 se firma el Concordato entre el Estado y la Iglesia católica para efectuar acciones de incorporación a la “vida civilizada” de los pueblos “salvajes”; y, con el establecimiento de la Ley 89 de 1890 se instauraron los criterios para evangelizar y “civilizar” a la población indígena mediante misiones religiosas tuteladas para dirigir los centros escolarizados destinados a la educación para indígenas. Algunas de las misiones fueron: Agustín Recoletos en el Casanare (1893) y Tumaco (1927), Hermanos Menores Capuchinos ubicados en el Caquetá – Putumayo (1905), en la Guajira – Sierra Nevada (1905), Claretiano en Chocó (1909), los Padres Montfortianos en Santa Martha (1908), Padres Misioneros en San Andrés – Provincia (1912), los Lazaristas en Arauca (1921), los Carmelitas Descalzos en el Urabá (1918), los Misioneros de Burgos en San Jorge (1914) y los Jesuitas en el Magdalena (1920).

38. La etnofagia es “[...] el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones ‘nacionales’ ejerce sobre las comunidades étnicas. No busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación” (Díaz Polanco, 2006: 97).

39. Coordinadora del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del CRIC y asesora pedagógica de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN).

[...] la escuela había cumplido el papel en todos los espacios de formación de consolidar una pérdida de la identidad, de desconocimiento de la dignidad de la gente, de la transformación de las costumbres por otras externas que no responden a las necesidades. La escuela se volvió un marcador que estigmatizaba a los indígenas y los excluía, por ejemplo, con la prohibición de hablar su propia lengua.<sup>40</sup>

Esos elementos de negación identitaria que relata Bolaños son recurrentes en los testimonios de los indígenas sobre su experiencia escolar en internados o centros educativos dirigidos por las congregaciones religiosas. No es de extrañarnos que, en la actualidad, se mantengan prácticas de ocultamiento de la identidad indígena para evitar castigos, burlas, estigmatizaciones y prácticas de inferiorización sobre su cultura. Estas prácticas de mimetización indígenas son resultado de la herencia colonial que se ha vivido en la educación escolarizada.

Hasta este momento, se ha indicado que la escuela fue un dispositivo de poder empleado para la subalternización de los pueblos indígenas en Colombia; sin embargo, es importante preguntarnos por aquellas alternativas educativas que se han gestado *desde* los pueblos indígenas como prácticas de subversión epistémica, lo que abre la pregunta sobre ¿cómo los pueblos indígenas en el Cauca inician procesos educativos y pedagógicos alternativos a la educación escolarizada dirigida por las congregaciones religiosas?

Frente a la pregunta, es imperativo señalar que en el marco del movimiento popular colombiano, el 24 de febrero de 1971 los pueblos indígenas en el Departamento del Cauca deciden levantarse como una organización independiente, dando nacimiento de esta forma al CRIC.<sup>41</sup> Es precisamente con la consolidación de esta organización que el proceso educativo manejado por las congregaciones religiosas paulatinamente pierde validez hasta quedar en manos de los pueblos indígenas.

Esas acciones de apropiación del proceso educativo *desde* los pueblos indígenas son resultado de tres aspectos medulares: *a)* el movimiento indígena del Cauca que desde la década de los setenta señala en su plataforma política que los procesos educativos propios son indispensables para la reafirmación identitaria y política de los pueblos indígenas; *b)* el CRIC se convierte en un sujeto político-pedagógico con incidencia nacional que agencia una lucha organizada por el reconocimiento de los

<sup>40</sup> Este fragmento es tomado de la entrevista realizada a Graciela Bolaños el 18 de enero de 2012 como parte del trabajo de campo en la investigación sobre el proceso educativo y pedagógico desarrollado por el CRIC durante 1970-2010.

<sup>41</sup> El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) surge en 1971 como una organización pluri-étnica independiente, en el marco de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), que construyó su horizonte político retomando las exigencias de Manuel Quintín Lame, que en 1914 proponía: *a)* la recuperación de territorios; *b)* fortalecer los cabildos como formas organizativas de los pueblos; *c)* no pagar terrajes; *d)* dar a conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; *e)* defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas y, *f)* formar profesores indígenas para impartir una educación acorde con la situación particular de cada pueblo y en su respectiva lengua.



derechos étnicos en el territorio nacional; y *c*) se fracturan las formas tradicionales de la educación diseñadas *por* “mestizos” *para* indígenas transformándola, rediseñándola, construyéndola y apropiándola, pero con un enfoque *desde* los pueblos como respuesta a sus necesidades contextuales.

Como resultado de este último aspecto, se promulgó en 1978 el Decreto 1142 como el primer documento oficial donde se planteó que la educación indígena debe estar en manos de los propios pueblos; de esta manera, normativamente las contrataciones dadas a las congregaciones religiosas encargadas de los territorios indígenas empiezan a perder vigencia. Castillo y Rojas (2005: 74) señalan que la creación del Decreto de 1142 “[...] se constituyó en un referente importante para la configuración de un movimiento pedagógico étnico que desde entonces lucharía constantemente por participar en la formulación de las políticas educativas nacionales”.

Esa participación activa de los pueblos indígenas en el diseño de las políticas educativas se convirtió en el punto de partida para la reconceptualización pedagógica- educativa del CRIC, que consiste en la lucha política por apropiarse de la escuela como espacio de formación de los pueblos indígenas: es la necesidad de *transformar la escuela* para consolidar un proceso educativo propio, recuperando y fortaleciendo la identidad étnica, el idioma, las costumbres, los conocimientos propios, la historia de resistencia de los pueblos y las formas de organización tradicional.

En el fondo, se apostó por *transformar la escuela desde adentro para afuera* como estrategia para subvertir las prácticas escolarizadas hacia el pensamiento propio de los pueblos indígenas; es decir, la lucha por la escuela se constituyó en un campo abierto de cambio y de acción política que trastocó las maneras como se organizan, representan, relacionan y educan en las comunidades.

Es así como adquiere sentido el proceso liderado por el CRIC en estos cuarenta años de lucha política en consolidar una propuesta educativa indígena alternativa al modelo hegemónico (Gómez Sollano *et al.*, 2013: 43-52), que implicó tejer una estrecha relación entre la comunidad, el movimiento y la escuela para apropiarse de la educación. Ese tránsito por consolidar espacios educativos propios requirió el desarrollo de tres estrategias de mediación pedagógica por articular los conocimientos de los pueblos indígenas y los conocimientos normalizados en el currículo nacional, las cuales se especifican a continuación

La primera estrategia consistió en crear escuelas primarias, secundarias y universitarias<sup>42</sup> propias desde tres criterios orientadores: *a*) son espacios pedagógicos para fortalecer las prácticas culturales de los pueblos indígenas y que sirvan de multiplicadores

<sup>42</sup> La primera experiencia en la construcción de escuelas primarias propias fueron Centros Educativos Comunitarios Bilingües Interculturales (CECIB) que buscaban recuperar la cultura, el idioma y las prácticas sociales acordes a las necesidades de cada pueblo indígena. Aunado a las escuelas primarias se crearon los Centros de Formación Integral “Luis Ángel Monroy” (CEFILAM) que se constituyen en el sistema de secundaria de los pueblos indígenas y finalmente se creó la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) como un espacio de educación superior que contribuya al enriquecimiento de las experiencias de educación adelantadas por las comunidades.

de los principios de vida de cada pueblo; *b*) son una semilla para cohesionar el proceso político y educativo de los pueblos indígenas; y *c*) fortalecen el proceso organizativo de las comunidades donde se había presentado pérdida cultural y territorial. Así pues, se logró impulsar el fortalecimiento de la identidad étnica<sup>43</sup> como el epicentro para crear y construir procesos pedagógicos que fortalecen la voluntad de ser sujeto étnico desde las prácticas de conocimiento de los pueblos indígenas en su tránsito por el espacio escolar porque “en la escuela no sólo se busca asimilar el conocimiento general verdaderamente útil, sino a la par desarrollar el conocimiento propio con base en la cosmovisión de cada cultura” (Tombé, 1997: 14).

La segunda estrategia fue crear y fortalecer en 1997 los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC)<sup>44</sup> como un referente importante para la participación de la comunidad indígena, porque en el proyecto educativo del CRIC se comprende que lo pedagógico no es exclusivo para los estudiantes, maestros y directivos, sino que es vital la participación de la familia para proyectar los sentidos de la comunidad.<sup>45</sup> Los PEC son construidos por autoridades espirituales y políticas, los mayores, la comunidad, los jóvenes, los niños y maestros unificando criterios sobre los fines y principios generales de cada escuela indígena. De esta manera, cada pueblo indígena plantea conjuntamente desde sus necesidades contextuales los lineamientos, procesos y acciones fundamentales encaminadas a la formación de los niños, las niñas y los jóvenes en la escuela.

Con la consolidación de los PEC de cada pueblo indígena en Colombia se consolidan propuestas educativas propias y se da apertura política para iniciar un proceso de concertación con el gobierno nacional en la finalidad de constituir un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)<sup>46</sup> en el marco de la autonomía indígena que:

<sup>43</sup>. Se comprende que la identidad étnica es una compleja red de entramados socio-históricos dinámicos que potencian la necesidad de reinventarnos en la posibilidad para transformar las condiciones de subalternidad, desigualdad y opresión. En ese sentido, me aproximo al planteamiento de Stuart Hall al señalar que “las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (Hall, 2003: 4).

<sup>44</sup>. En la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, en su Artículo 73 manifiesta: “Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos”.

<sup>45</sup>. En 1996, el CRIC empezó a hablar de la necesidad de construir un Sistema Educativo Indígena Propio como alternativa a la política educativa nacional dirigida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para pueblos indígenas. Esta iniciativa se consolidó con el Decreto 982 de 1999 resultado de una mesa de concertación nacional entre el presidente Andrés Pastrana y las organizaciones indígenas como mecanismos para que el Estado cumpla su deber en garantizar que los pueblos indígenas tengan una educación propia.

<sup>46</sup>. La construcción de un sistema educativo propio se convirtió en la estrategia más avanzada del CRIC por realizar esa articulación escuela-comunidad-movimiento a través de “los programas de educación que se crean a nivel regional, a nivel zonal y a nivel de cada comunidad que van perfilando la necesidad de la construcción de una educación propia” (Rappaport, 2001: 17).

[...] se asemeja a una red que articula procesos, interrelaciona dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos y modalidades en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo que buscamos. Supone una construcción colectiva a partir del territorio como fuente de vida, donde todos los aspectos se relacionan y manejan de manera integral (Ramos y Rappaport, 2003: 45).

La tercera estrategia de incidencia política–educativa del movimiento indígena y en particular del CRIC por crear un sistema alterno al modelo hegemónico del Estado colombiano, es un debate central por transformar las dinámicas de la escuela, el currículo oficial, los recursos educativos y por incorporar la formación acerca de la cosmovisión, memoria colectiva, la identidad, la Ley de Origen, autoridad tradicional, interculturalidad y unidad en la diversidad, investigación comunitaria y permanente.

La tarea no es sencilla, pues se trata de crear una estructura educativa acorde a los planes de vida de cada pueblo indígena formando a los sujetos étnicos con una postura crítica frente al modelo de sociedad capitalista, colonialista y racista. Aún se está caminando por la consolidación del SEIP como la materialización de una propuesta pedagógica – educativa que amplíe los horizontes de acción política y subjetiva de los indígenas.

### ***Emergencia del sujeto pedagógico al interior del proceso político–educativo del CRIC: escuela–comunidad–movimiento***

La construcción de subjetividades étnicas ha sido un ejercicio de apertura y creación de horizontes de futuro en estas últimas cuatro décadas, donde el CRIC ha logrado dos procesos centrales:<sup>47</sup> potenciar la experiencia histórico-política del movimiento indígena en el Cauca como esa capacidad para asumirse como *sujetos étnicos* en la lucha por la garantía de los derechos étnicos y la subversión epistémica desde una postura crítica al modelo de desarrollo del país; y transformar las prácticas, discursos y modelos pedagógicos evangelizadores hacia la construcción de propuestas educativas propias que responden a las necesidades y al pensamiento de cada pueblo.

Estos ejes articuladores del movimiento étnico–político empiezan a configurar una matriz de multiplicidad de identidades bajo el principio filosófico de la *integralidad de la vida en comunidad* potenciando la *voluntad de ser un sujeto étnico pedagógico* que se forma en la práctica comunitaria, política y escolar. En estos espacios de relacionamiento se despliegan las subjetividades de los pueblos indígenas en una articulación permanente entre la formación política y pedagógica que construye referentes comunitarios acerca de los procesos educativos propios.

<sup>47</sup> Para efectos del texto presentado en este capítulo no se profundiza en otros logros alcanzados por el CRIC correspondientes a la recuperación de territorios indígenas, la construcción de un sistema jurídico político propio basado en la ley de origen, el fortalecimiento a las lenguas propias, el reconocimiento en la carta magna como entidades territoriales autónomas, entre otros aspectos.

De esta manera, el CRIC se vuelve un sujeto educativo, pues todas las dinámicas, relaciones sociales, espacios y prácticas cotidianas son escenarios comunes de permanente formación individual y comunitaria; es decir, es la capacidad para formar los propios intelectuales del movimiento donde la educación ejerce un papel fundamental y crucial en la definición de dichos actores partícipes de los procesos de movilización social y política.

Es importante comprender la compleja red de entramados sociopolíticos que se han tejido en el tránsito del movimiento indígena (como un proceso organizativo en la lucha política por la defensa de los derechos de los pueblos indígenas) hacia la construcción de un movimiento pedagógico étnico (como proceso educativo propio que potencia la plataforma de lucha desde la formación pedagógica) en la expresión de un sujeto/colectivo dueño de su propio proceso educativo.

La lucha política de los pueblos indígenas ha encontrado eco en la pedagogía como una necesidad para fortalecer el movimiento y generar una conciencia colectiva sobre los derechos conquistados a lo largo de la historia. Por lo anterior, la emergencia del sujeto pedagógico al interior del CRIC es la expresión de la voluntad de ser un sujeto étnico-político dueño de su proceso educativo; de tal forma que las mediaciones educativas que hace el CRIC como sujeto pedagógico son formas de apropiación de los distintos escenarios formativos (escuela-comunidad-movimiento) en una interlocución permanente con los diversos actores que participan en el proceso de formación.

Si se piensa en la relación pedagógica escuela-comunidad-movimiento como prácticas políticas y educativas que forman a los sujetos sociales en una constitución étnica desde la experiencia histórica y de las otras epistemologías, se puede comprender la apertura de escenarios alternativos de construcción del conocimiento; así podemos hablar de la formación del sujeto pedagógico resultado de esa integralidad.

Lo anterior implicó que el CRIC conceptualizara la educación como:

[...] Una base de nuestra lucha. Para nosotros, la educación es un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y fortalecer nuestra identidad. Igualmente la educación es un espacio organizativo en donde se construye comunidad buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida (CRIC, 2004: 32).

Vista así, la educación es un proyecto político de apertura a la construcción de epistemologías que respondan a las necesidades de los contextos y las comunidades, potenciando la reconfiguración de las identidades étnicas de los pueblos indígenas desde sus experiencias históricas y políticas como campos de disputa por transformar los sentidos y fines de la formación pedagógica imprescindible para la concientización

(étnica y de clase) de los sujetos sociales: es una postura que se articula con el pensamiento de Paulo Freire.

Quisiera retomar estos planteamientos en palabras de Alicia Chocue que consiste en:

[...] pensar con amplitud ‘mahtx úus yaatxnisá’ y no hablar solamente de nosotros, sino también de los otros ‘vixitexpa puutx thegna fki’zenxi’. De esta manera, se basaban en una conciencia que es el producto de una experiencia específicamente nasa del mundo “fxi’zenxi” y que se mantenía mediante la adopción de una actitud crítica frente a otras culturas, es decir, una posición continua de lucha, por el reconocimiento pero también por el intercambio con el mundo exterior, para vivir como nasas dentro del pluralismo (Chocue, 2000: 14).

La idea de la doble conciencia, en el asumirse como un sujeto pedagógico resultado de los procesos históricos que se construyen en el devenir y en la posibilidad de crear horizontes de futuro como lugares comunes para la transformación de las realidades contextuales de los pueblos indígenas, es una apuesta central en la formación de sujetos sociales críticos frente al modelo de desarrollo y con la capacidad de actuación para transformarlo.

De esta forma, se presenta la ruptura entre ser un objeto del proceso pedagógico al convertirse en un sujeto pedagógico donde se puede encontrar como pieza de engranaje la doble conciencia, es decir, de su condición como sujetos políticos y étnicos. Esto hace que se apropien de la lucha por la formación de los pueblos indígenas para construir otros escenarios educativos en una relación dialéctica entre lo propio y lo de afuera que deja una puerta abierta para la producción de conocimiento pedagógico.

Articulado a esa doble conciencia, el CRIC plantea dos dimensiones centrales en el proceso de formación del sujeto pedagógico al interior de las propuestas de educación propia y que se articula a la plataforma de lucha del movimiento: la *reflexión epistémica* que sitúa al conocimiento como ese lugar relacional entre la acción y el pensamiento que se construye en una práctica comunitaria comprendiendo que “los saberes y conocimientos están estrechamente ligados con las prácticas culturales, el trabajo, las costumbres, la relación que se establece con la naturaleza” (Tombé, 1997: 14). Y la *experiencia histórica* de los sujetos indígenas que se forman en el interior del movimiento, pues ya no se trata de un sujeto que es nombrado por los “otros”, sino que se autorreconocen y autonombran desde su propia condición indígena, es decir, desde su propia alteridad histórica cuyas luchas políticas son narradas desde otras historias no oficiales.

Resultado de ese gran proceso de movimiento indígena, podemos afirmar que la constitución de los pueblos indígenas como sujetos pedagógicos es sin lugar a dudas una lucha de un movimiento étnico pedagógico que posibilitó la formación de

los pueblos indígenas donde: la escuela como institución propia forma al maestro y al estudiante con articulación al pensamiento y las necesidades de las comunidades indígenas; la comunidad participa en el espacio de la cotidianidad en búsqueda por plantear caminos de resolución a las necesidad y espacio de aprendizaje con los mayores; y el movimiento indígena participa en las acciones de lucha política como ápice de la formación de los sujetos políticos y sociales.

### ***Del movimiento indígena al movimiento étnico pedagógico: producción de conocimientos y saberes propios***

Ha sido importante en el proceso organizativo del CRIC recuperar, preservar y fortalecer los conocimientos propios como formas de pensar, actuar y relacionarse con el mundo. Este pensamiento indígena ha sido conservado en la memoria de los mayores (médicos tradicionales y autoridades indígenas) para dirigir los planes de vida de cada pueblo caminando la palabra porque “el conocimiento no es una acción puramente individual, éste se da en un contexto comunitario y para beneficio de la colectividad” (Sisco y Yule, 1997: 17).

Así pues, la formación de *intelectuales indígenas en la producción de conocimiento pedagógico* es una práctica articulada con los procesos de la vida cotidiana del proceso educativo desarrollado por el CRIC, que les permite movilizar los saberes y los conocimientos que existen al interior de los pueblos en las diferentes esferas de las relaciones y prácticas sociales.

El proceso de producción de conocimiento pedagógico *en y desde* el CRIC se ha articulado con tres preocupaciones: en primer lugar, la relación que se busca establecer entre los conocimientos socialmente producidos por otras alteridades históricas (si se quiere un conocimiento hegemónico) y el conocimiento propio de los pueblos indígenas resultado de la acción y el pensamiento, esto implica una subversión epistémica en dialéctica en la producción de conocimiento; en segundo lugar, la experiencia histórica de la organización indígena como un sujeto político que forma en su interior a sujetos conscientes de su papel transformador; y finalmente, la relación que se establece entre las distintas situaciones educativas que se involucran en el proceso de formación pedagógica; de esta forma, *escuela–comunidad–movimiento* son lugares de constante formación.

Estos tres elementos señalados en la producción de conocimientos propios son sistematizados en la *Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxayuce*,<sup>48</sup> una iniciativa

<sup>48</sup> Las revistas son escritas en un período de 1997 a 2013; como ejercicio de análisis tomamos la producción de 15 números editados entre 1997–2011, los primeros números rescatan las experiencias pedagógicas del CRIC que anteceden a la fecha de publicación del primer ejemplar. Cada número retoma las experiencias pedagógicas de los maestros y maestras, las reflexiones pedagógicas, los procesos políticos de lucha, la historicidad del movimiento, las propuestas alternativas y las discusiones que en su momento se estaban desarrollando en su interior.

del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del CRIC que busca socializar, reflexionar y construir conocimiento desde la perspectiva política y educativa de la organización, recuperando las experiencias pedagógicas desarrolladas durante el proceso de lucha indígena en el Departamento del Cauca, en aras de consolidar un proyecto de educación propia.

Esa aprehensión de la escritura como un derecho político y pedagógico de los pueblos indígenas para hablar de la educación propia desde sus alteridades históricas, es una reafirmación del sujeto pedagógico. Es, precisamente, el reflejo de un proceso político y educativo que se encuentra en *movimiento* como una subversión epistémica de la otrerización de quienes han dominado tradicionalmente el ejercicio de la escritura para hablar de la educación para indígenas que, en palabras de Zibechi, se puede indicar que “el movimiento social se convierte en un sujeto educativo, y que por tanto todos los espacios, acciones y reflexiones tienen una ‘intencionalidad pedagógica’” (Zibechi, 2008: 33).

Si hablamos de la intencionada pedagógica de la Revista Cxayu’ce tendremos que situarnos en su primera publicación en 1997, donde el equipo editorial señala que “...ha nacido con alegría para apoyar nuestros procesos educativos. Nos motivaron el interés y la exigencia de los maestros indígenas y no indígenas que laboran en las comunidades, con el fin de que se creara un órgano de comunicación e intercambio de nuestras experiencias pedagógicas” (Piñacué, 1997: 2).

Esa nota de entrada del equipo editorial de la revista se vincula con los cuatro propósitos en la producción de conocimiento pedagógico: *a)* Difundir e intercambiar experiencias educativas, *b)* Identificar problemas y necesidades pedagógicas, *c)* Desarrollar un pensamiento sobre la acción educativa del CRIC, y *d)* Permitir un diálogo intercultural que contribuya a las escuelas para convertirse en semilleros de libertad y mejoramiento de las condiciones de vida.

Indiscutiblemente, la funcionalidad de estos propósitos ha permitido establecer una amplia difusión de la revista destinada a un grupo diverso de lectores interesados en el tema de la educación y la pedagogía. Tanto los lectores como los autores de los artículos son maestros y maestras indígenas y no indígenas, estudiantes indígenas, líderes comunitarios, académicos e intelectuales que aportan en la reflexión pedagógica.

En términos del contenido de la revista se encuentran tres ejes nodales que articulan las discusiones del proyecto político y educativo del CRIC: el pilar fundamental de la revista está dedicado a la reflexión y socialización de experiencias pedagógicas que ponen en debate el proceso educativo desarrollado en el Cauca propiciando una construcción de conocimiento pedagógico; el segundo pilar corresponde a los diversos artículos que hacen alusión al proceso de movilización, resistencia y permanencia del movimiento indígena en Cauca como un punto de demarcación política para posicionar y construir un horizonte de futuro desde los pueblos indígenas; y,

finalmente, es recurrente en los artículos la preocupación por la historia propia y la memoria como mecanismos de permanencia de la experiencia política desarrollada por el Consejo Regional Indígena del Cauca.

Frente al primer elemento medular que articula el conjunto de las publicaciones podemos encontrar la importancia de las experiencias pedagógicas que vinculan las prácticas comunitarias con las prácticas escolares en una relación dialéctica para construir escuelas de la comunidad. En efecto, las experiencias pedagógicas sistematizadas por los maestros y las maestras en la *Revista Cxayú'ce* corresponden a un contexto de creación, apropiación y proyección de espacios pedagógicos referidos: a la incorporación de prácticas agrícolas al escenario escolar como respuesta a los problemas alimentarios de las comunidades; al desarrollo de espacio de educación popular como ejercicios para fortalecer el tejido comunitario; y a propuestas en el fortalecimiento cultural y étnico.

Estas experiencias pedagógicas se constituyen en el punto de partida para conformar el proyecto pedagógico del CRIC, pues es “a través de experiencias concretas que se han redefinido los lineamientos, las maneras de realizarlo; las formas de adelantar el seguimiento, la evaluación y el control de los diversos procesos educativos” (CRIC, 2003: 45).

Los sentidos de las experiencias trascienden la implementación de prácticas pedagógicas convencionales en el mundo escolar incorporando a la comunidad como un sujeto indispensable en el proceso de formación de las futuras generaciones; es decir, “la educación propia se percibe como la construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación, ya que el cabildo como autoridad política y los médicos tradicionales como autoridades culturales también intervienen en la dirección educativa” (Bolaños y Ramos, 2002: 14).

En este tipo de experiencias pedagógicas son muy importantes porque destacan componentes de las prácticas culturales en lugares de la memoria de los mayores que deben ser transmitidos y apropiados por las nuevas generaciones. Corresponden a conocimientos que se construyen desde las prácticas comunitarias que son potencializadas en la escuela, es decir, es un posicionamiento de lo propio como un referente étnico para fortalecer la formación de los pueblos indígenas.

La reflexión docente sobre las prácticas en el aula ha sido un motor para la generación de alternativas que potencialicen los procesos de enseñanza y aprendizaje en un campo disciplinar específico, es decir, la didáctica puede ser entendida como la adaptación de distintas estrategias que den respuestas a necesidades específicas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, las reflexiones didácticas expuestas en la *Revista Cxayú'ce* corresponden a estrategias pedagógicas implementadas por los maestros y las maestras



desde la vivencia cotidiana de los y las estudiantes para fortalecer los procesos de aprendizaje de un conocimiento específico, de tal forma que en la práctica se incorporan los juegos, cantos, socio-dramas, el trabajo en la huerta y la salida de campo como mecanismos para fortalecer el aprendizaje.

El lugar de la reflexión pedagógica en todo proceso formativo hace parte de nuestro quehacer docente, pues nos compromete a volver los pasos atrás mirando al presente, ya que se trata de reflexionar conscientemente sobre las acciones, sentidos y fines de nuestra acción como educadores buscando con ello mejorar cada día nuestra práctica docente.

En la *Revista Cxayu'ce* esta reflexión pedagógica corresponde a las producciones de los maestros y maestras sobre su propia práctica docente, dándole un significado al ser maestro como “un compromiso consigo mismo y con la sociedad, porque es ahí donde se inicia el gran reto de poder desempeñarnos con idoneidad y vocación, siendo para ello necesario haber contado con elementos o bases suficientes sólidas que lo hayan preparado para la vida activa, la democracia, la solidaridad y la multiplicación del saber” (Ciclos, 1998: 10).

Es una reflexión pedagógica sobre el compromiso de los maestros en el proceso de la formación de los pueblos indígenas y los aportes que podemos hacer en la transformación de las realidades educativas, a partir de una práctica pedagógica alternativa que trasciende del proceso de enseñanza de contenidos de conocimiento al compromiso político por formar estudiantes que estén preparados para asumir la vida con dignidad siempre trabajando en colectivo.

El segundo eje medular en la producción y socialización del conocimiento que se produce en la *Revista Cxayu'ce* obedece a la lucha por la autonomía y el territorio del CRIC como procesos y prácticas que orientan la preocupación por la formación del sujeto pedagógico en el movimiento indígena, es decir, esos escenarios de lucha política se convierten en espacios pedagógicos formativos para los sujetos que participan en el movimiento.

En el análisis de la *Revista Cxayu'ce* se encuentran cuatro elementos que articulan las acciones políticas desarrolladas por el CRIC. El primero corresponde a la denuncia de la violación de los derechos humanos y derechos indígenas; el segundo elemento, como respuesta al problema de violencia política contra pueblos indígenas se propone la Minga de Resistencia Social y Comunitaria; el tercero tiene que ver con la experiencia política que se constituye en un espacio de formación del sujeto político; y, finalmente, se proponen las memorias de las discusiones políticas realizadas en los Congresos del Consejo Regional Indígena del Cauca.

En este sentido, la *Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxayu'ce* es un espacio político para potencializar y socializar el proceso de lucha indígena adelantada por el CRIC en un amplio margen de acción como Movimiento Popular al considerarse una “organización que representa a pueblos con características históricas

## 74 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

particulares que fundamentan el derecho a la construcción de autonomía, en el marco de una participación cada vez más amplia en los espacios de decisión regional y nacional” (CRIC, 2001: 23).

Transitar por la *Revista Cxayuce* no sólo implica comprender las reflexiones sobre el proceso pedagógico y formativo adelantado por el CRIC; es, a la vez, recorrer el movimiento indígena desde la voz de los sujetos políticos que lo constituyen, asumiendo los problemas del presente buscando permanecer y resistir como pueblos indómitos.

En conclusión, hablamos y sustentamos las formas de resistencia, porque es nuestra política y responsabilidad como indígenas preservar lo que somos, lo que tenemos y lo que nos han reconocido los otros, lo que denominamos nuestros derechos porque los hemos ganado a costa de muchas vidas. Por eso además de vigilar debemos controlar y ejercer dominio sobre la posesión territorial, lo que somos como comunidad y como pueblos indígenas (CRIC, 2001: 23).

Se puede afirmar entonces que a partir de la experiencia histórica del movimiento indígena colombiano se reflexiona sobre la importancia de la formación del sujeto pedagógico y político, partiendo de los principios del pensamiento indígena en su integralidad de la vida. Esto significa “trascender a un nuevo mundo donde identifiquemos sin temores nuestras potencialidades y debilidades como pueblo, que permitan proyectarnos con una concepción o visión más humanizante, civilizada y de formación de valores que conllevan a una convivencia armónica y equilibrada y al bienestar social de nuestra comunidad” (Sisco, 1998: 21).

Articulado a los ejes medulares señalados en párrafos anteriores (*experiencias pedagógicas y procesos de movilización*) se encuentra la elaboración de la historia propia y la memoria como mecanismos de permanencia de las experiencias políticas del CRIC que transita en la producción de conocimientos propios para potenciar la formación pedagógica en los diversos escenarios de aprendizaje y enseñanza de los pueblos indígenas del Cauca.

Al respecto, Zemelman<sup>49</sup> plantea que existe una relación intrínseca entre autonomía, historia y episteme que supone un posicionamiento racional y deliberado del *sujeto* que problematiza las determinaciones que lo constituyen en el desarrollo de la construcción de las propias subjetividades. Esto significa romper con la idea de que el hombre no es solamente el conjunto de sus roles asignados, implica *reconocerse a sí mismo* a partir de sus propias realidades y desde ellas comprender que no estamos completamente determinados por el sistema, sino que somos parte de las acciones constituyentes para la transformación de las realidades sociales.

<sup>49</sup>. Conferencia impartida sobre la *Historia y autonomía* en el VII Encuentro Nacional y Regional de Investigación Educativa. Allí plantea que la episteme es un esfuerzo del hombre por construir una relación con la realidad, no se trata en sí misma de la realidad, sino en la experiencia del hombre en su comportamiento cotidiano que produce un pensamiento reflexivo acerca de las circunstancias de la vida cotidiana.

Al construirse como sujeto étnico–pedagógico desde esas dimensiones reflexivas se sitúa la acción y el pensamiento de las propias comunidades que interactúan en función de los logros conquistados políticamente haciendo de la historia y la memoria un lugar preponderante en el proceso de formación de las autoridades indígenas, los maestros, los líderes y los estudiantes.

Los tres elementos anteriores ponen de relieve la importancia de la producción de conocimientos y saberes consignados en la *Revista Cxayú'ce* como lugares comunes en el proceso formativo y de transmisión de conocimiento de una generación que enseña con la palabra y la acción a la nueva generación que es la semilla de un nuevo mañana.

### **Para seguir caminando y aprendiendo de las alternativas pedagógicas de los movimientos étnicos pedagógicos**

La educación es un acto político–pedagógico que nos lleva a la transformación de las condiciones concretas materiales en la posibilidad de la formación crítica de los sujetos sociales para contribuir en la tarea de comprender y proponer espacios de esperanza, comprometiéndonos como intelectuales en la construcción de una sociedad más humanizante.

Al aprender de la experiencia política–educativa del CRIC, se ponen de relieve tres ámbitos interesantes en el campo de la pedagogía que nos convocan a repensar los procesos de formación:

En primer lugar, en nuestro quehacer docente debemos preguntarnos por la formación del sujeto pedagógico en un espacio de contradicción marcado por desigualdades e injusticias. El repensar los procesos formativos desde posturas críticas y alternativas es una exigencia epistémica para construir horizontes de futuro en posibilidad de cambio de la sociedad colombiana que mantiene las demarcaciones racistas y excluyentes sobre los pueblos étnicos. Sin lugar a duda, de lo que se trata es de replantearnos las epistemologías que han permeado el conocimiento desde una matriz colonial rompiendo con estructuras que nieguen las identidades étnicas para promover un tránsito por la formación pedagógica desde los pueblos étnicos como una alternativa de resistencia para transformar nuestras sociedades contemporáneas.

La estrategia que implementó el CRIC de transformar la escuela desde adentro hacia afuera corresponde a ese segundo gran aprendizaje, pues se trata de subvertir las epistemologías que son aprendidas y enseñadas en el escenario escolar preguntándonos por los problemas contemporáneos de las sociedades latinoamericanas. De allí que la apuesta del CRIC a empoderar a los y las maestras, estudiantes, líderes, autoridades indígenas y no indígenas en la transformación y creación de horizontes de futuro que respondan a las necesidades contextuales concretas de los pueblos que habitan el territorio nacional, es romper con las conceptualizaciones tradicionales que sitúan como

únicos actores del proceso formativo al maestro y al estudiante que se relacionan en un escenario escolar determinado constituyendo así la experiencia pedagógica.

La producción de la *Revista Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxayu'ce* como ejemplo en la sistematización de experiencias y reflexiones pedagógicas, preocupaciones y denuncias políticas, y la elaboración de materiales didácticos de las escuelas propias de la organización, ponen en la escena de la discusión pedagógica dos elementos centrales: por una parte, la necesidad de sistematizar los procesos de educación que lideran los movimientos sociales como estrategias para configurar nuevas subjetividades políticas como prácticas de esperanza, y por otra parte, la importancia de sistematizar esas experiencias desde la voz de los propios sujetos que hacen posible esos cambios en la escuela construyendo efectivamente prácticas y sentidos pedagógicos alternativos al modelo hegemónico.

Se han tejido a lo largo del capítulo diversos mecanismos que emplearon los pueblos indígenas del Cauca para construir una propuesta educativa propia alternativa al modelo de educación hegemónica y homogénea implementada por las políticas indigenistas del Estado colombiano. No obstante, para finalizar esta reflexión quisiera subrayar tres últimas ideas: en primer lugar, resalto que el proceso pedagógico desarrollado *en y desde* el CRIC se ha constituido en una subversión epistémica que interpela por la relación entre los conocimientos socialmente producidos por otras alteridades históricas y el conocimiento propio de los pueblos indígenas resultado de la acción y el pensamiento; en segundo lugar, es fundamental en la reflexión pedagógica volcar la atención a los procesos adelantados por los movimientos sociales aprendiendo de la experiencia histórica de las organizaciones para formar sujetos conscientes de su papel transformador, y, la última idea vital en el aprendizaje sobre los procesos agenciados por los movimientos sociales y particularmente los étnicos corresponde a la responsabilidad ética que tenemos como académicos de participar activamente en los distintos espacios de formación (la escuela, la comunidad y los movimientos), pues de allí se pueden potenciar prácticas pedagógicas esperanzadoras.

Si nuestro quehacer docente es potenciado críticamente desde estas tres ideas, aprendiendo de la experiencia pedagógica del CRIC como movimiento étnico pedagógico podremos romper con los mecanismos de subalternidad que se han mantenido desde las estructuras de pensamiento moderno, y así comprenderemos que la propuesta pedagógica de los pueblos étnicos es una alternativa para transformar nuestras sociedades. Aún es mucho lo que nos falta por tejer, pero tenemos la enorme responsabilidad de seguir caminando la palabra por América Latina.

## Referencias bibliográficas

- Bolaños, Graciela y Abelardo Ramos (2002), "Profesionalización de maestros en etnoeducación", *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxayu'ce*, núm. 6, agosto, pp. 5-16.

- Castillo, Elizabeth y Alex Rojas (2005), *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca.
- Chocue, Alicia (2000), “Nuestra doble conciencia”, *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce*, núm. 4, 7 de enero, Popayán: Centro Regional Indígena del Cauca, pp. 14 -15.
- Ciclos, Plinio (1998), “Centro de formación rural Mixto Carpintero”, *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce*, núm. 3, febrero, Popayán: Centro Regional Indígena del Cauca, pp. 8-12.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (1981), *Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC: diez años de lucha, historia y documento*, Bogotá: CINEP.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2001), “Una minga para revisar los caminos y arreglar las cargas”, *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce*, núm. 5, febrero, Popayán: Centro Regional Indígena del Cauca, pp. 18-23.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2003), *Revista de Etnoeducación Cxayu’ce*, núm. 7- 8, Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (2004), *Revista de Etnoeducación Cxayu’ce*, núm. 9, Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Díaz Polanco, Héctor (2006), *Autonomía regional, la autodeterminación de los pueblos indios*, México, Siglo XXI.
- Gómez Sollano, Marcela *et al.* (2013), “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 33-65 (Colección Seminarios).
- González Casanova, Pablo (2002), *Ciencias sociales. Algunos conceptos básicos*, México, Siglo XXI.
- Hall, Stuart (2003), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrourtu.

## 78 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Ortiz, Jenny Paola (2013), “El proceso político – educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC): construir pedagogía en la lucha por la historia, autonomía y el territorio”, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piñacué, Jesús (1997), “Editorial”, *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce*, núm. 1, abril, Popoyán: Centro Regional Indígena del Cauca, p. 2.
- Ramos, Abelardo y Joanne Rappaport (2003), “Juan Tama Weixa ‘Lectura de Juan Tama’”, *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce*, núm. 7–8, diciembre, Popoyán: Centro Regional Indígena del Cauca, pp. 36 -45.
- Rappaport, Joanne (2001), “Reflexiones en torno a la historia de los nasa”, *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce*, núm. 5, febrero, Popoyán: Centro Regional Indígena del Cauca, pp.11- 17.
- Sisco, Manuel (1998), “La naturaleza en su armonía”, *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce*, núm. 3, febrero, Popoyán: Centro Regional Indígena del Cauca, pp. 21 - 24.
- Sisco, Manuel y Marcos Yule (1997), “La naturaleza como casa de semilla”, *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce*, núm. 2, noviembre, Popoyán: Centro Regional Indígena del Cauca, pp. 16-19.
- Tombé, Rodrigo (1997), “La marquesa de Chimán: Una experiencia Guambiana”, *Semillas y Mensajes de Etnoeducación Cxyu’ce*, núm 1, abril, Popoyán: Centro Regional Indígena del Cauca, pp. 12-15.
- Zemelman, Hugo (2005), *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos.
- Zemelman, Hugo (s.f.), “Historia y autonomía”, *VII Encuentro Nacional y Regional de Investigación Educativa*, Hidalgo: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zibechi, R. (2008), *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*, México, Bajo Tierra.

# Saberes docentes en la diversidad. Experiencias formativas de profesores en contextos indígenas

*Noemí Cabrera Morales*<sup>50</sup>

## Introducción

El objetivo de este capítulo es poner de manifiesto las experiencias formativas de profesores que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Educación Secundaria, y cómo dichas experiencias se han relacionado con su práctica escolar, generando así un saber docente particular que a su vez se articula y/o genera tensión en un contexto de diversidad cultural y lingüística como el que caracteriza a México. Para lograr lo anterior, se requiere conocer el marco político y social en el que se han generado las políticas públicas destinadas a la atención de dicha diversidad y cuál ha sido su repercusión en la formación y práctica de los agentes educativos, particularmente de los docentes, encargados de implementarlas.

Las experiencias que se retoman provienen de un grupo de profesores que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Indígena Chol en el estado de Tabasco. Estos docentes han recibido formación para el desarrollo de dicha asignatura por parte de las instancias gubernamentales encargadas de este proceso y, hasta ahora, siguen llevando a cabo la labor de abordar y reflexionar con sus estudiantes temas vinculados con la diversidad lingüística y cultural que existe en nuestro país. Por tal razón, se plantean dos líneas de reflexión que nos permiten el acercamiento a la experiencia de estos docentes: por un lado, el tipo de formación que éstos han recibido para abordar temas relacionados con la diversidad cultural y lingüística del país y de su entorno inmediato; por otro, la forma en que los saberes docentes se articulan con un contexto específico que plantea nuevas dinámicas culturales, lingüísticas y sociales. Estos referentes empíricos han derivado de la investigación realizada en el marco de los estudios de maestría en Pedagogía relacionada con el proyecto “La práctica de la interculturalidad. Experiencias docentes en la implementación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Secundarias” que se encuentra en su última fase de desarrollo.

<sup>50</sup> Egresada de la maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Forma parte del equipo de investigación del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, México), en el que participa como becaria del proyecto “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas” (DGAPA-PAPIIT: IN400714) que se realiza en la Facultad de Filosofía y Letras, con el apoyo de la Dirección de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

El abordaje de la temática propuesta se ha organizado en los siguientes cuatro apartados: el primero de ellos atañe a la forma en que el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística ha permeado en el ámbito educativo, planteando un papel diferente al docente que se encuentra en contextos primordialmente diversos. Asimismo, se presentan algunos referentes para pensar la cuestión de la interculturalidad como un aspecto central en el que se materializa la atención a la diversidad en diferentes espacios educativos.

Un segundo apartado presenta la definición del objeto de estudio de esta investigación, con base en la problematización del referente empírico que se ha ido configurando a través del estudio realizado.

El tercer momento muestra la conformación del sentido que se le ha dado a la interculturalidad como parte de proyectos educativos y cómo se significan y se llevan a la práctica dichas propuestas interculturales. Específicamente, se centra la atención en el caso de docentes en educación básica, en el nivel de secundaria.

Finalmente, a modo de conclusión, se abordan temas de reflexión que pueden contribuir a generar una práctica docente intercultural, así como a las perspectivas que a futuro se han planteado respecto de la posibilidad de una formación docente que sea pertinente con las necesidades culturales y lingüísticas, sin dejar de mirar el contexto en el que se desarrollan.

### ***La diversidad como centro de atención***

Como se especificó, en este apartado se centra la atención en la forma en que el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística permea en el ámbito educativo, lo que plantea un papel diferente al docente que se encuentra en contextos primordialmente diversos. Asimismo, se sitúan algunos aspectos para pensar la centralidad que la cuestión de la interculturalidad tiene para atender la diversidad en diferentes espacios educativos.

Al respecto es importante señalar que el reconocimiento de la diversidad plantea nuevas formas de relacionarse entre los diferentes sectores de una sociedad que cada vez se identifica como más plural; estas formas de relacionarse han sido estudiadas y cuestionadas a partir de las dinámicas de inclusión o exclusión que han resultado de ellas. Las conceptualizaciones más conocidas e investigadas son las llamadas relaciones de asimilación, integración, multiculturalidad e interculturalidad. De igual forma, han emergido diversos ámbitos de desarrollo de estas propuestas de afirmación de la diversidad, entre los cuales cabe citar, por ejemplo, el jurídico, político, educativo, social, así como el de la salud, de la comunicación, entre otros. Sin embargo, es en el terreno educativo donde, de manera fructífera, ha incidido el tema del conocimiento de las múltiples realidades socio-culturales y lingüísticas que se encuentran en el espacio escolar, dentro y fuera del aula, con los alumnos y con los docentes que



hacen frente a los diferentes escenarios que les plantea dicha diversidad. Asimismo, el sentido social de las propuestas de reconocimiento a la diversidad (en un sentido amplio) tiene implicaciones que van más allá de la práctica docente, ya que el individuo conoce y se reconoce dentro de ésta en su entorno escolar, social y familiar. Es así que se delinearán varios escenarios de posibilidad que, de acuerdo con el contexto y el momento en que se han generado, surgen como alternativas ante los procesos homogeneizadores y colonizadores de la educación y de la organización social; es decir, el reconocimiento de la diversidad originalmente plantea una ruptura con los modelos hegemónicos y posiciona a *los otros diversos* como un punto de anclaje para el cambio en las relaciones de poder que se han generado en las sociedades latinoamericanas desde hace muchos años.

En el caso de México, el reconocimiento de dicha diversidad responde a la vez al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a vivir con dignidad, a mantener y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones y a buscar su propio desarrollo, determinado libremente de conformidad con sus propias historias, necesidades e intereses (como ejemplos de dichos movimientos se pueden citar, entre otros, el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el de los 400 Pueblos, el Congreso Nacional Indígena).

Dicha incorporación a la agenda jurídico-política de la situación social, étnica, cultural, lingüística, educativa y económica en la que viven los pueblos indígenas, así como el reconocimiento de sus necesidades y derechos, ha permitido el planteamiento de alternativas respecto de cómo se aborda el trato a lo diferente, al otro que no soy yo, pero que reconozco como parte de mi sociedad. Esta situación se ha asumido de diversas maneras en los diversos programas de gobierno y de las políticas públicas dirigidas a la atención a la diversidad, con diferentes resultados dependiendo, en gran medida, de cómo se mira lo diverso, los contextos en los cuales se inscriben dichas iniciativas, así como los actores involucrados y su capacidad de respuesta y organización. En este tenor, se han emprendido procesos de asimilación cultural y lingüística en donde el reconocimiento ha servido, en la mayoría de los casos, para integrar las diversas culturas a una sociedad que a la larga se propone ser homogénea. Estas estrategias para tratar la diversidad han sido materia de debates, discusiones, elaboraciones y reflexiones respecto de los resultados producidos (por ejemplo: la castellanización, el indigenismo, entre otros aspectos).

Lo anterior cobra sentido cuando retomamos la historia de la educación en América Latina, pues han existido un sinnúmero de propuestas educativas que buscan mejorar la educación o, por lo menos, cambiar la finalidad de ésta destinada para los países que han sido marcados por la marginación, la discriminación y las múltiples formas de desigualdad e injusticia social. De igual manera, se ha planteado el reconocimiento de los diferentes actores involucrados en el hacer educativo: los docentes, los alumnos, los directivos, los padres de familia, la comunidad, los cuales tienen

una función insustituible en el espacio escolar. Cabe mencionar que el trabajo de investigación del cual deriva el presente capítulo, centra su atención en la función que cumple el docente, debido a la relevancia que tiene éste en el desarrollo de las diferentes propuesta de formación que tienen a la escuela como el referente central del quehacer educativo y pedagógico.

Ante este panorama han surgido, como ya se mencionó, respuestas a la acción de reconocer la diversidad que caracteriza a las distintas sociedades. Específicamente, en el caso de la educación se pueden reconocer estudios, intervenciones y propuestas de políticas públicas que abordan, desde el enfoque de la interculturalidad (por ejemplo, la educación bilingüe bicultural, la educación intercultural bilingüe, parámetros curriculares, entre otros), este reconocimiento a lo diverso. En este proceso se han planteado múltiples teorías y posiciones que han generado articulaciones, pero también tensiones, las cuales pueden definirse como promotoras de propuestas alternativas a los procesos vinculados con la hegemonía.

### ***La interculturalidad como campo de producción de conocimiento***

Partimos de considerar que la interculturalidad se ha ido configurando como un campo de producción de conocimientos y de prácticas. Como tal, la interculturalidad surge a finales del siglo xx como una expresión de cambio en el conjunto de las múltiples expresiones en las que se condensan y producen las relaciones entre las culturas, con las implicaciones históricas, políticas, sociales y educativas que estos procesos implican en contextos y condiciones concretas. Al respecto, cabe señalar cómo la cuestión del derecho a la igualdad, la equidad, así como el reconocimiento y respeto a la diversidad han sido una conquista de las luchas que diferentes sectores de la población han emprendido en el cambio de siglo, en particular en lo que se refiere al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios.

En el caso particular de América Latina, la interculturalidad se ve como una necesidad irrevocable de convivencia ante el carácter pluricultural que caracteriza la conformación histórica, social, cultural y lingüística de sus sociedades. A partir del reconocimiento de esta diferencia es que se propone un cambio en las relaciones de poder y de desigualdad sostenidas desde hace muchos años en las sociedades latinoamericanas.

Así, se ha configurado un campo de conocimiento, partiendo del concepto de campo de Bourdieu (1990: 135), quien señala que “los campos [...] como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios [...] pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellas)”. Lo anterior contribuye a visualizar la existencia de diferentes posiciones que diversos agentes ocupan y disputan dentro de un campo en particular, en este caso, en el de la intercultu-

ralidad, y que hegemonizan o luchan por hegemonizar la conducción de éste. Por ello, debe tenerse en cuenta que la interculturalidad se ha abordado desde diferentes puntos de vista, los cuales conforman posicionamientos teóricos, políticos y éticos que se tensan o articulan para configurar los intereses específicos del campo. A decir de Bourdieu, para definir un campo es necesario “definir aquello que está en juego y los intereses específicos. Qué es lo que está en juego, qué es lo que se disputa —espacios de lucha, *ethos*, discursos. Podemos relacionar aquello que se disputa con un *ethos* particular ya que *aquello* no se reduce a un elemento —discursivo— sino a un conjunto de discursos, prácticas, filosofías, reglas, etc.” (Bourdieu, 1990: 135-136).

Como se enuncia, la interculturalidad, como campo productor de conocimientos y de prácticas, se está configurando a partir de diferentes posturas y líneas de acción que permiten discusiones y consensos o articulaciones y tensiones. Ejemplo de lo anterior lo enuncia Bertely (2013) al describir el tipo de investigaciones que se han desarrollado en los últimos diez años, relacionadas con el tema de educación, interculturalidad y multiculturalismo:

[...] se ubican en función de la direccionalidad o punto de partida de las investigaciones, unas dedicadas al análisis y evaluación de los procesos de planificación educativa de arriba hacia abajo y otras generadas de abajo hacia arriba, con la activa participación de las organizaciones indígenas, dando lugar a debates interesantes en la materia [...]. Desde arriba, los objetivos de las investigaciones pueden estar en el diagnóstico y estudio de las desviaciones y retos del discurso intercultural oficial en las escuelas, en el marco de la educación para la diversidad a cargo del gobierno, en contextos interculturales y regiones donde existe población indígena. [...]. Desde abajo, los estudios se ubican en contextos que reportan procesos de apropiación, autonomía de facto e intermediación étnico-política, siempre en tensión y negociación con un solo programa educativo oficial que, como el mexicano, enfrenta serias dificultades para interculturalizarse. En este caso, las propuestas y proyectos educativos se construyen en los espacios intersticiales que posibilitan las políticas gubernamentales, a partir de las expresiones variadas y creativas asumidas a últimas fechas por el movimiento social e indígena en México (Bertely, 2013: 44-45).

Posturas como la anterior se encuentran dentro de este campo de la interculturalidad. Otro ejemplo lo constituye el movimiento decolonial (Lander, 2005) o la propuesta de educación intercultural para todos (Bertely, 2013). Ambas son visiones que tienen un trasfondo ético-político, que definen perspectivas y emergen como líneas de acción para el reconocimiento, valoración y vivencia del campo de conocimiento intercultural. Resumiendo, en el campo de la interculturalidad se definen discursos y conceptos que hablan de una concepción de reconocimiento a la diferencia, de una puesta en

común en cuanto al trato a lo diferente, del reconocimiento a los conflictos y prácticas culturales, de equidad, de justicia social, de identificación de las relaciones entre las culturas, y el poder que se manifiesta en estas relaciones. Asimismo, se identifican diferentes propuestas de cómo abordar cada una de estas ideas, situaciones o dimensiones, las cuales pueden ser políticas, sociales, históricas, educativas, económicas, ambientales o culturales. Dichas dimensiones conforman el campo de la interculturalidad y lo delimitan desde su particularidad; es decir, la política intercultural o la educación intercultural definen su propio *habitus* dentro de este campo. Así, lo educativo, visto como un *habitus* del campo de lo intercultural, es un escenario en donde se han delineado opciones de cómo entender y vivir, a partir de experiencias concretas, lo intercultural. Lo anterior arroja una multiplicidad de discursos e ideas que se traducen en posicionamientos éticos, políticos y epistemológicos que generan tensiones. Es precisamente esta discusión la que permite que se conforme el campo de la interculturalidad, tanto en su dimensión histórica como epistémica.

En el momento actual, las diferentes perspectivas que existen respecto de la educación intercultural plantean acciones que buscan la visibilidad de la diversidad y el cumplimiento de derechos para sujetos que hasta hace poco no eran considerados, particularmente en el medio educativo que, por mucho tiempo, ha relegado la diversidad para definir un proyecto de educación nacional homogéneo. En este marco, parte del objetivo de este capítulo es aportar elementos para pensar los alcances que tienen en la producción de alternativas pedagógicas, las formas en que lo intercultural permea el saber y el hacer de los docentes, más allá de su dimensión política, como una forma de comprender la diversidad que existe en México, particularmente en el ámbito escolar. Desde esta perspectiva, se explora la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Educación Secundaria (ALCIES), que busca incorporar el tema de la lengua y la cultura indígena en el último tramo de la educación básica. Ésta se retoma en el siguiente apartado.

### ***Una propuesta de atención a la diversidad***

En este apartado se define el objeto de análisis de la investigación de donde surge este capítulo y se problematiza el referente empírico que se ha ido configurando a través del trabajo de campo realizado.

Como se mencionó en el apartado anterior, las posturas respecto de la interculturalidad han definido líneas de acción que determinan las experiencias de los involucrados en cada una de ellas. En el caso específico de las propuestas curriculares que se denominan interculturales, han tenido diferentes ámbitos de concreción, desde los que son meramente teóricos y tienden más a una cuestión epistemológica, como aquellos que se enfocan a la dimensión de la práctica y la ética del reconocimiento de la diferencia en el salón de clases; por ejemplo, las escuelas donde se imparte lo

bilingüe bicultural o las investigaciones que se hacen desde lo académico para delinear posibilidades de una mejor atención educativa a los pueblos indígenas. En medio de todo esto se posiciona el objeto de esta investigación, pues al identificar a los actores del ámbito educativo se ubica a los docentes, los alumnos, directivos, comunidad y padres de familia, cada uno con una función insustituible como parte de los procesos de formación de los que asisten a la escuela o incluso de los que no asisten a ella. De entre estos actores quiero referirme en particular al docente, debido a la relevancia que tiene éste en el desarrollo de cualquier propuesta educativa. Es el docente quien llama mi atención y es objeto de mi reflexión, pues como dice Freire “pareciera que cada vez está más en peligro de extinción” (Freire, 2010: 13).

El docente es el eje medular de esta investigación; sin embargo, otro punto importante para la problematización de este sujeto lo constituye las propuestas curriculares que se definen como interculturales y que exigen a los docentes respuestas y acciones que no necesariamente se encuentran dentro de las posibilidades de su acción, formación y experiencia. Ejemplo de lo anterior es la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). Ésta se desarrolla en el primer año de la educación secundaria en poblaciones con 30% o más de hablantes de alguna lengua indígena o autoadscritos de algún pueblo originario; se ubica dentro de la oferta educativa para la asignatura estatal, siendo el Campo 4. Lengua y Cultura Indígena, la que cobija a los 30 programas aprobados por la Dirección de Desarrollo Curricular de Educación Básica. El diseño de los programas de dicha asignatura está a cargo de especialistas en la lengua y la cultura provenientes de los estados que tengan posibilidades de establecer procesos de construcción de programas de estudio para la o las lenguas que se hablan en las distintas regiones del país. En la actualidad existen programas para 24 lenguas indígenas en 16 estados de la República mexicana. De acuerdo con Gallardo (2013), esta asignatura es compleja debido a su trascendencia y la forma en la que se realiza su diseño y su implementación, de igual forma menciona que esta asignatura es relevante, pues abre la posibilidad de que los jóvenes indígenas vean concretado su derecho a una educación con pertinencia cultural y lingüística, lo cual va transformando las actitudes sociales y culturales tanto de los estudiantes, los docentes y las comunidades, respecto del tema de la diversidad. Al respecto, Gallardo señala que:

Los propósitos de esta asignatura se centran en lograr que los jóvenes que viven en contextos indígenas, sean hablantes de una lengua originaria o no, logren conocer, reconocer y valorar su inserción y participación en la cultura oral y escrita de una lengua originaria desde la cosmovisión que les da sentido. Esto debe lograrse mediante el uso, estudio y desarrollo sistemático de la lengua, lo que produce, como resultado, que estos jóvenes fortalezcan su identidad étnica y lingüística, así como su sentido de pertenencia a una comunidad y una

región. Los ingredientes de este proceso son los referentes culturales comunes que se recrean mediante el conocimiento y la reflexión de los significados del pensamiento de su pueblo sobre la vida y el mundo; su manera de definirlo, nombrarlo y darle sentido (Gallardo, 2013: 19).

Ante el panorama que plantea una propuesta curricular de esta naturaleza, los docentes pueden formularse preguntas como las siguientes: ¿Cuál es el papel que les corresponde? ¿Cómo lograr abordar contenidos culturales? ¿Cómo impartir esta asignatura?, ¿en español o lengua originaria?, ¿en qué momento impartirla? ¿Qué hago si no soy hablante de la lengua originaria? ¿Qué es la interculturalidad? Cada uno de estos cuestionamientos ha surgido en distintos momentos del desarrollo de esta asignatura, los cuales representan, en mayor o menor medida, la problemática a la que se enfrentan estos docentes. Esta condición se ve reflejada en su formación, en su experiencia personal y profesional, así como en la manera en la que se asumen como docentes frente a una propuesta que los remite a un tema poco abordado por ellos. Lo anterior nos permite situar la complejidad de la realidad de estos docentes, pero también llena de sentido la posición que asumen como referentes de la implementación de dichas propuestas interculturales, lo cual contribuye a la conformación de una identidad que poco a poco va configurándose a través de la experiencia y el aprendizaje que da el estar día a día en las aulas.

Bajo esta perspectiva, algunas líneas de problematización que han derivado del estudio se vincula con las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las experiencias formativas de los profesores que imparten la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Educación Secundaria? ¿Cómo estas experiencias formativas se han relacionado con su práctica escolar? ¿Qué saberes docentes se han generado y cómo se articulan y/o generan tensión en un contexto de diversidad cultural y lingüística?

Para dar respuesta a estas preguntas se consideró a la etnografía como el método para indagar y conocer las experiencias de algunos de los docentes que imparten la asignatura. El objetivo de esta investigación se centró, inicialmente, en identificar cuáles han sido los procesos y experiencias que han experimentado los docentes a partir de trabajar en la impartición de dicha materia curricular. Para la realización de este ejercicio de recopilación de vivencias se llevaron a cabo diversas entrevistas y se realizó observación de clases, así como la convivencia en la comunidad, lo que permitió identificar de manera más detallada los procesos y experiencias que han ido conformando este grupo de diez docentes que imparte la Asignatura de Lengua y Cultura Chol en el estado de Tabasco. Este grupo de profesores ha sido formado en el enfoque de la educación intercultural por parte de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y sigue impartiendo la asignatura en escuelas telesecundarias de la región chol del mismo estado. Para contextualizar la forma en que dicha asignatura interpela a estos docentes, a continuación se presenta

una descripción de quiénes son los docentes que entrevistamos y las condiciones en que realizan su práctica escolar.

### *¿Quiénes son los docentes de la asignatura?*

Como principal punto es necesario ubicar el panorama general de las condiciones que les plantea a los docentes el implementar esta propuesta curricular intercultural, pues ayuda a delinear las posibles tensiones y/o articulaciones que se pueden gestar entre la experiencia, el sentido y los saberes que requieren habilitar para llevar a cabo su labor en esta asignatura. Además hay que considerar que la propia experiencia de los docentes en cuanto a la diversidad, remite a la historia personal o profesional de cada individuo, en donde se van conformando las opiniones respecto de lo que constituye la diversidad, la convivencia con otras culturas, e incluso el aprecio o no por su propia cultura. Cabe señalar que pese a que no se cuenta con las opiniones de todos los profesores que imparten la ALCIES, las opiniones de este grupo de docentes resultan significativas, pues permiten identificar algunas tendencias respecto de la forma de abordar y significar el ser docente en una asignatura como ésta.

Por otra parte, si tomamos en cuenta el contexto general de la situación de la educación secundaria en México y las condiciones laborales que identifican a este nivel, podemos comprender de mejor manera la situación laboral de estos profesores y los significados predominantes en el contexto laboral en que se desenvuelven para la implementación de esta materia. A decir de Zorrilla (2004), los maestros de secundaria tienen condiciones de trabajo muy complejas, ya sea por el número de grupos que atienden o por la cantidad de alumnos de cada grupo; a dicha complejidad se suma la falta de herramientas de trabajo, la falta de capacitaciones y la fuerte organización gremial.

Esta situación se potencializa en el momento de mirar a los docentes de nivel secundaria, los cuales tienen una particular forma de organización, partiendo de las necesidades que el nivel requiere. Al respecto, Sandoval describe la forma en la que se organiza el trabajo docente en el nivel de secundaria: "...se dividen en cuatro bloques de personal docente: los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de apoyo educativo y los directivos. La división tiene su base en una diferente preparación, profesional o técnica, que marca un estatus distinto en la escuela, y en una diferente función: docencia, apoyo o administración" (Sandoval, 2001: 14).

Dicha situación repercute directamente en las relaciones entre los docentes y en la generación de identidades, así como en la organización del trabajo y en la consecuente separación de grupos de acuerdo con su labor. Esta separación, a la vez produce aislamiento del trabajo docente y en consecuencia se crean "...pocos espacios de discusión colectiva laboral, lo cual propicia la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y del pequeño grupo de maestros que tiene

tiempo completo en la escuela. Además, la contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos” (Sandoval, 2001: 14).

La situación laboral que describe la autora caracteriza también al grupo de docentes que imparten la ALCIES, pues si bien existe el espacio curricular como asignatura estatal, no hay un perfil de docente específico que la imparta. Su naturaleza implica contratar docentes que conozcan la cultura o sepan hablar la lengua a la que se refiere la asignatura (esto es particular en cada caso). En algunos estados, como es el caso de Tabasco, se ha optado por contratar a docentes que cubran sus horas laborales en varias escuelas en las que se tiene programada la impartición de la asignatura.

El panorama que enmarca la labor de estos docentes se refiere a un espacio en donde día a día hay que lidiar con condiciones laborales de incertidumbre y no reconocimiento o invisibilización de su labor como docentes. Debe señalarse al respecto que no existe, a nivel federal, una perspectiva de atención a la población indígena en el tramo de la secundaria, por lo que no hay ningún tipo de apoyo para estos docentes; no existen materiales ni guías de trabajo, así como tampoco posibilidades de generar una especialidad en el tema y en el nivel en donde laboran. Tales condiciones traen consecuencias. Una de ellas es que el esfuerzo y el logro obtenido en cuanto al conocimiento y reconocimiento de la lengua y la cultura se desdibujan dadas las condiciones de constitución del propio nivel educativo. Otra consecuencia es que el efecto castellanizante hegemónico se apropia del desarrollo personal y social de los docentes y alumnos, aun cuando sean hablantes de la lengua y pertenezcan a una cultura originaria de México.

Ante este escenario cotidiano del grupo de docentes entrevistados, López hace la siguiente acotación: “el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades” (1997: 2). De igual manera, el autor menciona que:

[...] esta situación no es totalmente ajena a los maestros y maestras, es menester recordar que ellos son también producto de una formación determinada y que tal práctica forma parte de una tradición pedagógica que moldeó sus comportamientos laborales y sociales [...] también hay que considerar que enfrentados cotidianamente a la diversidad y, en cierto sentido a lo inesperado y a la incertidumbre permanente, y superados algunos afanes unificadores y homogeneizadores, nos percatamos de que es necesaria una corriente de reflexión que lleve a la modificación sustancial de las prácticas pedagógicas y que estimule a maestros y maestras a ensayar nuevas estrategias docentes que respondan a las particularidades de los alumnos (López, 1997: 2).



Es a partir de reflexiones como ésta que se plantea la necesidad de formar docentes que estén preparados para cubrir de manera profesional las necesidades que el contexto les exige y, a la vez, realicen una labor docente distinta que contribuya a que los alumnos en contextos indígenas tengan una mejor preparación, aprovechando las ventajas de ser bilingües y el conocimiento y saberes que su cultura les ha proporcionado.

### *Formación docente intercultural*

Para hacer frente a todos estos puntos de tensión, la CGEIB, instancia que a nivel institucional hace un seguimiento y acompañamiento a este grupo de docentes que implementan la ALCIES en Tabasco, propuso la realización de talleres de formación en educación intercultural que les permitiera reflexionar acerca de lo que implica la interculturalidad, algunas alternativas para poder llevarla al aula, así como estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua originaria de la localidad. A decir de Gallardo, esta propuesta de formación se ubica en un proceso que:

A lo largo de nueve años de experiencia en la implementación de la ALCIES, se ha constatado la necesidad de aportar elementos pedagógicos, lingüísticos y didácticos a los actores involucrados para su óptima operación. Mediante distintos documentos de trabajo y espacios de intercambio con los equipos estatales y federales que han participado en este proyecto, en particular con los especialistas de 198 lenguas originarias, se ha construido gran parte de lo que ahora es el campo 4. También se ha producido un acervo de conocimientos y experiencias que es necesario sistematizar y compartir de manera más o menos organizada, con la intención de ofrecer las herramientas metodológicas básicas para desarrollar curricularmente esta asignatura (Gallardo, 2013: 19).

Durante el proceso de formación, estos docentes fueron acompañados por personal del estado, en particular de la Dirección de Secundarias del Estado de Tabasco, quienes hasta el día de hoy fungen como intermediarios entre las necesidades de los docentes y las autoridades encargadas del nivel. La propuesta de formación que se trabajó con los profesores tiene como objetivo: “Proporcionar herramientas teóricas y metodológicas para atender la diversidad desde el enfoque intercultural, y así lograr que la lengua indígena se utilice como medio de comunicación e instrucción, y como objeto de estudio” (Cabrera, 2013: 87).

En dicha propuesta formativa se abordan cinco ejes de reflexión para pensar la cuestión de la formación: el de la educación intercultural, el de la enseñanza de lenguas indígenas, el relacionado con el conocimiento de la lengua y la cultura, el pedagógico/didáctico y el que se refiere al diseño de materiales. A partir de estos ejes

se intenta llevar al docente a una práctica que se caracterice por tener un andamiaje intercultural; es decir, que les permita incluir en su práctica y en su saber hacer el reconocimiento, conocimiento y valoración de la lengua y la cultura de los alumnos a los que imparte esta asignatura. Estos ejes se implementaron con los docentes por medio de talleres de formación en donde se retomaban temas que les resultaban significativos y necesarios, partiendo de las necesidades que los profesores participantes en dichos talleres comentaban previamente a los talleristas o a las autoridades directamente involucradas en este proceso formativo. El ciclo de estas actividades se desarrolló entre los años 2010 y 2013 con tres o cuatro talleres por año.

Los resultados de esta propuesta de formación requieren de un análisis amplio y detallado debido a su complejidad y particularidad e implicaciones pedagógicas y étnico-lingüísticas; sin embargo, para las finalidades de este capítulo, interesa centrarse en la repercusión que este proceso formativo ha tenido en los docentes, que lo han tomado como referente para desarrollar su hacer en el aula. De esta manera, las preguntas: ¿Cómo estas experiencias formativas se han relacionado con su práctica escolar? ¿Qué saberes docentes se han generado y cómo se articulan y/o generan tensión en un contexto de diversidad cultural y lingüística?, permiten plantear dos líneas de reflexión: por una parte, recuperar la experiencia de los docentes en su proceso formativo y en su vida escolar cotidiana y, por otra, el identificar los saberes, los que se han adquirido y los que se han modificado a partir de este proceso de formación.

Respecto de la idea de experiencia, Puiggrós y Gómez Sollano ven en la experiencia una posibilidad productora; a decir de las autoras, “la experiencia misma puede ser considerada como una frontera en la cual hay la posibilidad de la producción de algo diferente, por ello no es simplemente un lugar por el cual se pasa, sino que es un lugar en el cual se produce” (Puiggrós y Gómez Sollano, 2009: 27). Entendida así la experiencia, los saberes se van construyendo a la par, puesto que, de acuerdo con Gómez Sollano (2013), los saberes determinan la manera de decir y hacer, por tal razón es de suma importancia, poner atención en los modos en que los sujetos los construyen, transmiten, apropian y resignifican.

De igual forma, el saber, tal como lo plantea Tardiff (2004), no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro. Por eso, es necesario estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente (Tardiff, 2004: 10).

Así, el ser docente de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria (específicamente lengua y cultura chol, en el caso que nos ocupa) conforma en sí una experiencia, pues siguiendo a Martínez de la Escalera (2013: 589) “La experiencia nos remite entonces a la dimensión socio-histórica y socio-política del hacer /decir, que describe no la finalidad de una función o la función de algo por su

finalidad prevista, sino la efectucción social o eficacia procesual de una noción en su campo de experiencia y después de su devenir, es decir, en su uso”. Dicha experiencia de estar como docente en un contexto multicultural exige para este actor múltiples habilidades y retos, puesto que de acuerdo con Cuenca (2007), los profesores que se desarrollan en estos contextos deben establecer vínculos con los alumnos, la escuela y la comunidad, así como identificarse con ellos; también deben mediar entre las expectativas individuales y colectivas, que no siempre serán las mismas que lo dispuesto por los ministerios de educación, por tanto, un punto importante en la formación de docentes para estos contextos es pensar cómo responder a la realidad que plantean los diversos escenarios.

Al pensar en los resultados que han dado las diferentes propuestas para el desarrollo de una formación intercultural, nos encontramos desde los más exitosos hasta los más severos fracasos; sin embargo, hay que recordar que la formación de estos docentes no es tarea fácil, sobre todo por el tipo de políticas que se han implementado al respecto, ya que la mayoría de las veces buscan compensar o emergen para subsanar necesidades de una población históricamente abandonada por el sistema educativo. Sumado a lo anterior, se encuentra la memoria histórica de los pueblos originarios que han tenido que fortalecerse, a veces negando la propia cultura o su lengua.

Además, la cuestión de la discriminación y del racismo que aún existe en nuestra sociedad hace mella de manera significativa en estos procesos que buscan promover un cambio en las relaciones de poder que se han tenido entre diferentes culturas, ya que, como lo menciona Moya:

[...] el hecho de que la gran mayoría de los maestros hayan sido formados como docentes en instituciones donde la lengua y la cultura dominantes se concebían como “lo único”, así como la falta de formación académica y pedagógica para analizar las culturas, hace muy difícil que, pese al discurso, los propios formadores tengan la apertura y la sensibilidad para comprender sus propias lenguas y culturas, lo cual tiene como consecuencia que lo cultural y los signos de la identidad se reduzcan a lo meramente folklórico y que, después de todo, se siga con una educación de corte asimilacionista (Moya, 2007: 247).

Así, se visualiza que la experiencia de ser docente en una asignatura como ésta, desde la formación, va marcando de manera significativa los saberes y los significados que el docente determina como importantes para su desempeño y, con base en esto, es que se articula o tensiona con su hacer cotidiano. En el siguiente apartado se muestra la forma en que se ha conformado la experiencia para estos docentes, lo cual nos da luz respecto de la conformación o recuperación de saberes en su práctica escolar.

### *La experiencia y la conformación de saberes docentes*

Ser docente de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para Secundaria no es tarea fácil; su realidad es sumamente compleja, pues integra lo personal, lo laboral y las condiciones externas que han ido contribuyendo a la conformación de su identidad como docente de una asignatura estatal que no siempre es bien recibida en las escuelas. Por tanto, para comprender la experiencia de los docentes que la imparten, también hay que considerar dichas características.

De manera particular, estos diez profesores que conforman el grupo de docentes que ha impartido la asignatura en el estado de Tabasco, iniciaron su actividad como profesores de la ALCIES en el año 2008; algunos de ellos estaban contratados en el subsistema de educación indígena (nivel preescolar y primaria). Su formación profesional es de licenciados en Educación Indígena o en Ciencias de la Educación por parte de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Valle del Grijalva, ubicada en el estado de Chiapas, o por el Tecnológico de Villahermosa. Todos son hablantes de la lengua chol y viven inmersos en dicha cultura, pues habitan en las comunidades de la región chol del estado, específicamente en el municipio de Tactotalpa.

La situación laboral que tienen estos profesores se ha modificado a lo largo de los años, pues empezaron a trabajar como un proyecto piloto, sin ninguna garantía de contratación. A continuación se presenta el testimonio del responsable de esta asignatura en el estado de Tabasco, que nos explica la situación laboral que tienen estos docentes:

En cuanto a los recursos para contratación de maestros, en un principio sí hubo problemas porque no le daban la importancia las autoridades educativas, cuando vieron que eran muchas escuelas lo redujeron a un número pequeño de 16 escuelas para comenzar y la contratación que se hizo con los profesores fue de manera limitada, por un año nada más, porque ellos pensaban que el programa tendía a desaparecer [...] Ahora tengo una gran satisfacción, porque en primer lugar vemos el ánimo que tienen los profesores porque comenzaron en cero con muchas dificultades y ahorita que cuentan con mayor seguridad en el trabajo y sobre todo, que junto con el trámite de material y demás cosas necesarias para la implementación, se logró la masificación de las plazas de los maestros; los maestros en este momento no tienen plazas limitadas, sino tienen plazas de por vida (CGEIB, 2013).

Esta situación permite identificar el afianzamiento que tiene la implementación de la asignatura en este estado. Asimismo, muestra la situación laboral en que se desenvuelven ahora estos profesores, lo cual es una excepción en comparación con el resto

de la situación laboral que tienen otros profesores que imparten dicha asignatura en otros estados.

Para mostrar la manera en que estos docentes que están a cargo de la asignatura en el estado de Tabasco, han conformado su experiencia ante la diversidad en el ámbito escolar cotidiano, se han logrado identificar dos formas de acercarnos a esos puntos de vista que plasman de algún modo la posición del sujeto pedagógico en este contexto. La primera de ellas se refiere a la forma en que estos profesores ven lo intercultural, puesto que al indagar acerca de cómo se concibe la diversidad y su actitud ante ella, se pone de manifiesto su formación y su identificación o no con el planteamiento de la interculturalidad. La segunda remite a la historia personal o profesional de cada individuo, en donde se van conformando las opiniones respecto de lo que constituye la diversidad, la convivencia con otras culturas, e incluso, el aprecio o no por su propia cultura.

A lo largo de las entrevistas, algunos profesores definen la interculturalidad como el hecho de compartir conocimientos y saberes de las comunidades indígenas, lo propio, lo de nosotros, “es una oportunidad porque revivimos aquellos, aquellas experiencias a incorporarlo al aprendizaje. Para que nos podamos identificar como personas y sentirnos orgullosos de lo que tenemos”.<sup>51</sup> Resalta en la reflexión del profesor entrevistado la idea del intercambio de conocimientos, lo cual podría interpretarse como una apertura (de los docentes) hacia el conocimiento y la comprensión de otras formas de concebir el mundo. Al remitirnos a que “es una oportunidad de revivir los conocimientos y llevarlos a escuela”,<sup>52</sup> vemos la manera en que se significa la cuestión cultural, pues para esta profesora, se asume la cuestión cultural como algo que se vive cotidianamente, pero no está legitimado y sólo en el momento en que pasa por la escuela es que se puede considerar algo con lo cual sentirse orgulloso.

Como ya se había mencionado, el contexto en que se desenvuelven los profesores entrevistados tiene la característica de ser bilingüe y multicultural. Las comunidades consideradas, hace un tiempo 100% indígenas, tenían que convivir con municipios y ciudades en donde siempre han sido discriminados por hablar la lengua chol, lo cual, en mayor o menor medida, no ha cambiado. Sin embargo, las comunidades han modificado sus prácticas culturales y también el uso de la lengua, restringiéndolo en muchos casos únicamente al hogar o con gente de la propia comunidad.

La convivencia con otra cultura, en este caso la mestiza, tiene un sentido significativo para algunos de los profesores. Una de ellas menciona “es compartir, convivir con las diferentes o con otras personas que también tienen otras culturas, otras creencias [...] porque se convive con mucho alumnado de diferentes lugares y [...] con varias visiones”;<sup>53</sup> no obstante, el reconocimiento de una convivencia en igualdad

<sup>51</sup>. BDG/H071212 (La clave de referencia de las entrevistas se conforma por las iniciales del nombre del entrevistado, el sexo y la fecha en la que se realizó la entrevista).

<sup>52</sup>. MLL/M071212.

<sup>53</sup>. MILJ/M061212.

de circunstancias podría no haber ocurrido. La condición de convivencia se expresa sólo como un hecho que sucede sin tener repercusiones; podría decirse que esa convivencia, esa identificación o reconocimiento del otro, parece cordial en todo momento y poco se enuncian las dificultades respecto de esta convivencia. Vale la pena preguntarse cuál sería el impacto que esa misma convivencia entre culturas y creencias tiene para los profesores, para sus alumnos o para las mismas comunidades que integran los contextos indígenas. Cuando algunos de estos profesores mencionan la convivencia con otras culturas y creencias parecen referirse únicamente al conocimiento de otras lenguas y culturas indígenas, como si el reconocimiento de la diversidad sólo pasara por las minorías. Este punto es muy importante pues, de acuerdo con su experiencia personal, siempre se han visto como poco reconocidos; por lo que el reconocimiento a la diversidad desde el punto de vista de estos docentes, pasa por un filtro de autorreconocimiento y afirmación de su propia cultura.

La segunda forma de acercarnos a esta experiencia es identificar los saberes, aquellos que se han adquirido y los que se han modificado para impartir la asignatura. Lo anterior puede ofrecer una idea significativa de la manera en que se lleva a la práctica la interculturalidad en esta asignatura.

En lo que refiere a los saberes de los docentes, se ha dicho mucho y sobre todo se han diferenciado entre los múltiples tipos de saberes que nos permiten acercarnos más a este objeto de investigación. En este escrito se retoma el concepto de saberes y saberes docentes como elementos que emergen de la experiencia de estos profesores que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Chol en Secundaria.

El concepto de saberes lleva a considerar, como lo hemos situado, “los modos en que los sujetos construyen, transmiten, apropian y resignifican los saberes [...] para comprender las tramas densas y complejas en las que se están produciendo las narrativas de los sujetos en su relación con el momento en el cual éstas se inscriben y adquieren sentido y pertinencia histórico-social” (Gómez Sollano *et al.*, 2013: 40).

De igual forma, según Mercado (2002), los maestros se apropian de los saberes necesarios para desarrollar la enseñanza en el trabajo docente cotidiano. La autora señala que en “el momento de apropiarse de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales” (Mercado, *Los saberes docentes como construcción social, La enseñanza centrada en los niños*, cit. en Atilano, 2009: 4). Por su parte, Rockwell y Mercado (2003), al referirse a la heterogeneidad e historicidad de los saberes docentes, mencionan que los maestros se apropian de saberes y prácticas que se han construido a través del tiempo en contextos y situaciones diferentes; no sólo se incorporan nuevos elementos, sino que también se generan, desde los maestros mismos, dichas prácticas y saberes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrado (Elsie Rockwell y Ruth Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*, cit. en Atilano, 2009: 8).

Especialmente, estas maneras de decir y hacer son las que estos profesores han modificado o reafirmado, pues al estar inmersos en un contexto de diversidad, como en el que ellos imparten sus clases, y sobre todo en el momento de impartir la ALCIES, ha existido un aprendizaje y resignificación de saberes. Es decir, se ha modificado la manera en la que se apropian las ideas acerca de la importancia de la lengua y la cultura para los jóvenes, de la forma en que ellos como docentes pueden impactar en el conocimiento, reconocimiento y valoración de la lengua y la cultura en un contexto adverso, así como respecto de la manera en la que se modifica el papel de docentes, al ubicarse como aprendices de los saberes que reconocen en sus alumnos, tal como queda plasmado en las narrativas de tres de los profesores a los que se entrevistó:

Es compartir el conocimiento [...] no sólo yo sería el maestro o la maestra, sino tú también como alumno tienes muchos conocimientos que a mí me pueden servir. Y entonces es ahí la educación intercultural, o sea, nos educaríamos los dos.<sup>54</sup>  
 [...] los alumnos, ellos viven una época muy diferente a ahorita en la actualidad a como nuestros abuelos pudieron vivir; entonces hablar de dar una educación intercultural es hablar también de lo que ellos, de lo que nosotros sabemos, de lo que nuestros abuelos nos enseñaron y que ellos también de alguna u otra forman vayan aprendiendo de todas esas cuestiones, hablamos de costumbres, hablamos de tradiciones, de las lenguas y todo lo que nuestra cultura encierra.<sup>55</sup>  
 Es crear el sentido del aprecio cultural [...] introducirlo como parte del proceso educativo del niño, aprender a apreciar otras cuestiones culturales de otros pueblos, otras experiencias, otros conocimientos [...] para ser una persona muy tolerante ante la diversidad [...] eso abre la posibilidad de entender.<sup>56</sup>

Dicho aprendizaje o resignificación de saberes puede ser negativo o positivo, pues implica un cambio ético y epistemológico para poder impactar de manera significativa en los alumnos, pares y directivos respecto de esta propuesta educativa. Tomando en consideración los ejemplos anteriores, puede decirse que este aprendizaje y resignificación de saberes surge y se perfila como inevitable porque a estos profesores los enfrenta con una situación diferente que se vive en el aula, tanto en su vida laboral como en la personal.

A partir del recuento de parte de las experiencias de los docentes, que constituye el referente empírico de este estudio, se han identificado dos elementos que propician este aprendizaje/resignificación de saberes: el primero de ellos atañe a la cuestión didáctica, que implica la resolución de contenidos de la asignatura, el conocimiento que tengan para incentivar una reflexión respecto de la cultura y la lengua de la que se está hablando, en este caso la cultura chol, así como la forma de fomentar en los

<sup>54</sup> RCMG/M041212.

<sup>55</sup> BDG/H071212.

<sup>56</sup> PGJ/051212.

alumnos una reflexión acerca de su lengua y cultura. El segundo elemento refiere a un posicionamiento ético; es decir, los docentes representan una figura de poder o de referencia para los alumnos, entonces, si los profesores tienen que impartir la asignatura de Lengua y Cultura Chol y demuestran, con su actitud, que no es importante o les dicen a los alumnos que realmente esos contenidos no son útiles o no les van a servir, ya sea directa o indirectamente, los estudiantes captan el mensaje, tal como lo especifica Tania Santos, jefa del Departamento de Enseñanza de Lenguas de la CGEIB.

Esta situación la hemos identificado con algunos docentes que imparten la asignatura y abordan los temas con un sesgo folclorizante, como si lo relacionado con la diversidad y la interculturalidad tuviera que ver sólo con una cuestión de lo pasado, que no tiene nada que ver con los jóvenes; pero también con los mismos profesores, al no identificarse como parte de esa cultura, entonces ellos lo ven como algo externo, como algo que debe de estudiarse, pero no se ven a sí mismos dentro de estas prácticas. Otra situación es que los docentes tienen que hacer un retruque o hacer un cambio porque en esta asignatura muchas veces los alumnos saben más que el profesor, lo cual entra en conflicto con la figura del docente que lo sabe todo, a veces esto se ha tomado como una oportunidad de aprender de manera colectiva, pero otras veces no.<sup>57</sup>

Lo señalado nos muestra la forma en que estos saberes se ponen en juego, cómo se apropian y resignifican, cómo el docente tiene en sus manos la decisión de acción o no, de acuerdo con su propia experiencia y vivencia en torno no sólo de la asignatura, sino también de su historia, sus saberes, sus momentos claves en cuanto a su personalidad y su formación.

Como punto de cierre se puede considerar que este grupo de profesores, que imparte la ALCIES en el estado de Tabasco, vive la interculturalidad a partir de una cuestión laboral que involucra sus significaciones y experiencias previas —así como las actuales— que lo sitúan en un espacio diverso que exige respuestas y acciones concretas. Es por eso que se ubica en un constante proceso de articulación de la propuesta, que a la vez genera tensión en el medio en el que se desenvuelve, no sólo en el ámbito escolar, sino también en el personal cotidiano fuera del aula. En medio de este panorama es que se puede identificar la posibilidad de la generación de alternativas que articulen de otra manera las experiencias y los saberes docentes en contexto de diversidad.

---

<sup>57</sup>. Entrevista realizada en junio de 2011 al profesor Marco Antonio Euan, responsable de Asignatura Estatal, Edo. Tabasco.



## **Temas de reflexión**

En lugar de cerrar este capítulo con unas conclusiones, me gustaría identificar ciertos temas que contribuyan a enriquecer la reflexión relacionada con la práctica docente intercultural, en contextos multiculturales, desde la formación del personal académico que participa en estos proceso hasta su desempeño en el aula. Estas consideraciones tratan de explicar cómo esa transmisión de saberes se vuelve una experiencia colectiva que aporta a la pertinencia cultural y lingüística de la educación en dichos contextos.

A partir de las experiencias que se enunciaron en este capítulo se han identificado aspectos que aportan elementos para delimitar lo intercultural como una acción que ayuda a plasmar las diferencias en los modos de hacer y pensar, lo cual debería ser tomado en cuenta al momento de formular propuestas que tengan como punto de partida la diversidad. Para ello partimos de considerar que:

El concepto de la interculturalidad, debe ser dotado de sentido y significado en cada una de las sociedades en las que se desarrolla. Defendemos de esta forma la propuesta de escuchar las voces que han sido tradicionalmente silenciadas y sería interesante poder ir incorporando estas visiones sobre el término en sí, sus discursos y sus prácticas vinculadas [...] De esta forma, estaríamos colaborando en el empoderamiento de esos discursos silenciados por aquellos otros institucionales que han tenido y tienen mayor autoridad y poder para transmitirse y asentarse tanto en las prácticas concretas como en la producción teórica mundial. [Asumimos] la interculturalidad como un concepto complejo, dinámico y multilocal, que desde sus propios orígenes demanda ser observado desde múltiples lentes y, por tanto, conceptualizado, decolonizado, deconstruido o sustituido desde esa visión caleidoscópica, comparativa y transcultural (Antolínez, 2011: 32-33).

Vista así, la interculturalidad nos permite identificar los diferentes elementos que se ponen en juego dentro de este campo de generación de conocimiento y de prácticas concretas, específicamente en el ámbito de la educación. En este sentido, es importante señalar que a partir de esta lógica de pensar lo intercultural, podemos llegar a plantear propuestas que sean pertinentes con el contexto y la realidad de las culturas que han sido silenciadas, tanto en las propuestas curriculares como en su consecuente programa de formación a docentes, pues no tendría congruencia una propuesta de esta naturaleza sin una adecuada formación que trastoque la epistemología del saber/hacer/ser docente.

Asimismo, las experiencias enunciadas nos muestran a docentes que requieren de una formación integral que les permita el abordar la diversidad de manera más amplia

y consciente de su papel en dichos contextos donde la diversidad es lo cotidiano, por lo que es de reconocer la labor que este grupo de docentes hace con la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en medio del contexto de racismo y discriminación que permea en la estructura del sistema educativo; pues hasta ahora no existe una formación formal que permita a los docentes del nivel de secundaria tener herramientas que les posibilite abordar la diversidad de su cotidianidad en su práctica escolar diaria y, a la vez, asumirse como generadores de alternativas que puedan trastocar el escenario adverso que constantemente se presenta y enfrentan.

### Referencias bibliográficas

- Antolínez, Inmaculada (2011), “Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina”, *Papeles del CEIC*, núm. 73, septiembre [en línea] [consultado el 18 de octubre de 2013] < <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>>.
- Atilano, Pedro (2009), “Las prácticas y saberes docentes en los procesos constitutivos de la enseñanza en grupos multigrado”, Ponencia Área 14 Práctica educativa en espacios escolares, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bertely, María *et al.* (2013), *Multiculturalismo y Educación 2002-2012*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/ Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Cabrera, Noemí (2013), “Formación docente intercultural para la ALCIES. Notas para la formación de maestros interculturales”, en Alonso *et al.*, *Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*, México, Secretaría de Educación Pública/CGEIB, pp. 87-109.
- Cuenca, Ricardo *et al.* (comp.) (2007), *Nuevos maestros para América Latina*, España, Morata-GTZ/Inwent.
- Freire, Paulo (2010), *Cartas a quien pretende enseñar* (2° ed.), México, Siglo XXI.
- Gallardo, Ana Laura (2013), “Marco general del desarrollo curricular de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES)”,

en Alonso *et al.*, *Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*, México, Secretaría de Educación Pública/ CGEIB, pp. 14-43.

- Gómez Sollano, Marcela *et al.* (2013), “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 33-65 (Colección Seminarios).
- Lander, Edgardo (comp.) (2005), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO/UNESCO.
- López, Luis Enrique (1997), “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, Educación Bilingüe Intercultural, pp. 47-96.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2013), “Sobre la noción de experiencia: vocabulario y usos”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (coords.), *Configuración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/ Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 581-604 (Seminarios).
- Mercado, Ruth (2002), *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Moya, Ruth (2007), “Formación de maestros e interculturalidad”, en Ricardo Cuenca *et al.*, *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid, Morata/GTZ/ Inwent, pp. 229-258.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (2003), *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas/ CINVESTAV-Instituto Politécnico Nacional.
- Sandoval, Etelvina (2001), “Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, Profesión docente, enero-abril [en línea] [consultado el 6 de mayo de 2013] <<http://www.rioei.org/rie25a04.htm>>.

## 100 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Zorrilla, Margarita (2004), “La educación secundaria en México: Al filo de su reforma”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1 [en línea] [consultado el 15 de junio de 2013] <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>>.

## **SEGUNDA PARTE**



# Saberes, mediaciones y experiencias de madres migrantes en la educación de sus hijos

Martha Josefina Franco García<sup>58</sup>

## Delimitación

La migración constituye un símbolo de nuestra época; de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas, en 2010 había alrededor de 214 millones de migrantes internacionales en el mundo (ONU, *Informe Migración Internacional y Desarrollo*, cit. en UNICEF, 2011: 7). Esta realidad impacta y replantea la identidad de los sujetos e instituciones, cuestión de gran relevancia para entender el actual papel de la educación. En este contexto, realizamos la tesis doctoral sobre formación y cruces de frontera de jóvenes migrantes (Franco, 2009). Nuestro interés fue identificar las experiencias y los saberes que constituyen a los sujetos en espacios transnacionales. Particularmente, en el presente capítulo recuperamos parte del entramado y la discusión teórica de dicha tesis, articulada a las nociones de mediación y pauta cultural del grupo social para advertir el papel de las madres migrantes en la formación de sus hijos que, al igual que ellas, viven experiencias transnacionales.

En este sentido, revisamos las dinámicas migratorias, encontrando que la experiencia de vida transnacional pasó de ser una realidad de los sujetos migrantes a ser cada vez más una forma de vida familiar (Ariza y Oliveira, 2001; Franco, 2012a; Levitt y Glick, 2006; López, 1997, 2005; Mummert, 1999; Valdéz, 2012), ya que las condiciones de movilidad que viven los sujetos y las relaciones de parentesco conforman entramados sociales complejos que marcan construcciones interpersonales, novedosas y difíciles, inscritas en un contexto neoliberal caracterizado por fuertes exclusiones a partir de cánones financieros que determinan la realidad social.

Las tensiones contradictorias de los procesos de transnacionalización-globalización, fragmentación/unificación, característicos de la segunda modernidad, han dejado su impronta en la estructura y la dinámica interna de las familias inscritas en los circuitos migratorios internacionales. Este aspecto y los múltiples desafíos suscitados por la creciente presencia social de la mujer, han conducido en ocasiones a un replanteamiento de los roles y las relaciones sociales entre género y generacionales (Ariza y Oliveira, 2001: 10).

<sup>58</sup> Doctora en Pedagogía Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Puebla. Investigadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, México).

En estas circunstancias, la noción tradicional de familia, los roles sociales unívocos asignados a sus miembros y la idea de permanencia conjunta en el país de origen de los padres, ya no se consideran una norma generalizada, como lo ejemplifican los siguientes datos: la población de niños de familias migrantes creció en Estados Unidos cerca de 50% en los años noventa<sup>59</sup> (Yu, Huang Schwalberg y otros, 2003; Smith, 2004), década en que la inmigración mexicana hacia ese país tuvo un fuerte repunte.<sup>60</sup> Y de esta realidad se han generado tanto asentamientos definitivos como desplazamientos pendulares o de retorno, personales y familiares.

La migración familiar o reunificación en Estados Unidos (generalmente en condiciones de marginalidad e inestabilidad) obliga a los infantes a inscribirse a la forma de vida y a las prácticas del grupo social y, de manera procesual, pero no sencilla y muchas veces contradictoria, a incorporarse desde los referentes aprendidos en casa a la vida cotidiana,<sup>61</sup> articulada de manera particular a las relaciones sociales externas. De esta forma, son los espacios públicos como el vecindario, la escuela, la iglesia, entre otros, donde adquieren hábitos, normas y prácticas sociales de la dinámica norteamericana, apropiándose de ellas desde sus referentes étnicos, la clase social a la que pertenecen y el género;<sup>62</sup> aspectos que median las relaciones con los otros y la forma en que se logran incluir (o son excluidos) de las instituciones norteamericanas como es el caso de la escuela (McCarthy, 1994).

En este contexto, producto de la constitución familiar en un ámbito migrante, encontramos que “en muchos casos la socialización y la reproducción social acaecen

<sup>59</sup>. La migración infantil data de tiempo atrás. Por ejemplo, durante el Programa Bracero (1942-1964) hubo un acuerdo bilateral que permitió que trabajadores agrícolas mexicanos laboraran en el vecino país, de esta manera, cientos de mujeres y niños llegaron a Estados Unidos. Muchos mexicanos alcanzaron la nacionalidad y otros fueron deportados y despedidos al término del programa (Valdéz, 2012). Sin embargo, en la década de los noventas, existe un detonador de la migración: la aprobación en 1986 del Acta de Reforma y Control de Inmigración (conocida como la Ley Simpson-Rodino) que “dio amnistía a las y los mexicanos que habían vivido en los Estados Unidos desde 1981. Esto dio pie a que muchas familias de inmigrantes, ya con permiso legal para permanecer en Estados Unidos se reunificaran” (Cortina, 2010-2011: 121). Smith (2004: 91) la tipifica como la tercera fase de las migraciones de mexicanos hacia Estados Unidos, nombrándola como una explosión por el flujo masivo que la caracterizó. En esta fase se incrementó el número de mujeres migrantes que llegaron con sus hijos mediante la amnistía permitida en el programa especial de trabajadores agrícolas. Esto propició la reunificación o conformación de familias y la posibilidad de procreación. En este contexto, Smith refiere que como corolario a esta situación, hubo un aumento del “232% en la tasa de natalidad de la población mexicana en Nueva York a mediados de los años noventa” (Smith, 2004: 92).

<sup>60</sup>. En un contexto más amplio advertimos “que en el continente americano los migrantes de 0 a 19 años representan el 23% del total de la población migrante internacional de la región” (ONU, *Informe Migración Internacional y Desarrollo*, cit. en UNICEF, 2011: 8).

<sup>61</sup>. “La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de reproducción social” (Heller, 2002: 41). Esto en un ámbito temporal donde se desarrolla la vida social y las objetivaciones, producto estas últimas, de aprehender prácticas sociales inscritas en el entorno significado. Además, Agnes Heller señala que “cuando más dinámica es la sociedad, más causal es la relación del particular con el ambiente en que se encuentra al nacer” (Heller, 2002: 43). En espacios transnacionales, la vida cotidiana se desborda de los límites territoriales conformando en el desplazamiento reproducción de prácticas sociales y configuración de otras, entre tensiones y contradicciones propias de la construcción de la vida en común desde más de una cultura.

<sup>62</sup>. Levitt y Glick (2006) refieren que metodológicamente es necesario estudiar a los actores sociales inscritos en los campos sociales transnacionales desde la raza, la clase social y el género.



transnacionalmente en respuesta a cuando menos dos contextos sociales y culturales” (Levitt y Glick, 2006: 207), lo que hace compleja la inserción de estos niños al campo social y a sus instituciones, porque tienen prácticas y sentidos construidos desde dos referentes nacionales; cuestión que no aparece en el centro del debate y preocupación gubernamentales y, en consecuencia, tampoco en otros niveles como las instituciones escolares, el sistema de salud, y otras.

Pese a todo, las experiencias culturales de las nuevas generaciones se han ampliado más allá de los significados de la familia, al nutrirse con otros rasgos y otros códigos; por ejemplo, las formas para relacionarse con la alteridad, la interacción más horizontal con los mayores, el uso del inglés, referentes éticos de la cultura a la que se han inscrito, el consumo, entre otros factores. Todo esto, significado y valorado socialmente por los miembros de la familia, quienes reconocen estas experiencias como una posibilidad para la integración de la segunda generación a la vida estadounidense. Es de señalar que los padres también reconocen aspectos de la vida norteamericana que les parecen riesgosos, como la violencia, el racismo y el libertinaje, como lo enfatiza un niño migrante: “A mi primo lo mandaron para acá, él no quería pues estaba hallado en Estados Unidos, pero mis tíos dicen que allá hay peligros, las pandillas, las drogas, mejor fue atrás, con mis abuelos. Mis tíos se quedaron a trabajar” (alumno migrante de 5º de primaria).

La vida diaria en Estados Unidos posibilita a los sujetos aprendizajes y formas de vida sociales que van integrando a sus marcos de referencia; sin embargo, el día a día no es sencillo cuando la familia está inserta en la pobreza y carecen de papeles de residencia, pues ronda la posibilidad de que los padres pierdan el empleo, sean desalojados de sus hogares, deportados, explotados laboralmente, experimentar condiciones de violencia social exacerbada, enfermedades o enfrentar problemas familiares, entre otros factores.

Las condiciones de riesgo que impactan tanto a los sujetos como a las familias migrantes están latentes y se desbordan cuando se presenta un acontecimiento incontrolable. Ante estas situaciones, los padres se ven obligados a tomar decisiones que en muchos casos implican movilidad<sup>63</sup> (como el retorno familiar a las comunidades de origen o la migración pendular, ya sea de todos o de algún miembro de la familia). Valdéz (2012) refiere que los niños no toman parte de esas decisiones,<sup>64</sup> sin embargo, “constituyen el eje central de la migración familiar y con frecuencia son un argumento crucial por el cual la familia se traslada de un lugar” (Levitt y Glick, 2006: 206). Con ello advertimos como paradoja que si bien los niños son los más vulnerados en la migración y asumen las consecuencias de las determinaciones que

<sup>63.</sup> También existen casos en que la familia retorna a México para emprender un nuevo proyecto de vida que implica el retorno definitivo o temporal.

<sup>64.</sup> Ante las problemáticas sociales en que están inscritos, es necesario que en la investigación se les tome como *actores sociales* para producir información que permita advertir el papel que tienen en el ámbito social y las implicaciones de los procesos que están viviendo.

toman los adultos, son también a quienes de manera privilegiada la familia tiende a proteger en la medida de sus posibilidades.

En este contexto y reconociendo la importancia de la familia,<sup>65</sup> en especial de las madres en asumir los retos que implican la movilidad y la formación transnacional de sus hijos, nos planteamos como propósito de este estudio: identificar las mediaciones educativas que realizan madres migrantes con sus hijos nacidos en Estados Unidos en su retorno a la comunidad de origen, a partir de los saberes y experiencias que han adquirido en dicho proceso de emigración e inmigración.

### **Ubicación del tema y aportaciones**

Al hacer una ubicación de la literatura relacionada con el tema, encontramos los trabajos de Cortina (2004), López (1997), Smith (2004), Suárez y Baolian (2004) y Tinley (2006)<sup>66</sup> que, teniendo como tema los procesos de escolarización de niños y jóvenes migrantes, tocan de manera colateral el papel de la familia o la madre en la educación de sus hijos. Estos autores advierten entre las causas que afectan los procesos de aprendizaje de los niños inmigrantes en las escuelas de Estados Unidos, que los padres no pueden ayudarlos en casa, además de los obstáculos culturales y socioeconómicos familiares. Al respecto, López señala cómo:

Los padres al desconocer el funcionamiento del sistema educativo norteamericano agregan una cuota de tensión al proceso de enseñanza-aprendizaje del niño, ya de por sí difícil debido a las condiciones en que se da. En parte debido a ese desconocimiento, al no dominio del inglés y las agotadoras jornadas de trabajo a las que normalmente se somete un migrante, por tales razones, los padres tienen una escasa participación en las decisiones escolares, en el seguimiento del rendimiento escolar del niño y en la organización de la escuela y los programas en que se inscribe su hijo (López, 1997: 4).

Suárez y Baolian (2004), al plantear los procesos de inserción educativa de los estudiantes migrantes mexicanos a la escuela estadounidense, refieren que los fondos de conocimiento de éstos y sus familias dificultan su éxito escolar.

<sup>65</sup> De acuerdo con Giménez, “es el grupo básico de identidad en cuyo seno se interioriza un lenguaje, una religión y un sistema de valores y estatus” (Giménez, 1996: 63).

<sup>66</sup> Es importante señalar que existe una gran producción de investigaciones sobre la escolarización de inmigrantes de clases sociales bajas en las escuelas públicas de Estados Unidos donde se plantean las problemáticas culturales, lingüísticas y sociales que obstaculizan el logro escolar. En este aspecto, por su postura crítica y por la pertinencia de visibilizar con ello la crisis de la escuela pública norteamericana que se produjo a partir de los años ochenta, resulta relevante hacer mención de la obra de Peter McLaren titulada *La vida en las escuelas* (1998), en la que analiza las condiciones que viven los estudiantes inmigrantes y miembros de las minorías étnicas en las instituciones educativas. Muestra la lucha cotidiana de los estudiantes pobres y culturalmente diferentes, ante una escuela integradora y racista.

Por su parte, Smith, después de señalar los bajos niveles educativos de los jóvenes de origen mexicano en la escuela estadounidense y las dificultades que enfrentan en ella, señala la importancia de que existan nexos fuertes entre escuela y comunidad para hacer posible una ayuda real a los padres e hijos para superar los obstáculos que no permiten el logro educativo de estos últimos. Y propone programas como extensión extracurricular y comunitaria (Smith, 2004: 101).

En este sentido, Cortina (2010-2011) identifica la importancia de la implementación de recursos escolares a los estudiantes latinos y sus familias con el interés de mejorar los logros educativos. En este caso, la autora reconoce la necesidad no sólo de incorporar a los padres a los procesos educativos de sus hijos, sino también incluirlos como sujetos de aprendizaje.

Por otro lado, encontramos investigaciones que se centran en las experiencias escolares transnacionales de estudiantes. En este tenor, trabajos como el de López (2000) sitúa su estudio en un contexto familiar transnacional, mostrando que éste empuja irremediamente a los niños a transitar entre dos contextos en los que la institución escolar aparece como el espacio más relevante de transmisión cultural. En otro trabajo, el mismo autor (López, 2005) hace referencia también a la preparación que las familias y el contexto dan a los menores que nacen en medios de inmigración, a través de socializar, mediante relatos, la vida transnacional. Así, “tanto los pares como las familias son dos fuentes importantes donde se reproduce el *know how* de la migración” (López, 2005: s/p); esto en las comunidades mexicanas de alta migración, como es el caso de poblados del estado de Michoacán.

Por su parte, Zúñiga (2013) refiere que en los casos que ha estudiado en los estados de Jalisco, Nuevo León y Puebla, los padres que están en Estados Unidos mandan dinero para que sus hijos se mantengan estudiando y no migren; sin embargo, la tendencia es que los hijos, insertos en la cultura de la migración, en cuanto les es posible, se desplazan hacia Estados Unidos. Zúñiga y Hamman (2008) advierten las dificultades que enfrentan los estudiantes transnacionales tanto en México como en la Unión Americana debido a que ambos sistemas están creados desde una perspectiva nacional y, de esta manera: “Su socialización los pone en contacto con mundos simbólicos rivales que se les presentan por vía de agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales y exámenes. Cada uno de estos universos sociales es presentado a los niños como mundos contundentes, cerrados, inevitables y legítimos” (Zúñiga y Hamman, 2008: 15).

En este orden de ideas, Valdéz (2010; 2012) plantea la problemática escolar de menores migrantes con experiencias escolares en Estados Unidos, que regresan a Sonora en compañía de sus padres. Ella reconoce las dificultades administrativas y pedagógicas que viven en el proceso de inclusión a la vida escolarizada en México.

Esta revisión nos lleva por dos senderos: uno en el que los investigadores muestran las dificultades que tienen los padres para participar en la escolarización de sus hijos

en el sistema educativo estadounidense y, otro, el papel de los padres en la formación de sus hijos en espacios transnacionales. En este segundo referente se inscribe este trabajo, identificando tanto a los niños migrantes como a sus madres como actores sociales, quienes a partir del vínculo pedagógico que han construido, transitan entre un contexto y otro y entre dos sistemas educativos diferentes, a través de la mediación que ellas realizan y que tiene que ver con la transmisión de un legado cultural propio, pero también con la recuperación de prácticas sociales del contexto norteamericano.

La revisión hecha a los trabajos del primer referente, nos posibilitan reconocer las dificultades que tuvieron las madres para relacionarse con la escolarización de sus hijos en Estados Unidos. La literatura señala en esta tesitura que si bien la participación de las madres es muy importante, e incluso puede marcar positivamente la trayectoria escolar del hijo como lo refiere Smith (2008) en un estudio de caso, en general, estas participaciones son consideradas mínimas debido a los factores que señala López (1997) y que apuntamos anteriormente. Por ello Smith (2010/2011; 2004) refiere la importancia de programas tanto institucionales como de la sociedad civil que se vinculen de manera importante con las familias y los estudiantes apoyando las trayectorias escolares de estos últimos.

Esta ubicación de fuentes nos permitió identificar los planteamientos que se han construido en este campo de conocimiento, para dar paso a la descripción del contexto al que llegan los niños inmigrantes y sus familias. En este caso, a San Buenaventura Nealtican, Puebla, haciendo referencia a la forma de vida del lugar y a las marcas transnacionales que posee. Asimismo, damos cuenta del referente empírico y hacemos una descripción de la metodología en que nos basamos para hacer la investigación.

Posteriormente, presentamos el horizonte de inteligibilidad que nos permite reconstruir la mediación de madres migrantes en la educación de sus hijas e hijos. Para ello trabajamos las nociones teóricas de pauta cultural, mediación y saber transnacional, articuladas de manera general, al proceso de mediación de estas madres en un contexto transnacional. Por último, centramos nuestra atención en un análisis más acotado del referente empírico para identificar el papel de mediación de estas madres en el proceso de inclusión de sus hijos a la comunidad y a la escuela.

### ***Nealtican: vuelta a casa con la familia***

Ubicado en los Valles Centrales de Puebla, en las faldas del volcán Popocatepetl, San Buenaventura Nealtican es una población rural-urbana con raíces nahuas donde prevalece el vínculo con la Madre tierra a través de la actividad agrícola; además de mantener diversas costumbres familiares y comunitarias como la gastronomía que privilegia el empleo del maíz, frijol y calabaza en la elaboración de los alimentos, el uso del náhuatl entre los abuelos y las celebraciones religiosas como la fiesta patronal el 14 de julio.

Además, en el municipio se observa la relación que tienen sus habitantes con sitios naturales como el volcán Popocatepetl (conocido en la comunidad como *Don Goyo*) y los manantiales; el reconocimiento a sus lugares con valor histórico-social como la iglesia del siglo xvi, la Cruz de Piedra del zócalo,<sup>67</sup> la presidencia municipal (recién restaurada), entre otros espacios públicos; todos, geosímbolos del territorio, entendido como espacio de inscripción de la cultura (Giménez, 1996), donde evidentemente hacen comunidad y crean tejido social.

En este espacio donde se realizan prácticas ancestrales, se observan también prácticas modernas y urbanas como la vestimenta de moda, el uso de celulares, el empleo de los *mass media*, la ocupación de maquinarias para el trabajo agrícola, en la empresa tortillera y en las blockeras, el uso de transportes, la vinculación comercial con el exterior, la incorporación en el poblado de múltiples servicios, el consumo de mercancía globalizada, la constante ampliación de la infraestructura y los servicios, y por supuesto, una dinámica migratoria que mueve 7% de la población dentro de un circuito transnacional que se arma entre esta región y Nueva York a partir de las redes sociales tendidas entre ambos sitios, las remesas, así como por el uso de la telefonía y el internet.

De este espacio sociocultural, se desplazó de manera procesual (desde finales de los ochenta) población económicamente activa hacia Estados Unidos, en busca de mejores oportunidades de vida o con la intención de construir un proyecto personal o familiar diferente al que tenían en su lugar de origen. En este contingente se encontraban mujeres jóvenes, quienes estaban y continúan construyendo una biografía laboral y familiar transnacional. En las prácticas cotidianas, ellas han aprendido a vivir de manera activa ese nuevo mundo de vida, e incluso conformaron familias, teniendo, no sin dificultades, un rol activo en la inclusión de sus hijos a la sociedad estadounidense.

En la actualidad, algunas familias, por diversos motivos, han retornado con sus hijos, quienes nacieron y se han socializado en Estados Unidos y algunos incluso han asistido a escuelas estadounidenses. En este sentido, podemos considerar una migración de retorno de los padres; sin embargo, en el caso de los hijos, lo común es que hayan nacido en Estados Unidos, que tengan la nacionalidad norteamericana y que lleguen por decisión “familiar” a la comunidad de origen de los padres. De alguna manera, llegan a un espacio que los recibe de manera hospitalaria porque son incorporados a las dinámicas parentales de tíos, primos y abuelos. No obstante, también se incluyen a la institución escolar. Esto es un reto para las y los niños y jóvenes debido a que lo hacen desconociendo su operatividad y los sentidos y significaciones internalizadas por sus actores sociales. De esta manera, podemos señalar que se deja de lado la pauta cultural de la escuela. No obstante, de la mano de las madres se acercan a ella e inician dicha experiencia.

<sup>67</sup> En el mismo cuadrángulo se encuentra la iglesia del siglo xvi y la presidencia municipal que apenas en 2012 fue inaugurada. Esta construcción es moderna, debido a que se derribó la construcción anterior para sustituirla por la actual. Para la población, esta nueva construcción representa modernidad y prosperidad.

### *El trabajo de campo: la experiencia de estar cara a cara*

Los primeros acercamientos a Nealtican nos permitieron contextualizarlo y con ello advertimos que es un espacio rural-urbano con una vida cultural y social que tiene que ver con prácticas comunitarias rurales-indígenas, pero también con prácticas urbanas-globales de la población.<sup>68</sup>

Sin embargo, estar allí y participar de la vida comunitaria, nos permitió entender que el espacio geocultural en su conjunto y las prácticas sociales tejen día a día la identidad campesina-indígena del poblado con influencia de actividades culturales norteamericanas que han integrado los migrantes. Encontramos también datos que nos mostraron que la escolarización promedio de la población, de 15 años en adelante, es de 6.4 grados, menor que el promedio de la entidad poblana, que es de 8.0 grados, y el nacional, que es de 8.6 ( INEGI, 2011a). Sin embargo, en el caso de las madres de los niños migrantes es de 7.2 grados, mayor al promedio de Nealtican, pero menor que el estatal y el nacional. Esto nos muestra que el poblado ha estado en desventaja en cuanto al acceso y permanencia de sus habitantes en el Sistema Educativo Mexicano, lo que también ha repercutido en la formación de las madres. Con estos referentes, pasamos a la descripción metodológica.

El estudio que se realizó en esta comunidad fue de corte cualitativo; de esta manera, el trabajo atento cara a cara nos permitió el reconocimiento comprensivo de las prácticas discursivas de los actores sociales. Las observaciones realizadas y las entrevistas recogidas en el propio mundo de la vida cotidiano de los estudiantes, maestros y padres de familia, generaron datos descriptivos que nos permitieron conocer la situación en que los estudiantes inmigrantes se inscriben a la comunidad y participan en la escuela.

Para obtener el material empírico ingresamos a la escuela primaria Niños Héroes de Chapultepec, del municipio de Nealtican; allí identificamos a las y los niños inmigrantes y realizamos un cuestionario a las madres de éstos, entrevistas a profundidad a ocho de ellos, a dos madres de familia y al director de la escuela; además, llevamos a cabo cuatro observaciones de clase y registramos la cotidianidad escolar. El acceso a la escuela nos permitió, posteriormente, participar en actividades comunales y familiares de estos estudiantes.

### *Horizonte de inteligibilidad en el análisis de la mediación de madres migrantes*

Las nociones teóricas pauta cultural, mediación y saber transnacional, abren la posibilidad de construir un horizonte de inteligibilidad para comprender el hecho social que nos ocupa. Estas nociones como herramientas teóricas que situamos en el campo

<sup>68</sup> Respecto de la población total en Nealtican, según el censo de 2010 es de 12,011 habitantes (Inegi, 2011b).

de la formación, posibilitan advertir la trama educativa de los estudiantes inmigrantes desde la mediación.

Con la articulación de estas nociones, posicionamos el ámbito de lo educativo como un proceso que implica una intervención desde la construcción de sentido. Para ello, en este apartado revisamos las tres nociones descritas articuladas al proceso de construcción de la mediación pedagógica de las madres entre sus hijas e hijos y el contexto transnacional.

La noción de pauta cultural de la vida grupal acuñada por Schutz, tiene que ver con “todas las valoraciones, instituciones y sistemas de orientación y guías peculiares (tales como usos y costumbres, leyes, hábitos, etiqueta y modas) que [...] caracterizan —cuando no constituyen— todo grupo social en un momento determinado de su historia” (Schutz, 2012: 28). En la pauta cultural del grupo (que identificamos como una red de significaciones y sentidos objetuales y simbólicos), subyace el conocimiento, las creencias, normas y valoraciones que posibilitan mirar el entorno al que se llega. Ésta posibilita leer (desde los referentes culturales propios) lo otro. En este caso, para permitirles a las familias y a las y los niños inmigrantes re-conocer lo que aparece ante ellos como inédito.

La pauta cultural de la vida grupal es una construcción social de sentido<sup>69</sup> que se trasmite como legado permitiendo al sujeto no sólo situarse culturalmente en el contexto, también le posibilita reconocerse desde el nosotros a través de las prácticas sociales que de manera cotidiana se ejercitan y legitiman en todos los órdenes de la vida social.

Schutz (2012) hace referencia a la construcción histórica de la pauta cultural del grupo social, por ello, el migrante, a pesar de su desplazamiento, mantiene un legado cultural que reproduce, en el país receptor, con el grupo social de pertenencia para dar continuidad y sentido a su realidad socio-histórica.

Sin embargo, apropiarse de las pautas culturales del grupo que los acoge es difícil debido a que, a pesar de que el migrante pueda estar dispuesto a incluirse al grupo de arribo (en su presente y futuro), se mantiene excluido de las experiencias pasadas de dicho grupo, al desconocer los códigos y dinámicas socio-culturales de la nueva realidad a la que se enfrenta que, al serle ajena, le impide penetrar al nuevo orden social de forma plena, al desconocer una memoria social e histórica con que se cobija el grupo social con el que entra en contacto.

La pauta cultural se constituye de significados sedimentados, algunos tan antiguos que datan del origen del grupo y que la visibilizan como una construcción social

<sup>69</sup> Para Schutz y Luckmann, “el sentido no es una cualidad de ciertas vivencias que emergen nitidamente en el flujo de conciencia, es decir, de las objetividades constituidas dentro de éste. Es más bien el resultado de mi explicitación de vivencias pasadas que son captadas reflexivamente desde un ahora actual y desde un esquema de referencia actualmente válido [...] Las vivencia adquieren sentido por vez primera cuando son explicadas post hoc y se hacen comprensibles para mí como experiencias bien circunscritas [...] efectivas” (Schutz y Luckmann, 2009: 35-36).

cerrada; sin embargo, en su devenir es posible que permeen elementos de otros horizontes de intelección, producto de las experiencias y contactos de los sujetos con otros mundos de la vida.<sup>70</sup> Dicha pauta cultural, Schutz (2012) la considera teórica y metodológicamente como un constructo acabado, pues la reconoce como lo que es y representa al grupo en el presente. Al posicionar una temporalidad, acotada en lo actual, la noción pauta cultural del grupo social es considerada como una totalidad.

En este sentido, esta noción condensa en el hoy lo que ha llegado a ser y haber el grupo de referencia, lo que nos permite situar a la familia migrante en un presente en el que en su condición de desplazamiento, hace confluír-enfrentar más de una pauta cultural del grupo.

Debido a que en los espacios trasnacionales los sujetos experimentan vivencias en dos pautas culturales (la endógena y la del lugar de arribo), ante lo nuevo, los recién llegados tienen la necesidad de realizar actos de comprensión y reconocimiento, acciones no exentas de tensiones, contradicciones y yuxtaposiciones, que finalmente los sitúan en procesos de comprensión y los habilitan en la realización de actos estratégicos para la vida cotidiana signada por el desplazamiento.

En el ámbito educativo reconocemos que la pauta cultural del grupo social tiene por lo menos dos ejes importantes para pensar los procesos de formación en ámbitos trasnacionales: uno que, al requerir un proceso de aprendizaje para insertarse en dicha pauta, se realiza a través de una mediación que permite que, de manera paulatina, el sujeto haga suya la red de significaciones y sentidos que le permiten interactuar en el grupo de pertenencia. Sin embargo, la movilidad pone en contacto al sujeto con otra pauta cultural ajena. En este proceso se puede ubicar el segundo eje relacionado con el papel del sujeto migrante en ese tránsito y re-conocimiento de lo otro, situación que —nos parece— permite que el sujeto desarrolle la capacidad comprensiva desde más de un horizonte de intelección, ya que frente a lo extraño y lo desconocido, advierte que no es posible explicarse el sentido de las acciones y situaciones que observa en el nuevo escenario, desde su marco de referencia.

De esta manera, ante la necesidad de apropiarse de lo otro para situarse con mayor familiaridad en el espacio social al que se incorpora, aprende a mirar y comprender desde la construcción de sentido de sus interlocutores, acto por demás difícil y no exento de desaciertos y contradicciones. A pesar de ello, este ejercicio inscribe al inmigrante en un acto de formación abierto a la percepción desde más de una construcción de sentido. Schutz describe este proceso de la siguiente forma:

El forastero comienza a interpretar su nuevo ambiente social en términos de su pensar habitual. Sin embargo, encuentra dentro del esquema de referencia que trae de su grupo de origen una idea ya elaborada de la pauta supuestamente

<sup>70</sup>. “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).



válida dentro del grupo al que se incorpora, idea que, inevitablemente, no tardará en resultar inadecuada [...] Por lo que la pauta cultural del grupo abordado va a dejar de ser un objeto de su pensamiento, para pasar a ser un sector del mundo que debe ser dominado mediante acciones. En consecuencia, la posición de dicha pauta dentro del sistema de relevancias del forastero cambia decididamente y esto significa, que su interpretación requiere de otro tipo de conocimiento (Schutz, 2012: 33-34).

Esto nos parece de gran relevancia y permite reconocer en su complejidad la mirada comprensiva que permite leer la vida en situación de las familias migrantes, particularmente de las madres y los hijos, según las experiencias que comparten con sus interlocutores y el lugar en el que se encuentren.

Como ya lo señalamos, la red de significaciones que constituyen las pautas culturales como entramados de intelección requiere de mediaciones, pues el sujeto, al estar inscrito en un contexto social, necesita del apoyo de otros actores sociales y de herramientas para sumergirse en la nueva dinámica que la inmigración le plantea y comprender la estructura de significaciones que se han tejido de manera colectiva para situarse en el registro de las marcas culturales del grupo. Por ello advertimos la necesidad de incorporar, desarrollar y vincular la noción de mediación a la construcción teórica de pauta cultural del grupo social.

El término *mediación* en latín tiene varias acepciones: *intercessio, onis* (intercesión, interceder y oposición, ponerse frente a); *interpösitio onis* (interposición, interponerse entre uno y otro) e *interventus, us* (llegada, acontecimiento imprevisto, inesperado). Al hacer una lectura de estos términos encontramos que en todos aparece el prefijo *inter*, que representa entre; es decir, que en el proceso de mediación existe una posición de un tercero relacional con una función movilizadora que tanto intercede y relaciona, como se pone en frente con el propósito de intervenir y como acontecimiento que trastoca lo constituido para dar paso a algo más.

Pensar de esta manera la mediación nos permite plantear que su importancia no es determinarla únicamente como un medio o instrumento, sino para identificar —más allá de esto—, que no podemos suponer algo puro entre las cosas y entre éstas las diversa formas de vida; de esta manera su posición es configurativa (Martínez de la Escalera, 2014). Esta última consideración muestra lo sustantivo de la mediación en la trama social.

De esta forma, la mediación se inscribe en el campo de lo social porque posibilita la acción entre el sujeto y las cosas, así como con los otros sujetos, las instituciones e incluso las culturas. En el campo educativo la mediación está presente en la formación<sup>71</sup> teniendo, como refiere Martínez, una posición configurativa.

<sup>71</sup>. La formación la entendemos —siguiendo a Yurén— “como un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y

## 114 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

Vigotsky (2013), por su parte, hace referencia a las funciones psicológicas inferiores y superiores del ser humano. Al realizar una distinción entre ellas, es allí donde la mediación sociocultural cobra importancia. Señala que las funciones psicológicas inferiores tienen que ver con aspectos de desarrollo y maduración, y que las funciones psicológicas superiores son específicas del hombre en cuanto sujeto inscrito en un contexto cultural. En este ámbito, es precisamente la mediación la que posibilita que se originen dichas funciones.

Con el proceso de mediación cultural, gracias a las actividades mediatizadas por instrumentos (especialmente el lenguaje y el trabajo) en prácticas colectivas, se originan las funciones psicológicas superiores [...] Lo verdaderamente determinante es la condición sociocultural en que se desarrollan, en tanto que el sujeto, miembro de la cultura usa distintos mediadores en situaciones de aprendizaje compartido (Hernández, 1998: 223).

En el planteamiento vygotskyano encontramos dos formas de mediación social: una, la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio, integral y totalizador; otra, los artefactos socioculturales que usa el sujeto para conocer al otro sujeto o al objeto de conocimiento. En este último encontramos a las herramientas y a los signos que constituyen el lenguaje que se relaciona con el pensamiento.

Los planeamientos vigotskianos se sustentan en gran medida en la mediación social de los artefactos socioculturales para el aprendizaje. “La naturaleza misma del desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural. El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta, está determinado por un proceso histórico cultural” (Vygotsky, 2013: 68). Por supuesto, el lenguaje es la herramienta de mayor importancia que, en el caso que nos ocupa, se enseña en casa para transmitir la pauta cultural del grupo. Esto determina en mucho la constitución endógena porque la lengua, en este caso el español, además de estar estructurado por símbolos lingüísticos, conlleva términos que tienen diversas connotaciones según el contexto o situación referida y existen giros idiomáticos, jergas, dialectos, entre otras variables, todo esto, producto de la dinámica social que permite que converjan cultura, pensamiento y lenguaje; este último como un instrumento mediador del grupo social.

La lengua que se aprende con el grupo social, encierra visiones del mundo, referentes comunes, metáforas propias que son inteligibles para el grupo. Toda pala-

---

.....  
cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, el movimiento del para sí” (Yurén, 2000: 9). Diversos discursos interpelan al sujeto, el cual, en un acto reflexivo, realiza un proceso de significación y/o resignificación de la realidad, acción que va constituyendo su identidad. La formación es un proceso para situarse y transformar la realidad, un ejercicio pleno, de búsqueda, que tiende a constituir de manera contingente y precaria al sujeto, a partir de saberes que le permiten leer y apropiarse del mundo-mundos de la vida. Así, sus actos educativos se arman desde la recuperación de legado que da sentido y cohesión social, pero también desde actos transformadores.

bra y toda oración está rodeada —recurriendo a un término sugerido por William James— por “orlas” que las conectan, por una parte, con elementos pasados y futuros del universo del discurso al que pertenecen y, por otra las circundan con un halo de valores emocionales e implicaciones irracionales que son, en sí mismos, inefables (Schutz, 2012: 37).

En estas circunstancias, este instrumento de mediación está contextualizado manteniendo una función comunicativa entre los miembros del grupo que implícitamente han armado un sinnúmero de sentidos propios de la manera de ver el mundo, pensarlo y enunciarlo.

Con lo anterior podemos señalar que la mediación de la madre es el eslabón primario que posibilita al hijo apropiarse de la pauta cultural del grupo, y también es ella quien enseña la lengua, que va a fungir como instrumento cultural mediador entre el sujeto y el mundo de la vida.

Con respecto de la noción de saber, encontramos que la relación entre saber y sujeto tiene que ver con la manera en que éste se inscribe discursivamente en el mundo social producto de sus experiencias (personales y las que le han legado de manera social). En este sentido, las experiencias posibilitan el saber que —como refiere Lyotard— es abarcativo de la condición del sujeto mismo, quien es, en relación con sus posibilidades de saber, lo que le permite situarse en su mundo y discurrirlo.

El término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, como un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Tomado así, el saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir buenos enunciados denotativos, y también “buenos” enunciados prescriptivos, buenos enunciados valorativos [...] (Lyotard, 1987: 18).

El saber tiene que ver con la construcción de la realidad desde todos los vértices que posibilitan el entendimiento a partir de la constitución de buenos enunciados que permiten la pertinencia del discurso ante los hechos sociales. Pero su calidad de conveniencia tiene que ver con la pauta cultural del grupo, de tal forma que el valor tiene como matriz lo que para el grupo representa lo procedente, adecuado y propio.

Sin embargo, en un contexto trasnacional, los sujetos tienen experiencias que rebasan el saber situado y más que señalar que los sujetos tienen dos saberes, lo que identificamos es un saber translocal (Franco, 2012b), que permite al sujeto posicionarse en más de un mundo de la vida, construyendo así la realidad que, en este caso, rebasa la frontera geocultural.

Y es que, cuando en un saber de la realidad irrumpe producto de experiencias de vida otro saber, el sujeto discrepa, reflexiona y aprehende el saber que se propicia en

el nuevo escenario de vida, casi siempre en un intento necesario de apropiarse activamente de lo nuevo produciendo significados sobre éste y con ello reconstruyendo referentes de sentido.

Así, el saber translocal es posible en cuanto el sujeto se sitúa en otra realidad y la aprehende-aprende a partir de su red de experiencias y la comprensión de la nueva situación que le toca vivir, esto, desde dos referentes culturales, desde dos construcciones epistémicas que fraguan lo que sabe, como saber translocal.

Los sujetos migrantes construyen dicho saber para posibilitar su vida y discurrir en la escena cotidiana o en el acontecimiento de manera situada, de forma coherente y estratégica. Sin embargo, en el juego discursivo que arman con y desde los otros, filtran o irrumpen de manera violenta la escena con experiencias de otra construcción epistémica, movilizándolo y conflictuándolo hasta entonces aprehensible por la comunidad receptora. Este acto de injerencia provoca posicionamientos desde la apropiación o el rechazo en el orden del saber (ante los otros), abriendo el espacio a la consideración y negociación de sentido.

Desde estos planteamientos, el saber de los sujetos situados en una realidad transnacional los ubica en una doble posición como agentes receptores, pero también como agentes activos que en el discurso tienden a interpelar a los otros desde los referentes transnacionales que los constituyen.

En este apartado hemos revisado las nociones de pauta cultural del grupo social, mediación y saber transnacional que, a manera de herramientas de intelección, nos permitieron advertir que tanto las y los niños migrantes como sus madres, son actores sociales con experiencias que les permiten reconocer y situarse en diferentes pautas culturales, habilidad que desarrollan de manera compleja, pero inminente, por su condición de movilidad al transitar entre dos mundos de la vida e ir fraguando un saber translocal que les permite constituirse desde la condición de desplazamiento. En este proceso, las madres cumplen un papel mediador importante. En el siguiente apartado recuperamos estas nociones para analizar de manera acotada esta realidad presentando recortes del material empírico que recogimos *in situ*.

### **Mediación en un contexto transnacionalizado**

De los veinte niños inmigrantes que asisten a la escuela primaria Niños Héroes de Chapultepec, diecinueve llegaron a Nealtican con su familia<sup>72</sup> y uno llegó solo a vivir con sus abuelos.

Con el reconocimiento y apropiación de la pauta cultural del grupo endógeno y con la pauta cultural del grupo social con quienes interactuaron en Estados Unidos, las familias retornan a Nealtican reincorporándose a ese mundo de la vida que para

<sup>72</sup> Es importante mencionar que dos estudiantes señalaron que sus papás se habían regresado a Estados Unidos, quedándose con sus madres.

los padres constituye “lo propio” y para los hijos un re-conocimiento de ese nuevo espacio que tendrán que comprender y apropiarse a partir de los referentes que la madre y el grupo recrearon en Estados Unidos.

En la vida cotidiana se realiza un cambio en la dinámica familiar. Los padres en Nealtican van a organizar su vida de manera diferente a como la realizaban en Estados Unidos. En principio, ya no están fuera de casa todo el tiempo y no se muestran agobiados por la actividad laboral. Ahora el padre se va a trabajar y la madre está más tiempo con los hijos. Esto modifica el ritmo y la relación de la vida familiar.

El espacio cobra importancia, porque los niños se van a apropiarse de él. Aprenden a desplazarse de manera más libre (que como lo hacían en Estados Unidos).<sup>73</sup> Esa sensación les agrada y reconocen que se sienten mejor en el pueblo. Para ellos el espacio se vuelve familiar otra vez a partir de la mediación de la madre y sus parientes.

Sin embargo, no se integran a todas las prácticas sociales, ya que siendo ésta una comunidad agrícola, ninguno de los niños migrantes participa en las actividades agrícolas como lo hacen algunos niños de la comunidad. Los padres prefieren que sus hijos se dediquen, dentro y fuera de la escuela, a las actividades escolares, para que tengan éxito en ella.

El grupo familiar —constituido por los padres, abuelos, tíos y primos— les posibilita, en gran medida, la inserción a la vida comunitaria a través de mediaciones: acompañamiento, explicaciones y las propias prácticas sociales que las y los niños observan e imitan. “Con mi prima salgo a todas partes, me gusta; a comprar, a jugar, a la casa de mis primos, con mis abuelos, a la iglesia, aquí es chico y tranquilo. También vamos a las fiestas que hacen, cuando invitan a mis papás” (estudiante inmigrante de cuarto grado).

Es de señalar que la pauta cultural de estas y estos niños no es del todo ajena a la comunitaria ya que sus padres y sobre todo sus madres, les transmitieron desde que vivían en Estados Unidos gran parte de los rasgos sociales y culturales que posee la población de Nealtican (el español, la religión, las celebraciones familiares, las formas de alimentación, entre otras cosas).

Por ello, estos niños llegan a Nealtican hablando español. Sus madres y sus padres llegaron a Estados Unidos siendo monolingües en español y en la actualidad algunos, además del español, hablan inglés, pero de manera básica. En este sentido, las madres en Estados Unidos al transmitir su lengua (el español) y actividades cotidianas propias de su cultura, enseñaron en la diáspora lo propio: la pauta cultural del grupo social que en México les está sirviendo para incorporarse activamente a todas las prácticas sociales.

Una estudiante refiere cómo “en mi casa me hablaban en español y unas cosas también en inglés, pero mi mamá no dejó de hablarme en español, me decía que también tenía que saber escribir y me enseñaba” (estudiante inmigrante de sexto grado);

<sup>73</sup> En Estados Unidos ellos salían a pasear con sus padres, refieren que los llevaban al parque, a los centros comerciales y a restaurantes de comida rápida. Esto les gustaba de ese contexto.

“Yo les enseñaba a escribir español a mis hijos, para que lo aprendieran no sólo a hablar. Es importante porque no se escribe igual que en inglés” (madre 1). Esto nos muestra el interés porque las y los hijos aprendan español y para ello algunas madres enseñan a sus hijos a escribirlo.

Otra práctica social que las madres enseñan a sus hijas e hijos cuando llegan a Nealtican es la forma en que deben relacionarse con los familiares y gente mayor. En este sentido, las madres son mediadoras intergeneracionales entre sus hijas e hijos y las y los abuelos, tías y tíos y vecinos. Para ello, construyen un discurso que configura como eje señalar la obligación que tienen los pequeños de respetar y obedecer a los mayores. Este es un discurso en que se imponen formas culturales de trato y cortesía.

### *La escuela, un espacio formal*

Las experiencias que tuvieron en Estados Unidos las y los niños a nivel familiar y personal (ya sea en la escuela, en el vecindario y en la iglesia, entre otros espacios de convivencia), les permitieron apropiarse de hábitos, normas y prácticas sociales de la vida norteamericana. De esta manera, a partir de esas experiencias, tanto las madres como sus hijos no sólo conocieron otra pauta cultural, también aprendieron a interpretarla desde otra construcción de sentido. Para ello, la escuela se volvió un espacio de gran importancia para los hijos y de manera colateral para las madres, quienes también aprendieron a entender la lógica y sentido de la escuela y de la cultura escolar desde la incursión de sus hijos en dicha institución.

Yo no iba seguido a la escuela, trabajaba, pero allí nos buscaban, si mi hijo no iba me hablaban al trabajo para decirme tú hijo no vino a la escuela, qué paso. También hacían las reuniones de los padres una vez al mes a las ocho de la noche, para que no tuviéramos pretexto de estar trabajando y no asistir. La maestra nos hablaba en español para que entendiéramos, explicaba cómo iba mi hijo, si necesitaba ayuda, todo con relación a su aprendizaje, a sus calificaciones, a las clases extras para que estuviera igual que los otros niños. Y todo eso me gustaba, porque se interesaban por los niños y sin pagar nada (madre 2).

Como mencionamos en la introducción, autores como Cortina (2004), López (1997), Smith (2004), Suárez y Baolian (2004) y Tinley (2006), entre otros, refieren las dificultades que tienen las madres de familias mexicanas que viven en Estados Unidos para mantener un vínculo permanente y adecuado con la escuela norteamericana, que permitiera que ellas fueran un fuerte apoyo académico para sus hijas e hijos, debido a que están insertas en jornadas laborales extenuantes, tienen un nivel académico elemental, no saben inglés, desconocen el sistema educativo de aquel país

y la cultura escolar, además de estar en su mayoría en condición de indocumentadas, cuestión que las hace alejarse de las instituciones norteamericanas.

No obstante, a pesar de esas circunstancias, ellas aprendieron aspectos de la cultura escolar norteamericana y desde ese saber van a mediar entre la práctica de la escuela mexicana y lo que ellas quieren de ésta. “Allá a los niños les tienen paciencia, habían tutorías, clases extras, no se perdían clases. Para la tutoría los niños llegaban antes o se iban después, cómo le digo, los nivelaban con el grupo. Eso me gustaría que pasara acá, yo le digo a la maestra que apoye a mi hija porque le cuesta escribir, que le dé su tiempo, que no deje que se atrase” (madre 1).

Y es que los niños al llegar a México se enfrentan a otro sistema educativo con prácticas y sentidos pedagógicos, sociales y culturales diferentes, por ello, su proceso de inserción tiende a ser complejo y contradictorio. Zúñiga y Hamman refieren que “la escolarización de niños y jóvenes transmigrantes que su socialización los pone en contacto con mundos simbólicos rivales [...] Cada uno de estos universos sociales es presentado a los niños como mundos contundentes, cerrados, inevitables y legítimos” (Zúñiga y Hamman, 2008: 15).

En este contexto encontramos que las madres aparecen como agentes mediadores entre sus hijos y el nuevo sistema educativo. Un aspecto importante para ello fue la enseñanza del español, ya que en la escuela de México, las y los niños se incorporan a las prácticas escolares en donde media el español como lengua de enseñanza. Sin embargo, este conocimiento y uso del español con el que llegan estos estudiantes no es suficiente para incorporarse a su nueva escuela. Al respecto, las y los alumnos inmigrantes comentan: “Cuando vine sabía más inglés y me confundía en las palabras. Aunque sabía español porque mi mamá me había enseñado, pero yo sabía más inglés. A veces no puedo apurarme y la maestra borra. Otras veces lo escribía en inglés y lo llevaba a calificar así. La maestra me decía que así estaba en inglés y me fijaba y lo corregía al español” (estudiante inmigrante de cuarto grado).

Otro aspecto que aparece en la transición que viven estas y estos estudiantes, son las prácticas disciplinarias instauradas por las y los profesores que en la escuela de Nealtican se ciñen a códigos de conducta inscritos en la obediencia, sin reconocer las actitudes sociales que aprendieron en la escuela norteamericana, como decir lo que piensan, participar de manera desenvuelta y reconocer que tienen derechos, “Allá [en Estados Unidos] se trabaja la disciplina, pero como una responsabilidad común, los maestros enseñan que deben respetar y llegar a acuerdos para estar mejor, también los niños adquieren en la escuela una buena actitud, que no tengan vergüenza de preguntar” (madre 1).

Las prácticas descritas por esta madre de familia (quien tiene la experiencia de haber sido estudiante y madre en Estados Unidos), no se relacionan con la forma en que se instaura la disciplina en las aulas a las que llegan estas y estos niños. La escuela

mexicana ejerce sobre ellos otro tipo de reglas que regularán en adelante su forma de comportarse en ella.

Este tipo de normas que impone la escuela, están inscritas —como refiere Foucault (2005) en su *Microfísica del poder*— en actos rutinarios que más que castigos ejemplares se inscriben en acciones permanentes que van moldeando de manera sutil la conducta de las y los estudiantes. Sin embargo, a pesar de prácticas disciplinares rígidas que se mantienen en la escuela, las y los docentes se han sensibilizado con la presencia de las y los estudiantes inmigrantes y reconocen que deben apoyarlos académicamente e integrarlos al grupo. Esta buena recepción se debe, entre otros aspectos, a que las madres de familia sirven de mediadoras entre sus hijos y la escuela al mantener el vínculo con los profesores.

La presencia de ellas en la institución, el interés que muestran por apoyar a sus hijos y su participación en las actividades a las que son convocadas, obliga a los docentes a poner atención a estos estudiantes y brindarles un trato cordial, sin que por ello dejen de mantener su autoridad y en ocasiones autoritarismo. Esto porque, como refiere el director de la escuela, los maestros advierten que las madres se muestran interesadas en la educación de sus hijos, que llegan con otra actitud y mentalidad ya que, además de colaborar con la escuela, piden que los maestros no falten, que se apoye a sus hijos en temas que se les dificultan, entre otros aspectos. En esta relación entre las madres, los estudiantes y la escuela, encontramos también que ellas y sus hijos paulatinamente se van adaptando a la cultura escolar.

### **Consideraciones finales**

En este estudio identificamos que en el papel de la madre se despliega la paradoja de la mediación, que es a la vez “entre” como posibilidad relacional cuando enseña la lengua y permite la relación del hijo con los otros, los objetos y las normas, pero también es *interpösitio onis* (se interponen entre sus hijos y lo otro), cuando su entramado de referencias acota al niño a la pauta cultural del grupo; de esta manera dificultan la posibilidad de que la o el hijo se inserten fácilmente a la otra pauta cultural. Cuestión que se ejemplifica en las investigaciones ya mencionadas de Cortina (2004), López (1997), Smith (2004), Suárez y Baolian (2004) y Tinley (2006).

En este sentido, un elemento importante a destacar es que las madres transmitieron en la diáspora la pauta cultural del grupo endógeno, pero también se apropiaron, al igual que sus hijas e hijos (de manera marginal), a través de diversas instituciones norteamericanas, entre ellas la escuela, de la pauta cultural del grupo social de aquel país y así conformaron un saber translocal que les permitió situarse, discurrir, comparar e intervenir en los dos contextos.

Al llegar a México, particularmente a Nealtican, las madres van a mediar entre sus hijas e hijos y el nuevo contexto de forma familiar, porque ellas reconocen inme-



diatamente el lugar de origen y orientan a sus hijas e hijos para que se incorporen a él. En principio, elementos importantes van a ser la lengua y las prácticas sociales que ellas les enseñaron a sus hijas e hijos desde que vivían en Estados Unidos. Aun así, llegando a Nealtican siguen manteniendo su papel mediador, por ejemplo, en la relación intergeneracional (entre las y los abuelos y las y los niños).

En el acercamiento que realizamos encontramos que la comunidad se abre para recibir al migrante y a su familia porque no se ha roto el lazo social, al reconocerlos desde el nosotros por el parentesco y por compartir rasgos nodales de la pauta cultural del grupo social.

Respecto de la institución escolar, ésta recibe al estudiante inmigrante desde la diferencia, lo considera extraño al grupo, pero las madres se convierten en mediadoras y facilitadoras en el proceso de inserción de sus hijas e hijos a la escuela. Lo interesante es que ellas, a pesar de haber tenido un papel aparentemente pasivo en la escuela norteamericana, aprendieron la cultura escolar de esa institución, y desde ese saber (que tiene que ver con conocimientos, actitudes, valoraciones y creencias), se vuelven sujetos de la agencia que además de mediar entre sus hijas e hijos con la escuela, intentan transformarla. Nos parece que potenciar el papel de las madres migrantes en relación con la escolarización de sus hijos es una veta para transformar la institución escolar, si los maestros y directivos propician la participación social.

### **Referencias bibliográficas**

- Ariza, Marina y Orlandina de Oliveira (2001), “Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición”, *Papeles de Población*, abril-junio, núm. 28, abril-junio, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 9-39.
- Centro de Estudios Migratorios/Instituto Nacional de Migración (2012), *Síntesis 2010. Estadística Migratoria*, México, CEE / INM / Secretaría de Gobernación.
- Cortina, Regina (2004), Factores transnacionales y el desempeño escolar de los inmigrantes mexicanos”, en Regina Cortina y Mónica Gedreau (coords.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar*, México, Universidad Iberoamericana Puebla, pp. 57-76.
- Cortina, Regina (2010-2011), “La educación de los latinos en las escuelas del norte de Manhattan”, *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades: Caja Negra*, núms. 8/9, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 113-130.

## 122 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Franco, Martha Josefina (2009), “Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Franco, Martha Josefina (2012a), “Los menores migrantes, una minoría en el aula”, en Gloria Valdéz (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*, Hermosillo, Colegio de Sonora.
- Franco, Martha Josefina (2012b), “La asociación Tepeyac: una pedagogía transfronteriza en construcción”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 519-552 (Colección Seminarios).
- Foucault, Michel (2005), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Giménez, Gilberto (1996), *Territorio y Cultura* (mimeo), Colima, Universidad de Colima.
- Heller, Agnes (2002), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Hernández, Gerardo (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- INEGI (2011a) *Censo de Población y Vivienda 2010. Estado de Puebla*, Cd. de México, INEGI [en línea] [consultado el 21 de mayo de 2013] <<http://cuéntame.inegi.org.mx/población/escolaridad>>.
- INEGI (2011b) *Censo de Población y Vivienda 2010. Nealtican Puebla*, México, INEGI [en línea] [consultado el 24 de enero de 2013] <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=21>>
- Levitt, Peggy y Nina Glick (2006), “Perspectivas internacionales sobre migración”, en Alejandro Portes y Josh de Wind, *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*, México, Instituto Nacional de Migración/ Universidad Autónoma de Zacatecas/ Miguel Ángel Porrúa, pp. 191- 229.

- López, Gustavo (2005), “Niños, socialización y migración a Estados Unidos en Michoacán”, *Conferencia Internacional Perspectivas Mexicanas y Estadunidenses en el Estudio de la Migración Internacional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Princeton Conference.
- López, Gustavo (2000), “Richard y sus amigos. Sociometría de las relaciones en la escuela: Michoacán y Chicago”, *Relaciones* 83, vol XXI, verano, Zamora, El Colegio de Michoacán, pp. 121-138.
- López, Gustavo (1997), “La educación en la experiencia migratoria de niños binacionales” (mimeo), *Fronteras fragmentadas. Género, familia e identidades en la migración mexicana al norte. XIX Coloquio e antropología e historia regionales*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- Lyotard, Jean François (1987), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2014), “Procesos de mediación” conferencia en *Seminario de Investigación y formación del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPEAL)*, México: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México (Sesión inaugural de la XV etapa, febrero).
- McCarthy, Cameron (1994), *Racismo y currículum*, Madrid, Morata/ Paideia.
- McLaren, Peter (1998) *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mummert, Gail (1999), “Introducción al libro”, en Gail Mummert (ed.), *Fronteras fragmentadas*, Zamora, Colegio de Michoacán/ CIDEM, pp. 595-597.
- Pew Hispanic Center (2010), *Hispanos de origen mexicano en los Estados Unidos, 2008*, Washington, D. C., Pew Research Center.
- Sierra, Susana y Yara López (2013), “Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos”, *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, núm. 4, marzo, pp. 28-54 [en línea] [consultado el 4 de julio de 2014] <<http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2013.1461>>.

## 124 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Smith, Robert (2010-2011) “CUNY y el futuro educativo de los mexicanos en Nueva York”, *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades: Caja Negra*, núms 8/9, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 131-147.
- Smith, Robert (2008) “Horatio Alger Lives in Brooklyn: Extrafamily Support, Intrafamily Dynamics, and Social Neutral Operating Identities in Exceptional Mobility among Children of Mexican Immigrants”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, pp. 270-290.
- Smith, Robert (2004), “Imaginando los futuros educativos de los mexicanos en Nueva York”, en Regina Cortina y Mónica Gendreau (coords.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar*, México, Universidad Iberoamericana Puebla, pp. 87-112.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckman (2009), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz, Alfred (2012), “El forastero. Ensayo de psicología social”, en Georg Simmel *et al.*, *El extranjero*, Madrid, Sequitur, pp. 27-42.
- Suárez, Carola y Desirée Baolian (2004), “Inmigrant Boys’. Experiences in U.S. School”, en Niobe Way y Judy Chu (coords.), *Adolescent Boys. Exploring Diverse Cultures of Boyhoob*, Nueva York, University Press, pp. 295-316.
- Tinley, Alicia (2006), “Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas”, *Sociológica*, vol. 21, núm. 60, enero-abril, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 143-172.
- UNICEF (2011), *La travesía. Migración e infancia*, México, UNICEF.
- Valdéz, Gloria (2012), “Introducción”, en Gloria Valdéz (coord.), *Mobilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una Mirada Antropológica*, Hermosillo, Colegio de Sonora.
- Vygotsky, Lev (2013) *Pensamiento y Lenguaje*, México: Ediciones Quinto Sol.
- Yu, S. M., Z. J. Huang, R. H. Schwalberg, M. Overpeck y M. D. Kogan (2003) “Acculturation and the health and well being of US Immigrant Adolescents”, *The Journal of Adolescent Health*, núm. 33, pp. 479-488.

- Yurén, Teresa (2000), *Formación y puesta a distancia su dimensión ética*, México, Paidós.
- Zúñiga, Víctor (2013), “Migrantes internacionales en la escuela mexicana: desafíos actuales y futuros de política educativa”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 40, enero-junio, pp. 1-12 [en línea] [consultado el 30 de septiembre de 2014] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467009>.
- Zúñiga, Víctor y Edmund Hamman (2008), *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, Secretaría de Educación Pública.



# Desde las voces de la exclusión de niños, niñas y adolescentes a contextos de participación en el conflicto armado colombiano: experiencias alternativas de acción política en Colombia

Cecilia Rincón Verdugo <sup>74</sup>

## Presentación

Las reflexiones de este artículo se derivan de los planteamientos teóricos y hallazgos registrados en la tesis doctoral denominada “Imaginario sociales de infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas, un estudio realizado en la Ciudad de Bogotá-Colombia” (Rincón, 2012); también es parte integrante de las producciones que hemos ido generando sobre la configuración de “Saberes, sujetos y experiencias alternativas pedagógicas” en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, México-Colombia).<sup>75</sup>

El contexto de este capítulo son las voces, discursos y relatos de un grupo de niños, niñas y jóvenes de diferentes territorios de Colombia, quienes participan en experiencias locales en construcción de paz, en compañía de adultos y con el apoyo de organizaciones sociales, de programas o por iniciativas ciudadanas.<sup>76</sup> Estos niños (as) y jóvenes, desde sus narrativas, nos permitieron conocer sus experiencias, significados e imaginarios sobre la violencia, el conflicto armado, la guerra, así como las alternativas pedagógicas que están emprendiendo de cara al posconflicto y la paz que se viene forjando en el país. Sus discursos también nos permitieron comprender cómo ellos y ellas se asumen como sujetos políticos, construyen su subjetividad y experiencia, más allá del discurso de la reparación y la garantía de los derechos, liderando propuestas, proyectos y nuevas alternativas que les permiten, desde lo local, instaurar diferentes modos de subjetivación y sobreponerse a los daños psíquicos, a las huellas del conflicto armado y resignificar la violencia, la desigualdad y la inequidad.

<sup>74</sup>. Doctora en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Directora Grupo de Investigación INFANCIAS. Coordinadora de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Responsable del Programa APPEAL, Colombia.

<sup>75</sup>. Convenio APPEAL México-Colombia (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México en coordinación con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011).

<sup>76</sup>. Experiencias presentadas en el Panel “Los niños y niñas construyen un país en paz”, por Vilma Amparo Gómez y Pilar Lozano, desarrollado en el marco del 32° Congreso Infancia y adolescencia en Colombia, transitando hacia la paz en contexto de inequidad y conflicto, organizado por el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional, Aldeas Infantiles SOS, Defensa de Niñas y Niños Internacional (DNI) Colombia, Especialización Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, War Child, unicef, Fundación Restrepo Barco y Agencia Pandi, realizado en Bogotá el 4 y 5 de Junio de 2014.

En este capítulo centramos nuestra atención, en primer lugar, en dos categorías fundamentales de la vida de niños, niñas y adolescentes: la experiencia y la construcción de significaciones imaginarias sociales, categorías desde las cuales nos aproximamos a la comprensión e interpretación de sus realidades, a la configuración de sus subjetividades y procesos de constitución como sujetos políticos. Posteriormente, desde los relatos y discursos, destacamos el valor pedagógico de las experiencias, el cual está orientado a la implementación de procesos educativos y formativos para que niños(as) y jóvenes sean protagonistas de procesos de paz. Lo alternativo de estas experiencias es que se proponen movilizar la palabra y la acción en una praxis transformadora no necesariamente disruptiva, pero tampoco sólo institucional; están encaminadas a generar acciones, cambios en las creencias, los imaginarios, las actitudes y las prácticas que legitiman la violencia, pero a partir de proyectos culturales caracterizados por la puesta en marcha de acciones afirmativas de los derechos de los niños, las niñas y de su dignidad. Finalmente, se esbozan algunos retos para la escuela, destacando el papel transformador que pueden tener y están teniendo los maestros(as) en la construcción de una sociedad más justa e incluyente que facilite el posconflicto y el tránsito hacia una paz con equidad.

Hoy en día, cuando en Colombia se aspira a salir de una crisis política, social, cultural y ética, marcada por la inequidad, la desigualdad, la ilegalidad e ilegitimidad, dinámica en la cual se ha conformado la realidad nacional por más de cincuenta años; cuando se observa el interés creciente por el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y políticas, y cuando en el mundo contemporáneo la globalización y la irrupción de los medios masivos de comunicación han homogeneizado la experiencia infantil, sus significados y su representación, consideramos fundamental reflexionar sobre las nuevas formas de mirar, sentir, valorar y representar la infancia en Colombia.

En la actualidad, circulan nuevas significaciones imaginarias sobre niños, niñas y adolescentes que se entretajan entre lo viejo y lo nuevo, lo local y lo mundial, produciendo nuevos significados que rebasan y ponen en crisis las propuestas de la política, la academia y las instituciones responsables de la atención, la protección y la educación de la infancia y la adolescencia en nuestro país.

### ***Niños, niñas y adolescentes: víctimas del conflicto armado, pero no dispuestos a perpetuar la guerra***

A continuación, desde los datos y registros cuantitativos, se presenta una breve caracterización de la situación de este grupo poblacional en el conflicto armado, precisando que el énfasis de nuestro análisis está centrado en visibilizar las voces de los niños(as) y adolescentes, que de manera directa narran sus experiencias, sentimientos y acciones y nos hablan de su capacidad intelectual, afectiva y creativa para construir



nuevos mundos posibles, porque como sujetos políticos, no están dispuestos a perpetuar y seguir siendo consumidores de guerra y violencia.

Según los datos recogidos durante el año 2013 por la *Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Adolescentes al Conflicto Armado en Colombia* (COALICO), que a través del monitoreo del Observatorio de Niñez y Conflicto Armado identificó en los eventos o hechos violentos del conflicto armado a 531 niños, niñas y adolescentes, de los cuales se registra que 73 de ellos son menores de 15 años y los demás (458) estaban entre los 15 y los 18 años de edad.

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2013), institución encargada de la protección de la infancia y la familia, señala que 5.156 niños, niñas y adolescentes en 2013 habían sido desvinculados de los grupos armados como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y los Grupos Posdesmovilización Denominados (GPD) por las instituciones gubernamentales como Bandas Criminales Emergentes (BACRIM).

Como se puede observar, la trascendencia y el efecto de este devastador conflicto ha anclado sus huellas en la familia, que para sobrevivir debe huir de las zonas de guerra, volcándola a las grandes ciudades en condición de desplazados, desarraigados y marginados, fenómeno que desestabiliza la vida de los niños y las niñas tanto en su cotidianidad como en su experiencia infantil desde la cual construyen su subjetividad y sus relaciones con otros.

De acuerdo con el informe elaborado por el Observatorio Niñez y Conflicto Armado (COALICO, 2013), la cifra del desplazamiento de niños y niñas es de 95%, donde las causas más comunes son las amenazas, los homicidios y los actos terroristas o combates.

En muchas ocasiones yo no supe cómo explicarle a mi hijo sobre la muerte de su padre, él me preguntaba que dónde estaba, que por qué no estaba a su lado. Cuando por fin pude contarle que su papá ya no estaba con nosotros, mi hijo decía que quería vengarse, que quería hacerles lo mismo a ellos. El susto mío fue tan grande que siempre evitaba que mi hijo saliera, lo privé de su infancia. [...] Yo lo veo siempre triste. Incluso hasta hace muy poco, mi hijo me dijo que a veces sentía deseos de suicidarse. Yo no supe qué hacer. Lloré a su lado, lo abracé, le decía que no podía tener esos sentimientos. Que teníamos que ser fuertes (Bello, 2010: 8).

Estos testimonios se contrastan con las cifras presentadas por el Registro Único de Víctimas, en el que se señala que del total de 6.431.981 personas víctimas del conflicto armado, el 31,6%, o sea 2.037.217, son niños, niñas y adolescentes.

El conflicto armado en Colombia completa aproximadamente 50 años. Durante este periodo ha configurado la historia de la Nación y de los sujetos; se ha unido a

nuestra piel y cotidianidad y lo hemos vuelto parte de la experiencia diaria, tanto que la mayoría de la población se considera impotente como actor social para transformar esta realidad que nos ha tocado vivir como ciudadanos y ciudadanas de este país.

El conflicto armado es heterogéneo y hunde sus raíces, como sostienen algunos historiadores (Melo, 1991; Roldan, 2003; Deas, 2006), en la misma estructura del Estado colombiano, que se traduce en debilidad y en la poca capacidad que ha tenido desde los inicios de la República (1819) para atender a las necesidades y demandas de la población, crear confianza en las instituciones, negociar intereses e institucionalizar la solución de los conflictos.

El conflicto armado ha afectado a mujeres, hombres, niños, niñas y adolescentes, ha vulnerado y puesto en riesgo la institución social fundamental: la familia, y ha marginado y excluido a aquellas comunidades menos favorecidas. Como dice Martha Nubia Bello en su artículo “Los daños e impactos de la guerra sobre los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes”, frente a los efectos del conflicto armado:

[...] sus huellas son más destructivas en quienes son más vulnerables: las niñas y los niños. El conflicto armado interno ha causado la muerte de miles de niños y niñas, algunos en masacres, otros en los enfrentamientos entre los actores armados. Los niños y las niñas han fallecido, además, por causa de los campos minados o por las incursiones y ataques a sus veredas y pueblos. Los menores de edad han sido víctimas de casi todas las modalidades de violencia (Bello, 2010: 6).

Así, la experiencia de muchos de nuestros niños y niñas, en las diferentes regiones del territorio afectadas por la violencia, los ha hecho vulnerables configurando una experiencia de vida dramática y cruda; marcada por el día a día bajo la sombra del miedo, la zozobra, el dolor de presenciar hechos atroces como “el asesinato y la tortura de sus padres, madres, familiares y vecinos, o la quema y destrucción de sus hogares, enseres, animales queridos y objetos personales” (Bello, 2010: 6).

El conflicto armado interno poco a poco ha disminuido las posibilidades y expectativas de muchos colombianos de tener unas condiciones de vida digna, que permitan el desarrollo de proyectos en el marco de la seguridad, la democracia, la equidad, así como las libertades individuales y colectivas. La situación de guerra interna en Colombia ha perpetuado el conflicto y su naturalización. En este sentido, buena parte de los colombianos se caracterizan por la inacción política, y han configurado unas prácticas antidemocráticas y construido unos “ciudadanos [...] sin responsabilidades, sin derechos o deberes por una parte, y por la otra, defensores de un espacio privado que invade un espacio público” (Touraine, 2000: 20). La experiencia cotidiana del sujeto se ha empobrecido con la cultura de “masa”, tenemos la sensación de vivir juntos, en tanto compartimos objetos y gestos, pero en realidad,

estamos solos en la medida en que no podemos comunicarnos con otros, porque hemos fragmentado la experiencia de construcción colectiva por dar primacía a la individualidad y a la inacción política.

Así las cosas, para transitar de la violencia hacia la paz, es necesario configurar nuevos sujetos, saberes y prácticas que formen a ciudadanos capaces de inventar y vivir en el posconflicto, asumirlo y viabilizarlo como forma de garantizar la continuidad de este proyecto de Nación que hemos empezado a anhelar y desear la mayoría de los ciudadanos colombianos.

En esta cotidianidad paradójica, muchos de nuestros niños y niñas han configurado sus subjetividades, bajo las marcas en sus cuerpos del maltrato o los efectos directos de esta guerra, como es la amputación de algunos miembros de su cuerpo por las minas antipersona; han sido objeto de abuso sexual, tortura, prácticas de sometimiento y entrenamiento para la guerra. Hechos desgarradores que son parte de la constitución de los sujetos, de familias enteras, de niños y niñas que las resignifican desde sus discursos como se muestra en este diálogo sostenido con un niño víctima del conflicto:

Yo tenía catorce años y viajaba en un bus con mi mamá. Íbamos para Medellín, pero en un retén los paramilitares pararon el bus y nos bajaron a todos. Mi mamá me trataba de esconder detrás de ellos, pero se dieron cuenta y empezaron a reírse y a burlarse, a decirme que no fuera niñita y que saliera de las faldas de mi mamá. Yo tenía mucho miedo, me oriné en los pantalones y no quería que se dieran cuenta [...] varias veces le dijeron a mi mamá que yo ya tenía pinta de guerrillero y que mejor me dejaban. Y ella les suplicaba y yo sólo temblaba de miedo. Al final nos dejaron ir [...] Y esto sólo lo he contado hoy, casi quince años después, porque me da vergüenza (Bello, 2010: 6).

En el marco del conflicto armado en Colombia, los niños y niñas no sólo han sido víctimas, sino que los adultos los han convertido a la fuerza en actores de esta violencia, pues son reclutados de manera forzada por los grupos armados, en otras ocasiones secuestrados y/o entregados en crianza a las personas cercanas vinculadas al conflicto, lo cual los desarraiga de sus familias y comunidades.

Finalmente, para afrontar esta realidad y responder a los reclamos e incidencia política de las diferentes organizaciones sociales representantes de las víctimas y derechos humanos, a las solicitudes de congresistas y líderes políticos, los gobiernos aprobaron la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, Ley 1448 de 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno; así como los Decretos Ley 4633, 4634 y 4635 sobre pueblos indígenas, afros y ROM. La promulgación de esta normatividad es trascendental, pues implica el reconocimiento de la existencia del conflicto armado, que durante tantos años se había negado. En el marco de esta ley se han venido creando instituciones

como: la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas; la Unidad de Restitución de Tierras Despojadas y el Centro Nacional de Memoria Histórica; agencias de Estado que tienen la responsabilidad de responder con acciones y programas a los desafíos de la desvinculación masiva de los niños, niñas y adolescentes de la guerra, a su reinserción y a la restitución de los derechos, en un país que camina hacia la paz y el posconflicto.

Para el abordaje de la temática de referencia, nos hemos apoyado en herramientas conceptuales que nos permiten realizar un análisis comprensivo de las experiencias, de las acciones y discursos de los niños, niñas y adolescentes, desde una perspectiva pedagógica. Estos referentes son: la experiencia humana<sup>77</sup> entendida como fuente de conocimiento y saber; las significaciones imaginarias sociales instituyentes e instituidas<sup>78</sup> que configuran los imaginarios sociales, y la práctica pedagógica<sup>79</sup> entendida como una praxis social, situada, productora de saberes y reflexiones.

Los imaginarios sociales sobre infancia son vistos desde una perspectiva fenomenológica de lo imaginario social, que se ha construido desde la historia, la sociología

<sup>77</sup>. El concepto de experiencia se ha venido configurando desde filósofos como Agamben, Dilthey, Dewey y Larrosa. Entonces la experiencia de una parte "constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente [...] tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción [...] Y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y éste a su vez actúa sobre el individuo [...] pero la experiencia no sólo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores" (Dewey, 2004: 37).

<sup>78</sup>. La noción de significaciones imaginarias sociales deviene de la teoría de los imaginarios sociales en su enfoque histórico-culturalista, cuyo máximo exponente es el filósofo Cornelius Castoriadis, quien acuña el término de significaciones imaginarias a partir del concepto de lo imaginario como significaciones sociales, construcciones de sentido que crean mundo; son creaciones efectivas en tanto producen efectos en todos los ámbitos de la vida, están en permanente cambio y transformación a partir de la actividad humana, son creación incesante. Son significaciones simbólicas que determinan la experiencia social y prefijan comportamientos, actitudes, imágenes y sentimientos que movilizan las acciones. Así, las significaciones imaginarias son: la totalidad de las representaciones de lo que puede ser representado, es decir, creaciones libres que existen en los sistemas psíquicos y sociales, y que son sociales en cuanto los comparten los miembros de una colectividad y son imaginarias porque no se puede reducir a lo real o racional, sino que son productos instituidos de modo diferente en cada época. Son significaciones porque se consideran el cemento de la vida social que da unidad a las ideas, al flujo representativo, a las actuaciones y en ese magma convergen las representaciones, las intenciones y los afectos que determinan las relaciones de la sociedad (Castoriadis, 1999).

<sup>79</sup>. La práctica pedagógica como práctica social es entendida desde la complejidad del mundo en tanto hace progresar la comprensión de los saberes, rompiendo el aislamiento de las disciplinas "ya sea por la circulación de los conceptos o los esquemas cognitivos y de nuevas hipótesis explicativas, o por la construcción de concepciones organizativas que permiten articular dominios disciplinarios en un sistema teórico común" (Morin, 1999: 51-52). La práctica pedagógica se refiere al ejercicio de la enseñanza. Para Zuluaga, la pedagogía es una disciplina "que contextualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas" (Zuluaga, 1999: 21). Desde este planteamiento, los saberes y modelos pedagógicos adquieren características sociales de acuerdo a las funciones que se le asignan con los sujetos participantes, práctica social entrecruzada por lo que los sujetos piensan, sienten, dicen y como se representan a los demás sujetos implícitos en esta práctica. Esto hace que las prácticas pedagógicas sean accesibles a través de los discursos que se producen en un espacio y época determinados. Entonces, entender las prácticas pedagógicas de los maestros como experiencias pedagógicas implica incorporar en los análisis esa producción simbólica en la que los sujetos educativos construyen cotidianamente su experiencia de vida, establecen el tejido social y configuran sus saberes y prácticas.

y los estudios culturales; los imaginarios son el telón de fondo, desde el cual en este capítulo se devela y se describe cómo nuestros niños, niñas y adolescentes han reconfigurado su papel como actores en el marco del conflicto armado, sus experiencias de vida, sus relaciones con el mundo y han construido experiencias pedagógicas y sociales que los hace sujetos de derechos, de reparación y de inclusión con dignidad.

Cada sociedad ha construido ideas, imágenes, representaciones, sentimientos, deseos, conceptos, afectos y acciones sobre la infancia y la juventud, construcciones que funcionan como dispositivos que determinan y condicionan la vida de los niños, niñas y jóvenes. Estas significaciones hacen parte de esa “red simbólica” que construyen los sujetos y desde la cual le otorgan sentido y significación a sus experiencias, posibilitando la trascendencia, la unidad e identidad a un grupo social (Castoriadis, 1999). En su conformación, los imaginarios sociales muestran imbricaciones, cruces, interacciones, relaciones y movimientos, dinámica desde la cual no se puede establecer de forma precisa la presencia de un imaginario instituido o un imaginario instituyente, ellos habitan de manera simultánea.

En el proceso de construcción de los imaginarios de los niños, niñas y jóvenes vinculados a las experiencias de paz en contextos de conflicto armado, experiencias que se documentarán a continuación, observamos que en sus significaciones, en sus narrativas, se incorporan elementos que vienen de su experiencia infantil, de su historia familiar, de su formación educativa, de su presente y de su pasado. Como lo plantea Elizabet Jelin: “Poner las narrativas del pasado en la escena es un modo de pensar en futuros” (Jelin, 2002: 35).

En este sentido, desde la voz de los niños y jóvenes conoceremos brevemente algunas experiencias significativas presentadas en el panel “Los niños y niñas construyen un país en paz”, coordinado por Vilma Amparo Gómez y Pilar Lozano, desarrollado en el marco del 32° Coloquio “Infancia y adolescencia en Colombia, transitando hacia la paz en contexto de inequidad y conflicto”.

## **Experiencias**

### *Una mirada hacia la paz desde la afrocolombianidad*

En el Chocó, la Fundación Plan viene realizando un acompañamiento a comunidades afrocolombianas, construyendo espacios que facilitan la participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En este contexto, uno de los líderes juveniles refiere sus vivencias y significaciones sobre la violencia, la paz, la educación y el mismo conflicto, construidas en estos espacios así:

Jóvenes Constructores de Paz es un proceso liderado por la Fundación Plan, desarrollado entre los años 2003 y 2009 que pretende formar jóvenes estudiantes de colegios

e instituciones educativas en la cultura de la no violencia y como multiplicadores de la paz como bien supremo de toda la humanidad.

Este proceso, a mi forma de ver, marcó un hito dentro de las iniciativas pacifistas, en virtud de que logró potencializar aproximadamente (10.000) diez mil jóvenes que como yo, hoy son seres convencidos y comprometidos con el cambio sociopolítico y económico del país que conlleve hacia un futuro mucho más pacífico y agradable al que hoy vivimos.

Quisiera expresar que la paz no debe entenderse como algo que se construye de arriba hacia abajo, es decir, que concreta y define el gobierno para luego imponérsela al pueblo, sino todo lo contrario, el pueblo con todas sus particularidades y especificidades es quien debe definir “el color de la paz” y el gobierno debe saber entender eso. Por ejemplo, en lugares como los asentamientos de comunidades negras, indígenas, campesinas y en general el área rural de nuestro país, las problemáticas y dificultades son totalmente distintas al resto del país. Hoy en el departamento del Chocó conviven más de tres generaciones que no han conocido un plantel educativo, comunidades que a pesar de ser dueños del territorio no poseen los medios adecuados para poder producir y brindarse su sustento (no hay seguridad alimentaria), cualquier iniciativa de paz debe empezar por resolver esos problemas o de lo contrario simplemente será imposible la paz duradera, ya que el analfabetismo y en general el atraso son el combustible de la guerra.

Para culminar quisiera decir, que para definir la paz es necesario remarcar que ésta es algo más que la ausencia de guerra, de la misma forma es evidente que en una guerra no hay paz. La paz hace referencia a una tarea ambiciosa que está en el horizonte de la humanidad y que supone una transformación de cuanto se hace en el mundo. No tiene nada que ver con el mantenimiento de lo establecido, tan lleno de injusticias y desigualdades, o con la docilidad y resignación de quienes sufren la consecuencia de ello; por el contrario, sí tiene que ver con el desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones, la recuperación de la dignidad, y con los proceso de cambio y transformación en las esferas personal, social y global que están implícitas en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz (Intervención en Panel coordinado por Gómez y Lozano “Los niños y niñas construyen un país en paz”. 32° Coloquio “Infancia y adolescencia en Colombia, transitando hacia la paz en contexto de inequidad y conflicto”, 2014).

Considerar a los niños sujetos de lenguaje, sujetos de palabra, pasa por escuchar e investigar, como lo mostró el panel “Niños, niñas y adolescentes construyendo un país en paz”,<sup>80</sup> se requiere iniciar un trabajo que recupere desde el recuerdo, desde la

<sup>80</sup>. Panel desarrollado en el marco del 32° Coloquio Sobre Infancia: “Infancia y adolescencia en Colombia, transitando hacia la paz en contexto de inequidad y conflicto”, organizado por el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional, Aldeas Infantiles SOS, Defensa de Niñas y niños internacional (DNI-Colombia), Especialización, Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, War Child, Unicef, Fundación Restrepo Barco y Agencia Pandi. Realizado en Bogotá el 4 y 5 de junio de 2014.

memoria, desde el relato de la experiencia frente a la muerte, el miedo y la orfandad, cómo estos niños y jóvenes han construido en su territorio propuestas e iniciativas que muestran su deseo por participar en una sociedad igualitaria y equitativa, sin el conflicto armado que poco a poco los ha venido convirtiendo en guerreros invisibles.

La sociedad y la política pública, más allá de escuchar y dar la palabra a los niños y jóvenes, debe promover desde las diferentes instituciones y entidades, prácticas sociales que reconozcan el pensamiento, las capacidades y habilidades con las cuales niños, niñas y jóvenes enfrentan esas experiencias tanáticas y configuran subjetividades marcadas por el deseo de vivir y superar las huellas del conflicto.

### *Los niños, niñas y jóvenes del Cauca y Putumayo construyendo la paz en Colombia*

En el Departamento del Cauca y Putumayo<sup>81</sup> se desarrolla una experiencia educativa a cargo de la Asociación de Cabildos Indígenas de Tacueyo, Toribio y San Francisco, conocida como el “Proyecto Nasa”, en la cual participan niños, padres, profesores y autoridades de los tres resguardos indígenas. Esta experiencia y su significado para los niños y las niñas es contada por una niña que representa la resistencia de los niños y niñas del municipio de Toribio, del pueblo Nasa, frente al conflicto armado no es una historia reciente, sino que hunde sus raíces en la propia historia de nuestro país y diríamos que de todos los pueblos latinoamericanos.

Comenzamos hace un mes con todos los estudiantes de los cabildos escolares. Porque queremos que nuestra voz como niños y jóvenes sea escuchada, queremos aportar en la construcción de paz desde nuestra mirada como niños y jóvenes que habitamos un territorio fuertemente golpeado por diferentes tipos de violencia. Esta experiencia permite que nosotros los niños y jóvenes nos formemos para poder hablar y comunicar lo que pensamos para poder hacer propuestas de construcción de paz y que los adultos nos escuchen y tengan en cuenta lo que pensamos y deseamos para nuestro futuro.

Para empezar a hablar de paz debo hablar de la guerra y quiero decir que las mujeres indígenas del pueblo Nasa no estamos de acuerdo con la guerra, porque nosotras no queremos parir hijos para la guerra, por eso estamos en varios programas como en la guardia, que desde 1492 cuando Colón llegó a conquistar nuestro territorio ha venido luchando, protegiendo nuestra madre tierra porque ella también sufre sintiendo la sangre inocente que corre por su cuerpo, porque somos los civiles los que ponemos las muertes somos las mujeres quienes enterramos a nuestros hijos; por ejemplo hace mucho tiempo existió una

<sup>81</sup>. Departamentos son instituciones de la división político administrativa de Colombia. El Departamento del Cauca y Putumayo está ubicado al occidente del país, entre el océano Pacífico y la cordillera occidental. Gran parte de su población está representada por grupos indígenas y afrodescendientes.

cacica la Gaitana quien tuvo que ver morir a su hijo y a pesar de su dolor luchó por la defensa de nuestra tierras; también existió Manuel Quintín Lame un líder indígena quien adquirió su conocimiento y sabiduría en las entrañas de nuestra Mama Kiwe (o madre tierra) y solo aprendió a defender los derechos de los indígenas a través de su interpretación de la Constitución y así luchó y recuperó las tierras y liberó a mis ancestros de la explotación de los hombres, porque éramos esclavos en nuestra propia tierra y nos maltrataban.

Años después, luego de que Quintín Lame devolviera las tierras a los pueblos indígenas, llegaron nuevamente los terratenientes y se apropiaron otra vez de nuestro territorio, fue entonces cuando en 1978 llegó el Nasa Padre Álvaro Ulcué y enseñó a mis abuelos, tíos y a mi papá a organizarse y luchar no sólo por las tierras sino por nuestra cultura, porque en ese entonces tenían prohibido hablar en Nasayuwe, que es nuestra lengua nativa; y fue a través de reuniones clandestinas que el padre Álvaro nos ayudó a recuperar nuevamente nuestras tierras y nuestra cultura, explicaba la necesidad de que nosotros los indígenas, las comunidades negras y todos los grupos marginados nos preparemos y tengamos nuestros propios maestros, médicos, abogados y demás, porque él decía que cuando la llaga es ajena no se siente, pero cuando es propia duele mucho. Eso quiere decir que la guerra la sentimos nosotros porque está en nuestro territorio, en la ciudad no se siente. Por esa razón desde siempre y hasta hoy seguimos resistiendo y fortaleciendo nuestro Plan de Vida Nasa, un plan de vida que inició con las ideas del único padre Nasa y que hoy en día es la bandera de todo mi pueblo. Luchar por nuestra cultura, nuestra educación propia, nuestros rituales, nuestra medicina tradicional y sobre todo la protección de nuestros hijos y de la madre tierra.

Para poder cumplir con este sueño de los líderes indígenas que han fallecido luchando por nosotros, los jóvenes estamos participando en el movimiento juvenil Álvaro Ulcué, donde se están capacitando en diferentes disciplinas para no coger un arma.

Muchos indígenas deciden ser “Kiwe Thegnas” o “Cuidadores del territorio”. Yo soy Kiwe Thegna y entré porque no quería ser parte de la guerrilla y quería motivar a otros niños a que no se fueran de guerrilleros, sino por el contrario se quedaran protegiendo el territorio, porque los Kiwe Thegnas somos defensores y defensoras de la vida y la tierra desde la época de la conquista y las mujeres empezamos a participar para apoyar a los hombres y cuidar nuestros hijos.

Aparte del conflicto armado también tenemos que defender nuestra Mama Kiwe de la explotación minera de multinacionales, que arrasan con la naturaleza y contaminan los ríos y el aire que respiramos. Porque para los externos la naturaleza es un objeto o un recurso con el que se pueden lucrar y para nosotros es nuestra casa, nuestra madre y somos parte de ella, la naturaleza y el hombre somos uno solo.



Quiero terminar diciendo que gracias a la guardia indígena, a la sabiduría de mi papá y al colegio, he aprendido todo lo que les estoy contando. Por eso la mayoría de Nasas, estamos educándonos en los colegios y en nuestros hogares y estamos participando en proyectos de construcción de paz porque para nosotros la paz se construye trabajando desde pequeños para defender nuestra madre tierra, construir el *Wet wet Finze* (que significa el buen vivir, vivir en armonía y equilibrio) y rescatar a nuestros hijos de una guerra que no nos pertenece, dándoles alternativas para hacer, por ejemplo, muchos jóvenes luego de que se gradúan van a trabajar a los cabildos, otros estudian en el *Cecidic* etnoeducación o economía para ser los profesores en nuestra comunidad, hay mujeres que tejen porque el tejido para los Nasas también es muy importante. Seguimos resistiendo a pesar de todos estos problemas porque ya estamos cansados de ser explotados, de poner los muertos en una guerra que no nos pertenece. Queremos que nos dejen vivir en paz, disfrutando de la herencia que nos deja la madre tierra. (Intervención Asociación de cabildos indígenas de Tacueyo, Toribio y San Francisco “Proyecto Nasa”, en Gómez y Lozano, coordinadoras del Panel “Los niños y niñas construyen un país en paz”. 32° Coloquio “Infancia y adolescencia en Colombia, transitando hacia la paz en contexto de inequidad y conflicto”, 2014).

Experiencias como ésta, que devuelven la voz a los niños, niñas y adolescentes permitiéndoles resignificar su subjetividad, sus saberes y sus vivencias en el marco de este irracional conflicto armado, son experiencias educativas que restituyen el valor de los saberes y de las prácticas pedagógicas como herramientas fundamentales para un país que pretende transitar hacia la paz a partir de la reparación y el perdón. Niños, niñas y jóvenes en estas experiencias se enuncian como “el otro”, un sujeto de experiencia, la cual no debe ser integrada al mundo del adulto, sino que se debe asumir como lo nuevo, como lo que nace.

Esta población, que ha configurado su subjetividad en el marco del conflicto armado, que por estas circunstancias de vida abandonan el mundo sagrado y secreto de la infancia y la adolescencia para ingresar en el mundo del adulto, de manera violenta y abrupta, desean convertirse —como sostiene Arendt (2005)— en un símbolo de esperanza para sostener las conquistas sociales y culturales de la humanidad, lo cual demanda un esfuerzo, por un lado, de llevar de la mano al niño en la adquisición de las tradiciones y prácticas que lo devuelvan a su grupo social y de otra, en responsabilizar a los cuidadores, formadores e instituciones encargadas de brindar las herramientas culturales para que ellos y ellas puedan re-instituir su proyecto de vida en el marco de una sociedad más justa y equitativa.

Desde estas construcciones, la ley, la política y las instituciones deberíamos recuperar este sentido que los mismos niños y jóvenes le otorgan a su experiencia

infantil; son verdaderos mecanismos de resiliencia de estos sujetos para sobreponerse al dolor y a las situaciones adversas por las que les ha tocado transitar. Desde estos imaginarios de vida y deseo quieren a su mundo y construir desde allí su futuro, lo cual se muestra en estos testimonios cuando los niños y jóvenes tienen la capacidad de decisión y transformación de ese orden instituido por el conflicto armado y la incertidumbre de la violencia.

### *El proyecto personal y de familia: un camino hacia la paz soñada*

Las experiencias desplegadas por diversas comunidades y actores en este proceso de reconfiguración del tejido social en Colombia en el marco del posconflicto, deben ser reconocidas como parte de los esfuerzos sociales y pedagógicos para ayudar a restituir el derecho que tienen nuestros niños y jóvenes a crecer en libertad y con dignidad. En este contexto, el Proyecto Bambú<sup>82</sup> llevado a cabo por el Centro de Desarrollo y Consultoría Psicosocial —Taller de Vida— constituye un referente importante. En él se trabaja con niñas y niños desvinculados del conflicto armado con el fin de brindarles condiciones y herramientas para su inclusión social y una completa restitución de derechos vulnerados. Esta experiencia educativa busca que los niños que han sido actores obligados del conflicto armado se reincorporen a la vida social y puedan con dignidad reconstruir su experiencia infantil. Para ello se trabaja desde procesos psicosociales y pedagógicos orientados a partir del paradigma de la complejidad, los enfoques sistémicos, la resiliencia y los postulados de las artes expresivas. Veamos cómo lo simbolizan algunos de sus participantes:

Yo voy a hablarles de la paz soñada, también un poco de mi historia. La paz soñada: yo quisiera que en nuestros campos y en nuestra ciudad se pueda jugar sin miedo, salir a las calles, disfrutar de los árboles de nuestra tierra, disfrutar de nuestras riquezas, que no haya miedo de ser niño ni dejemos de serlo. Yo vengo de un municipio que se llama Belén de Umbría-Risaralda, fui vinculada al Taller de Vida en 2009, estuve 10 años en protección del ICBF. Estuve muy cerca a los grupos armados, de maltrato y abandono también. Pues la diferencia entre la zona rural y la urbana es mucha, porque digamos en la zona rural, en el campo, hay tranquilidad en el sentido de que no hay tanto estrés como en la ciudad, de que no hay que estar corriendo, de que para donde uno vaya no siempre hay que coger bus, que hay paseos de olla y que uno conoce a todo el mundo y todo el mundo lo conoce a uno. A pesar de que hay fusiles, a pesar de que hay guerra, a pesar de que hay presencia de grupos armados, también hay tranquilidad en el sentido de que no hay tanto estrés. Igual eso se ha perdido mucho también.

<sup>82</sup> En el contexto del Proyecto Bambú, el espacio ¡Soñando Paz! está integrado por víctimas del conflicto armado que sueñan a través de su proyecto personal y familiar la paz para nuestro país.

Pero en la ciudad, el cambio es mucho, porque en la ciudad hay más tecnología, hay más oportunidades. El cambio desde el pueblo de donde yo salí hacia la ciudad, hacia el ICBF, fue algo muy brusco porque uno compartía con personas diferentes. Había de toda clase, víctimas de explotación sexual, consumo, entonces todo era muy estricto. Uno piensa que de donde uno viene la vida sí le cambia a uno. Pero no hay tanta libertad, uno no puede ni tener celular, ni salir, entonces cambia mucho. Uno piensa que va a ser más libre y no, no hay libertad. A veces se sigue repitiendo la historia. En los internados hay de todo pero en algunos se ve abuso sexual, se ve el abuso de poder, que las personas que mandan dicen “aquí mando yo” y a pesar de que es un ente gubernamental, pues tampoco, uno piensa que le van a respetar los derechos, no en todas partes, porque hay hogares buenos, hay internados buenos, pero hay otros donde también se vulneran los derechos y donde si uno habla a veces no le ponen cuidado. Donde sí en un niño se repitió la historia y fue abusado, pues no dicen nada, no le creen o todo el mundo se hace el que no escuchó. También hay cosas buenas, antes de entrar al hogar, como a los cinco o los nueve años, yo mantenía tomando venenos, era muy muy vulnerable en el sentido de que estaba muy cerca al conflicto y pues ya todo fue cambiando porque yo ya le empecé a ver un sentido a la vida. Por ejemplo en Taller de Vida se trabaja por medio de las artes expresivas, teatro, música, fotografía y video, entonces ya empecé a verle un sentido a la vida, ya empecé a hacer mi proyecto de vida, cuando salí de la institución empecé a llevarlo a cabo, terminé mi carrera, ahorita tengo mi familia, tengo mi hijo que es hermoso, mi esposo también. Pues sí, la vida le cambia a uno mucho. Yo quiero a través de mi historia, y lo he logrado, yo pienso que lo he logrado, es prevenir que muchas chicas y muchos chicos no vivan lo que yo viví. Prevenir que se metan a grupos armados, que cuando sean abusados no se queden callados, que hagan valer su voz y que no les dé miedo, que si aquí no me escuchan bueno en el otro lado me pueden escuchar, tocar puertas, no quedarse callados. (Intervención Panel coordinado por Gómez y Lozano “Los niños y niñas construyen un país en paz”. 32° Coloquio “Infancia y adolescencia en Colombia, transitando hacia la paz en contexto de inequidad y conflicto”, 2014).

Este testimonio de cómo se reconfigura la vida, la existencia y la experiencia, muestra cómo en el contexto colombiano la política pública instituye unas prácticas sociales, un decir y un hacer sobre los niños, discursos que coadyuvan a delinear las experiencias infantiles y juveniles, sus subjetividades y sus mundos de vida. Son estas significaciones como el conjunto de imágenes, representaciones, concepciones, afectos, acciones y discursos que configuran un imaginario<sup>83</sup> en los postulados de la política

<sup>83</sup>. La noción de imaginarios sociales es quizás una de las apuestas más novedosas para el análisis de las sociedades; los “imaginarios sociales” permiten profundizar tanto en los elementos que explican la constitución de la sociedad como en propuestas de investigación que contribuyan al replanteamiento de las

pública, modelan el pensamiento y llegan a determinar las experiencias de los sujetos beneficiarios de ésta, siendo este marco en el cual se configura y se reconstruye parte de la población infantil y juvenil de nuestro país. Como dice Castro (2001), reconstruir implica instituir significados sobre los niños y las niñas y articularlos con las representaciones que los sujetos construyen de sí mismos y de los otros; buscando en el contexto de cada formación social los sentidos y significados que se producen con las significaciones imaginarias que, como conjunto, conforman el imaginario social y se relacionan con la existencia humana, el tiempo, la vida, la muerte y los otros.

Desde esta perspectiva, nuestra infancia y juventud son categorías histórico-sociales, sujetos que desarrollan sus experiencias de vida ligados a una cultura y a los modos de ser de nuestra sociedad y sus comunidades, que inciden en los procesos de constitución de los niños, niñas y jóvenes, configuran sus saberes, sus subjetividades y sus experiencias de vida.

Así, una política social que busque restituir la dignidad y el derecho, que propenda por el tránsito de una condición de inequidad y vulnerabilidad social a una situación de equidad y seguridad social, debe necesariamente reflexionar sobre cómo incorporar en sus propuestas estos significados que construyen los niños, niñas y jóvenes, que irrumpen y se transforman instituyendo alternativas de vida.

### *Desde la escuela de arte y música del Resguardo de Huellas, Caloto (Departamento del Cauca): una experiencia para la paz*

Esta experiencia muestra cómo desde el arte y la música ancestral se pueden construir procesos de educación de los niños y niñas para superar el conflicto armado, es

dinámicas sociales instituidas, así como a la comprensión de las interacciones entre los sujetos y la cultura. Los imaginarios sociales permiten comprender las formas de legitimación del orden social imperante en nuestra sociedad y desde allí establecer las continuidades, rupturas, discontinuidades y la evolución de las significaciones imaginarias que sobre la infancia han existido y permanecen en nuestra cultura.

Esta noción de imaginarios sociales, se acuña desde los planteamientos de Cornelius Castoriadis, para quien los imaginarios pertenecen al campo de lo simbólico, en cuanto son imágenes, representaciones, creencias, sentimientos, afectos, deseos y acciones que construyen el magma de significaciones que da unidad a una sociedad en un tiempo histórico determinado y desde los cuales las formas de decir y hacer de los sujetos se instauran como legítimas (Castoriadis, 1975). En el proceso de socialización, la institución social hace que el sujeto internalice las significaciones socialmente compartidas, pues él llega a un mundo ya objetivado en el cual “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tiene el significado de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 2003: 34). La sociedad “fabrica” los individuos deseables, ellos y ellas son producto del proceso de socialización, en el cual se recrea cada una de las instituciones y las significaciones sociales de su sociedad (Castoriadis, 1975). Así, el individuo es creación social, y un conjunto de individuos crea una sociedad. Es en esta relación permanente en la cual los sujetos ya socializados asumen las instituciones y las significaciones establecidas, consolidando un imaginario instituido y socialmente compartido. Castoriadis explica que no hay identidad plena y pura, sino identidad instituida. ¿Y quién la instituye? La institución histórico-social de la identidad y del lenguaje. Asimismo señala de la siguiente manera la dinámica del imaginario social instituido: No se trata de que la institución histórico-social sea la única capaz de “enunciar”, “formular”, “explicitar”, la idea, el esquema, la efectividad de la identidad, sino de que la institución histórico-social es la única que da existencia a la identidad como tal —y ello por primera vez en la historia del mundo— al dar existencia a la identidad como rigurosamente idéntica (Castoriadis, 1975: 38-39; Rincón, 2012).

la palabra y sus acordes que resignifican su condición de víctimas al ser escuchada; una experiencia apoyada por la fundación Caminos de Identidad. En la voz de uno de los integrantes de la Orquesta de Instrumentos Andinos, conoceremos sus significaciones, sueños, deseos y esas prácticas que hacen de este escenario de vida una experiencia alternativa para nuestros niños y jóvenes:

Un saludo de armonía y de paz. Mi nombre es Ilver Caso Valencia, vengo de la vereda Guaitalá, Resguardo indígena de Munchique Los Tigres, del municipio Santander de Quilichao en el norte del departamento del Cauca. Pertenezco al pueblo Nasa y vengo en representación de la Escuela Nasa de Arte y Música del Resguardo indígena de Huellas ubicada Municipio de Caloto de la cual nace la Orquesta de Instrumentos Andinos de Huellas. En este momento somos 40 integrantes, yo soy uno de ellos.

Hablando un poco de la historia, nuestra comunidad afectada por el conflicto [...] Desde hace más de ocho años esta comunidad entró en un proceso de formación a nivel social, artístico y cultural, de tal manera que en este espacio la Fundación Caminos de Identidad ha dado un apoyo incondicional para que se puedan llevar a cabo estos procesos donde se tomaron temas de la armonía familiar, temas de todos los factores que a nuestros jóvenes, niños y niñas nos absorben, nos cooptan esos sueños de seguir creciendo, de seguir viviendo.

Vengo en representación de ese gran proceso y sobre todo en memoria de los niños y niñas que como Sebastián cayeron en la guerra, fueron víctimas de esta situación, de este conflicto. Vengo aquí con un mensaje bien claro, nosotros como orquesta no tenemos una finalidad lucrativa, no tenemos un fin comercial, industrial, sólo es un espacio de orquesta, de música, de encuentro entre niños y niñas que realmente nos hace fuertes y consideramos que es el espacio que nos protege de todos estos riesgos, es el espacio que realmente nos conecta con las raíces ancestrales y lo único que traigo aquí es el alma de la música, el alma de cantar, para reclutar a esos niños que están en el campo del conflicto, con un mensaje a todos ustedes que es muy claro, que es convocarlos a la unidad.

En aras de esto, retomamos ese principio, ese valor, de nuestros mayores, de nuestras mayores, que lo siguen ejerciendo, lo viven, lo llevamos en la sangre y que de alguna manera hemos hecho todo el esfuerzo y sacrificio para no caer en esa situación y sobre todo de no seguir sufriendo más. Queremos en un momento ofrendar esta gran idea a nuestros niños, ofrendar esta canción, este producto musical que realmente ha conmovido a mucha gente. Esta canción tiene un principio muy sabio, es el tiempo de reconstruir la montaña bajo el sol dice el comienzo. Me siento muy agradecido por el espacio y que hayamos por fin tenido la oportunidad de no escondernos, de no callarnos, sino de

cantar, de poder decirle al mundo que queremos seguir viviendo, queremos la paz. Nosotros vamos más allá de una hoja de un lapicero para poder firmar el acuerdo, nosotros vamos más allá del concepto de la paz. Que no lo digo por mí, no lo digo por la orquesta, no lo digo por quienes nos han apoyado incondicionalmente, sino que hablo en memoria de todos estos niños que han caído en la guerra y también de alguna manera por los niños, niñas y adolescentes de los pueblos indígenas, de todos los pueblos, de los pobres, de los ricos, no solamente de Colombia sino también del mundo, porque en ellos va la semilla que más tarde va a germinar, es decir, el futuro de esta generación; y por eso nos debemos unir, debemos orientar esta niñez y esta juventud que ha tenido que soportar en nuestro caso, quinientos años de conflicto, para ustedes tal vez solamente son sesenta o setenta años. Quiero que sea el espacio para ser más conscientes y les llegue al corazón para que podamos entender el verdadero sentido de la palabra y el concepto de la paz. El mensaje de nosotros, como Pueblo Nasa, como orquesta, es convocarlos a ustedes también a que hagamos práctica de este principio para entendernos, para estrecharnos la mano y poder sentir, pensar, decir y actuar frente a esa situación que realmente nos deja mucho que decir, considero que el espacio debe ser más amplio, donde por ejemplo podamos cantar, orientar todos esos procesos de niños y niñas en Colombia que vienen adelantando y vienen dando el ejemplo que los mayores no han podido dar quizás, el ejemplo de la armonía, de la paz, de defender, de cuidar nuestro legado porque realmente esto es lo más importante para mí. Para despedirme les decimos al gobierno y sus ministerios, a los actores armados legales e ilegales, a todos en general, que no incluyan a la niñez y la juventud en la guerra porque en ellos va el embrión que germinará en el futuro y será su deber respetar, cuidar, proteger y cultivar el legado de quienes hemos tomado la decisión de hacer historia. Ese es el gran mensaje de la unidad. Quiero agradecer [...] a mis hermanos integrantes de la escuela y orquesta por su compromiso con el pueblo Nasa. A los seres espirituales de la naturaleza por permitir llegar hasta aquí para compartir lo poco o mucho que hemos hecho por esta niñez. (Intervención pueblo Nasa del Norte del Cauca la Orquesta de Instrumentos Andinos, en Gómez y Lozano, coordinadoras del Panel “Los niños y niñas construyen un país en paz”. 32° Coloquio “Infancia y adolescencia en Colombia, transitando hacia la paz en contexto de inequidad y conflicto”, 2014).

En el relato anterior, los niños, niñas y jóvenes han reconstruido su experiencia de vida, no tanto por la significación que está presente en la política, sino por la experiencia que ellos han configurado en este contexto de violencia; eso que les ha pasado, es un acontecimiento que se produce fuera de ellos mismos, que no es producto de sus representaciones, de sus proyectos, de sus pensamientos y sentimientos,

que no son ellos, pero que infortunadamente les ha pasado a ellos. Este relato de vida nos recuerda que la infancia es el presente y que la niñez como experiencia, “se vive sólo una vez”. Para Agamben (2010) la infancia es lenguaje, en tanto la experiencia infantil se inscribe en las características particulares de cada sujeto, las cuales se desenvuelven en tramas simbólicas y culturales.

Desde esta significación imaginaria, la infancia y la adolescencia son en sí mismas una experiencia singular, producto de la construcción subjetiva del niño y el joven desde y en el lenguaje. Significación instituyente<sup>84</sup> que desde los programas y proyectos de la política pública de infancia y adolescencia proponen devolver a los niños y jóvenes la palabra, desde el aula de clase hasta los cabildos infantiles y juveniles, configurando en la práctica a los niños como sujetos de lenguaje, quienes al enunciar sus vivencias pueden reconfigurar su mundo, su subjetividad y hacerse visibles en el ámbito social y político.

### ***Transformar el sentido de lo educativo y la formación: la clave para transitar de la desigualdad a la equidad social***

Los gobiernos, a nivel nacional y local, han asumido como prioridad en sus planes de desarrollo la protección, el cuidado y la inversión en proyectos que garanticen el pleno desarrollo de los niños, niñas y jóvenes en situación de conflicto armado, con medidas y acciones que les permitan superar la condición de vulnerabilidad y convertirse en sujetos de derechos, actores sociales y políticos que pueden decidir en el marco de una sociedad que se prepara para la paz.

Desde esta perspectiva, las instituciones encargadas de los procesos de restitución de derechos deben establecer como principio ético y de manera prioritaria la protección, promoción y defensa de la dignidad de los niños y jóvenes. Principio desde el cual no sólo se llegue a la superación del conflicto, sino a la erradicación de cualquier forma de exclusión e inequidad social, que nos lleve a garantizar el reconocimiento y desarrollo de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, constructores de sus subjetividades y experiencias.

Las experiencias que niños, niñas y jóvenes desean son aquellas en las que no solamente se les garantice el pan de cada día, sino fundamentalmente aquellas que permitan su inclusión y anclaje a una comunidad, que los haga protagonistas tanto de su

<sup>84</sup> Imaginario social instituyente es un término que acuña Castoriadis, es un esfuerzo teórico desde el cual señala las categorías posibles para un nuevo discurso emancipador. Pero ¿cuál es su concepto de imaginario?: “Lo imaginario de lo que hablo no es imagen de. Es creación incesante, y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras, formas e imágenes a partir de las cuales solamente puede tratarse de ‘alguna cosa’. Lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son obras de ello” (Castoriadis, 1975: 328). Así, el imaginario social *instituyente* representa cosas/objetos/figuras/formas/imágenes/afectos/deseos/aspiraciones, entre otros elementos, los cuales son construidos en unas condiciones particulares, en unas “realidades” leídas e interpretadas por un sujeto en un momento histórico y social determinado. Esta producción de objetos, figuras y símbolos se realiza en plena libertad: es creación del sujeto y en la medida que estructura, cambia y transforma su “realidad”, transforma y modifica su mundo exterior.

futuro como también del presente. Éste sería el principio de equidad que acompañe las transformaciones sociales y políticas, que promuevan la participación y la incidencia de la población infantil y juvenil en la construcción de una paz efectiva y duradera.

En el contexto del conflicto actual, se puede afirmar que a la institución social que más le corresponde coadyuvar a construir una sociedad para el posconflicto es a la educación, y específicamente a la escuela. Es ella la encargada de instituir nuevas formas de ser, de hacer y de transformar a los sujetos.

Es sabido por todos que históricamente una de las grandes fuentes de desigualdad es la inequidad en el acceso, la permanencia y la calidad de la educación. Una educación para el posconflicto es aquella que se compromete desde la infancia con la superación de la desigualdad, permitiendo el ingreso temprano a la escuela y el acceso a las herramientas de la cultura indispensables para superar las brechas generadas por las experiencias de vida durante el conflicto armado. Esta propuesta educativa requiere superar el asistencialismo y ofrecer una educación que atienda conjuntamente tanto las condiciones materiales como las condiciones pedagógicas que eleven la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes.

A continuación se presentan algunos elementos a considerar como parte de una política educativa para el posconflicto:

- Formación de maestros y agentes educativos que transformen el imaginario fuertemente instituido en la cultura de que educar a los niños y jóvenes es fácil y que cualquiera lo puede hacer, por tanto, los profesionales de la educación deben estar adecuadamente formados en propuestas pedagógicas y didácticas sólidas que permitan brindar una educación diferenciada e incluyente.
- Asumir la escuela como el eje articulador de una educación para el posconflicto exige vincular a la educación inicial, al jardín infantil, a la educación básica, media y a la superior como un sistema que se complemente con la familia y la comunidad. Vínculo indispensable para brindar los apoyos requeridos en el orden emocional, el cuidado, el trato, el afecto y la distribución de los recursos económicos, fundamentales en el proceso de socialización de los niños y jóvenes y en el mejoramiento de su calidad de vida.
- Volcar la mirada de la escuela y de las instituciones encargadas de atender a los niños y jóvenes sobre la memoria, el relato y la narrativa infantil y juvenil, lo que permite desde los procesos del lenguaje configurar nuevas subjetividades y la superación de experiencias de vida.
- Maestros y agentes educativos que conozcan e indaguen por las significaciones imaginarias y representaciones sociales que tienen niños y jóvenes sobre su experiencia en la guerra, la violencia, el miedo, el conflicto y el perdón y desde las cuales configuran sus subjetividades.
- Que las instituciones encargadas de desarrollar la política pública den la voz a los



niños y jóvenes huérfanos, no sólo para que cuenten sus historias, sino que desde éstas además se les apoye en la elaboración del duelo por la ausencia de sus padres y hermanos y se les permita hacer sus procesos de socialización en el marco de una comunidad que los acoja como sujetos participativos.

- Diseñar propuestas curriculares de aprendizaje que contribuyan a superar la separación tajante entre los niveles de enseñanza, dando continuidad a la formación como un sistema social hacia la dignificación humana y la superación del fracaso escolar.

En resumen, es necesario que la política para la infancia y la juventud en el marco del posconflicto se oriente hacia estrategias y programas que promuevan procesos de identidad, construcción de sentido, equidad y superación de las diferencias desde las mismas diferencias y no desde la homogeneización. Superar la participación simbólica, marcada históricamente por la lógica del adulto a una participación y acción genuina como las señaladas aquí por niñas, niñas y jóvenes, una participación desde la cual puedan incidir en la formulación, diseño y trámite de sus iniciativas; en este nivel, la participación y los proyectos se realizan en interacción con los adultos, de tal forma que confluyan ideas y formas de trabajo para construir juntos iniciativas y alternativas para una Colombia en paz.

### **Referencias bibliográficas**

- Agamben, Giorgio (2010), *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Arendt, Hannah (2005), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Bello, Martha Nubia (2010), “Los daños e impactos de la guerra sobre los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes”, en Martha Nubia Bello *et al.* (coords.), *Relatos de la violencia. Impactos del desplazamiento en la niñez y la juventud*, Bogotá, Unibiblos, pp. 2-6.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2003), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Castoriadis, Cornelius (1975), *La institución imaginaria de la sociedad*, París, Senil.
- Castoriadis, Cornelius (1999), *Ontología de la creación*, Bogotá, Ensayo y Error.
- Castro, L. R. (2001), *Infancia y adolescencia en la sociedad de consumo*, Argentina, Lumen.

#### 146 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Deas, Malcolm (2006), *Del poder y la gramática*, Bogotá, Taurus.
- Dewey, John (2004), *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gómez, Vilma Amparo y Pilar Lozano (coords.) (2014), “Los niños y niñas construyen un país en paz”, panel, en *32vo. Coloquio “Infancia y Adolescencia en Colombia, transitando hacia la paz en contexto de inseguridad y conflicto”*, 4 y 5 de junio, Bogotá, Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional/Universidad Francisco José de Caldas.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2013), *Lineamientos técnicos para la organización del sistema de atención para la protección integral*, Bogotá, ICBF.
- Jelin, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo XXI.
- Melo, Jorge Orlando (1991), *Colombia Hoy*, Bogotá, Siglo XXI.
- Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rincón, Cecilia (2012), “*Imaginario social sobre la infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas*”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roldán, Mary (2003), *A Sangre y Fuego. La Violencia en Antioquia, Colombia. 1946-1953*, Bogotá, ICANH-Fundación para la promoción de la Ciencia y la Tecnología.
- Touraine, Alan (2000), *Crítica de la modernidad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Zuluaga, Olga (1999), *Pedagogía e historia*, Bogotá, Anthropos.

# La telesecundaria de una comunidad mazahua. ¿Espacio alternativo o marginal?

*Alma Karina García Torres*<sup>85</sup>

“...una de las tareas de la educación progresista es descubrir oportunidades para que la esperanza forme parte de un proyecto pedagógico y político más amplio”.

Henry Giroux (1999)

## Presentación

Los procesos de escolarización de la población indígena de México han estado condicionados históricamente por visiones externas que suponen saber qué tipo de propuestas educativas son las que se requieren para integrar a dicha población al proyecto modernizador de la Nación. Proyectos educativos que van desde aquellos que el Estado impulsó bajo el supuesto de que la población indígena no tenía nada que decir y por ello sólo debía recibir lo que se le ofertaba, como en el caso de la Casa del Estudiante Indígena,<sup>86</sup> hasta proyectos educativos más recientes que parten del reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica que configura a la Nación y que apuestan por una educación intercultural bilingüe.

Así, los procesos de escolarización de los grupos étnicamente diferenciados han estado permeados por discursos educativos de diverso cuño, sentido y significado en torno de la presencia constitutiva de la población indígena del país. Dichos procesos adquieren relevancia sobre todo si reconocemos su relación con aspectos políticos y sociales más amplios, que han contribuido a la construcción de la Nación mexicana.

En este sentido, la escuela no sólo representa un escenario para la formación intelectual y académica de los sujetos, sino sobre todo constituye el espacio en el que tienen lugar diversos proyectos que pugnan por interpelar a los sujetos sociales que concurren cotidianamente a dicho espacio institucional. La escuela se configura como un

<sup>85</sup> Egresada de la maestría en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Forma parte del equipo de investigación del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, México), en el que participa como becaria para el desarrollo del proyecto “Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas” (DGAPA-PAIT: IN 400714) que se realiza en la Facultad de Filosofía y Letras, con el apoyo de la Dirección de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>86</sup> Su objetivo se centró en “anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente en la comunidad social mexicana” (SEP, *La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor en un experimento pedagógico*, cit. en Aguirre, 1992: 98).

campo de lucha en el que se ponen en juego diferentes proyectos que buscan impactar en la configuración de las subjetividades, es decir, en la apropiación y el valor simbólico que le otorgan los sujetos a partir de su experiencia en la institución escolar.

En el presente capítulo interesa situar el escenario educativo de la Telesecundaria para profundizar en los sentidos que los sujetos sociales (Estado, docentes y alumnos) le atribuyen a este proyecto, sentidos que van desde concebirlo como un proyecto educativo alternativo, hasta aquellas concepciones que identifican a la Telesecundaria como espacio marginal. Se trata de la tensión permanente entre lo hegemónico y lo alternativo, en este caso, atravesada por componentes sociales, económicos, de clase y étnicos.

## **Aspectos conceptuales: marco para la discusión**

En este apartado interesa plantear las nociones conceptuales que nos permiten problematizar el proyecto de la Telesecundaria, así como los sentidos pedagógicos que construyen los sujetos a partir de sus experiencias en este espacio de producción y disputa. Tales nociones están articuladas a perspectivas teóricas como la teoría crítica, la pedagogía crítica, la educación popular y la antropología crítica. Se trata de una articulación particular que encuentra sentido a partir del reconocimiento de que lo pedagógico rebasa el ámbito escolar, así como de ubicar la pertinencia de diversas perspectivas que aporten a la comprensión del problema planteado.

## **Lo pedagógico, lo cultural y los espacios educativos**

Reconocemos que lo pedagógico no se reduce a un dominio técnico instrumental (como muchos discursos lo conciben, sobre todo desde la pedagogía neoliberal, tratando de debilitar así su carácter político y social) referido a los procesos de enseñanza. Por lo contrario, desde una mirada crítica afirmamos que lo pedagógico representa un terreno político, en tanto espacio social de pugna, en el que los sujetos se configuran. En este sentido sostenemos con Henry Giroux que lo pedagógico es “el resultado de diversas luchas y no, simplemente, un discurso *a priori* que primero ha de sucumbirse para después dominar sólo como si fuera un conjunto de recetas que ejecutar” (Giroux, 1999: 56).

Desde esta posición, la pedagogía reconoce lo cultural como lugar central para la lucha contra el proyecto hegemónico. Lo cultural entendido como:

La dimensión de la existencia humana [...] en donde dicha existencia se reafirma propiamente como tal [...] Se trata de la precondition [...] que determina las tomas de decisión constitutivas de su comportamiento efectivo y no un simple reflejo o manifestación de otras instancias que fuesen decisivas.

La historia de los sujetos humanos sigue un camino y no otro como resultado de una sucesión de actos de elección tomados en una serie de situaciones concretas en las que la dimensión cultural parece gravitar de manera determinante (Echeverría, 2010: 19-20).

En tanto que lo cultural no obedece sólo a regularidades sociales, podemos identificar este terreno como el de la toma de decisiones a partir de las que emergen los sujetos, decisiones encaminadas al consenso, a la organización, a la discusión y disputa por dar sentido a las acciones y experiencias cotidianas.<sup>87</sup>

Por otro lado, cuando aludimos al ámbito educativo nos referimos a un espacio social para la formación de los sujetos, en el que se expresan discursos que intentan interpelar a los actores que en él participan. Entendemos este espacio no como el lugar privilegiado para la transmisión de conocimientos (reconocidos y legitimados desde parámetros científicos y académicos), sino como uno de los espacios social-político-pedagógico en el que se producen cotidianamente diversos sentidos y significados sobre aspectos sociales, económicos, políticos y culturales (individuales y colectivos). Espacio en el que se ponen en juego capitales culturales y simbólicos<sup>88</sup> que impactan en la reconfiguración permanente de los sujetos y de la relaciones que establecen con otros.

Según Zemelman (2006), en el contexto actual de la sociedad de la comunicación, el espacio del poder es complejo y múltiple, por lo que no abundan los espacios para desarrollar la conciencia histórica que permita mirar alternativas. Sin embargo, menciona que aun así estamos obligados a reconocer los espacios en los que es posible “rescatar al sujeto frente a esos procesos de enajenación constante que caracterizan el momento actual” (Zemelman, 2006: 35).

En este sentido, las escuelas públicas democráticas representan espacios en los que lo pedagógico y lo cultural están imbricados como sitios en donde se constituyen identidades, se movilizan deseos y se forman valores morales: la escuela como terreno de la cultura, como campo de lucha que da forma a nuestro sentido de sujeto político, luchas por el significado, agencia y resistencia.

<sup>87</sup>. Una discusión que resulta pertinente y aclaradora –no por ello menos compleja– es la que sostienen Zemelman y Quintar respecto de la necesidad de abordar la noción de cultura, sobre todo cuando se problematiza la idea de interculturalidad. Los autores mencionan que “en ocasiones olvidamos que los conceptos como cultura e interculturalidad tienen que ver con poder y orden, y éstos a su vez, con proyectos; que no son programas escritos, sino algo mucho más complejo. A veces son parte de decisiones no explícitas pero que de alguna manera se van imponiendo a una población determinada. Es lo que llamamos hegemonía” (Zemelman y Quintar, 2007: 198).

<sup>88</sup>. Recordemos que para Bourdieu el capital cultural designa “un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito [...] éste [...] puede adquirirse [...] de manera totalmente encubierta [...] Este capital cultural presenta un más alto grado de encubrimiento que el capital económico, por lo que está predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido ejerciendo un efecto de (des) conocimiento” (Bourdieu, 1987: 2).

## **El discurso homogeneizador vs. múltiples formas de vivir la escuela**

Como parte de esta discusión habrá que reconocer —al igual que diversos autores (Puiggrós, 1995; Rigal, 1999; Ruiz, 2009; entre otros)— que las instituciones escolares en América Latina, desde sus inicios, estuvieron signadas por el proyecto de la modernidad, proyecto civilizatorio que en este territorio ha sido descentrado y fragmentado desde sus orígenes (Brunner, 2000) y que definió objetivos específicos para esta institución.

La formación de una ciudadanía capaz de sumarse al progreso social del momento constituía la meta fundamental de la institución escolar. Transmisora por excelencia de una cultura homogénea, sin grietas ni diferencias, aspiraba a producir así un tipo de sujeto apto para adaptarse a los requerimientos políticos y sociales que perseguía la clase dominante. Los habitantes del país, sin distinción de sexo, nacionalidad o credo, es decir, el “pueblo” todo, eran convocados a traspasar las puertas que abría la instrucción pública [...] la igualdad que proponía la escuela era sólo para formar un ciudadano casi abstracto: suponía esto un “reforzamiento” que negaba la existencia de las fuertes diferencias sociales, culturales y económicas [...] se intentaba instalar, a través de la escuela una lógica, un sistema de representaciones, un conjunto de hábitos cuyo carácter pretendidamente universal le otorgaba a la institución escolar la posibilidad de legitimar sólo un bagaje cultural y deslegitimar otros. Lo popular [...] no aparecía en el horizonte de lo escolar (Rigal, 1999: 151-152).

Se trata de la tendencia homogeneizadora que desde sus inicios construye y reafirma el proyecto educativo moderno. La historia de dichos proyectos en cada uno de los países de América Latina cobró características particulares relacionadas con el contexto histórico, social, político y cultural; sin embargo, podríamos decir que en ningún caso desapareció esta tendencia de intento de regulación, estandarización y control.

México no fue la excepción. El discurso homogeneizador prevaleció hasta finales del siglo pasado, momento en el que se reconoce constitucionalmente la composición pluricultural de la Nación sustentada en los pueblos originarios; con ello se da impulso a una serie de políticas sociales y educativas, así como a la creación de diversas instituciones y programas educativos centrados en atender el asunto de la diversidad lingüística, cultural y étnica del país. Instituciones tales como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), las Universidades Interculturales, entre otras.

Sin embargo, dicho reconocimiento no ha estado exento de conflictos y contradicciones que tensan la relación entre los proyectos hegemónicos y los proyectos de

las comunidades indígenas;<sup>89</sup> proyectos que no quedan reducidos al plano escolar, por lo contrario, se articulan de forma orgánica con el ámbito social, político, cultural, lingüístico, ambiental, productivo, territorial, de seguridad, en general con proyectos que sostienen las formas de vida cotidiana de las comunidades.

Por otro lado, como mencionamos, la escuela no se observa sólo como un espacio “neutro y natural” en el que se llevan a cabo prácticas educativas en el marco de un proyecto educativo oficial. Por lo contrario, el espacio escolar se reconoce como espacio en donde tiene lugar el contacto e intercambio simbólico cultural entre sujetos particulares que definen y se definen en una determinada trama pedagógica, delimitada —temporal y precariamente— por los márgenes que impone la institución. Así, se reconoce “la educación y la escuela como espacio de disputa hegemónica, como campos culturales complejos y contradictorios de afirmativos procesos de confrontación, desarticulación y rearticulación entre diversos sectores sociales en pugna por la dominación” (Rigal, 1999: 150).

En este sentido, es posible reconocer que en los intersticios de este espacio pueden configurarse alternativas pedagógicas (Gómez y Corenstein, 2013) en las que los sujetos se relacionen de formas distintas, en donde la disputa —a pesar de las asimetrías y las condiciones reales de producción— apunte a favor de los sujetos pedagógicos y de los proyectos que éstos sostienen y construyen cotidianamente; proyectos más democráticos, justos y respetuosos de las diferencias culturales y lingüísticas, proyectos que tiendan hacia la construcción de relaciones sociales más equitativas y justas.

La escuela, como institución del Estado, representa un espacio en el que también se disputa la hegemonía; sin embargo, al mismo tiempo, representa un ámbito significativo en la vida de los sujetos concretos, espacio que históricamente ha sido apropiado y re-significado a partir de prácticas pedagógicas, sociales, políticas y culturales cuyo tejido está atravesado por múltiples sentidos (incluido el sentido que le otorga el discurso oficial) y por las luchas simbólicas, que al mismo tiempo la sostienen. La escuela difícilmente conserva el sentido que la oficialidad le imprime (a través de políticas de gobierno, reformas educativas, planes y programas de estudio, entre otros elementos); por lo contrario, la institución escolar es reconfigurada por los sujetos (padres y madres de familia, docentes, estudiantes, autoridades locales y municipales). Dicha reapropiación tensa de manera permanente la construcción de los significados, las prácticas, los discursos académicos, los conocimientos y las relaciones.

En el caso de los pueblos originarios de México, la manera de vivir los procesos de escolarización ha sido diversa. Pese a la tendencia homogeneizadora, integradora y “civilizadora” que empuja a la escuela moderna desde su creación, las formas en que estos pueblos la han vivido dista del proyecto oficial. Se trata de diversas maneras de

<sup>89</sup> Gallardo (2010) plantea un cuestionamiento interesante respecto del giro social y político derivado del cambio en la Constitución mexicana a partir del reconocimiento de la composición pluricultural del país. En dicho cuestionamiento introduce la idea del mito del mestizaje para profundizar en las contradicciones y retos del Sistema Educativo Nacional.

significar a la institución escolar, así como de construir el tejido sociocultural en los márgenes institucionales.

En este sentido, Bertely reconoce que los pueblos indígenas tienen una *autonomía de facto* “expresada en la capacidad de los pobladores para resistir, negociar y/o controlar la influencia de políticas educativas oficiales” (Bertely, 2008: 42), autonomía que difícilmente es reconocida en la política oficial o por las autoridades educativas, incluso que, en ocasiones, resulta difícil de reconocer por parte de los docentes. Vale la pena ampliar esta reflexión, ya que apunta hacia una forma distinta de comprender lo que sucede en el espacio relacional de la escuela y los pueblos originarios:

El protagonismo [...] se relaciona con una autonomía de facto y relacional, de carácter etnogenético, definida como la capacidad histórica de los pueblos lingüística y culturalmente distintivos de construir e inventar tradiciones y representaciones diversas en el marco de los proyectos educativos hegemónicos; construcción que enmarca el conflicto intercultural, asegura el control local sobre la escuela y sus recursos materiales y simbólicos (Bertely, 2008: 42-43).

En este sentido, podríamos decir que la escuela funciona como un recurso social, cultural y político estratégico en la relación que establecen los pueblos originarios con el Estado.<sup>90</sup> Este espacio representa un lugar importante en la construcción de la hegemonía y al mismo tiempo un espacio para la emergencia de las alternativas y, por tanto, de sujetos pedagógicos distintos a aquellos que se limitan a reproducir el sistema. Estamos hablando de agentes sociales que se posicionan frente al mundo para actuar en él. Esto no quiere decir que las identidades, así como las relaciones que se producen en este espacio, estén claramente perfiladas y delimitadas, sino que se trata de procesos relacionales en donde la tensión y articulación son parte constitutiva de éstos. Es en este cruce constante en el que se configuran los sujetos.

### **Sujeto y vínculo pedagógico**

Una de las relaciones que llama nuestra atención en el espacio de la Telesecundaria es el vínculo pedagógico, relación central en los procesos político-pedagógicos que, sin embargo, y a pesar de que suene contradictorio, son poco discutidos en nuestro ámbito. Para hablar del vínculo pedagógico es necesario primero hacer alusión a la idea de sujeto pedagógico (que hemos nombrado a lo largo del texto, pero sobre el que

<sup>90</sup> En diversas investigaciones (Czarny, 1995; López, 2003; Bertely, 2000; 2006) se da cuenta de los procesos político-pedagógicos que tienen lugar alrededor de la relación escuela-pueblos originarios, así como de las tensiones que la atraviesan. Por ejemplo, en el caso de la investigación que realiza Bertely (2000) en una comunidad mazahua del Estado de México, se da cuenta de cómo las madres de familia –a pesar de la normatividad impuesta por la institución escolar– desafían la forma tradicional de organizar el espacio, los tiempos, los recursos: cómo los procesos pedagógicos están condicionados por aspectos culturales, sociales y políticos que distinguen a la comunidad. Cómo frente a esta autonomía, el docente tiene que adaptarse y adaptar sus prácticas frente a la demanda (explícita e implícita) de las madres de familia.



no nos habíamos detenido). Puiggrós (1994) reconoce al sujeto pedagógico como una construcción político- pedagógica intencionada. Se refiere al sujeto pedagógico como la mediación que se construye a partir de la relación educador-educando, es decir, a partir de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que coinciden en el terreno de las situaciones educativas (las cuales no se reducen a lo escolar). Las cargas simbólicas de cada uno de los sujetos sociales, en el proceso educativo, se articularán de ciertas formas. Dicha articulación es la que nos interesa situar como vínculo pedagógico.

Siguiendo los planteamientos de esta autora, coincidimos en que diversos factores (como clase, etnia, lengua, cultura, sexo, edad) intervienen en el proceso de “conversión desigual del capital heredado en capital escolar” (Puiggrós, 1994: 321). Se hace necesario en este sentido reconocer que esta conversión desigual del capital heredado está acompañada de un desarrollo desigual de los vínculos pedagógicos, es decir, entre las funciones sociales de educadores y de educandos. Como mencionamos en páginas anteriores, se trata de una lucha por construir significados, agencias y resistencias, es decir, de luchas por la hegemonía, ya que como afirma Puiggrós, “los sujetos políticos y sociales actúan en el proceso educativo mediados por el vínculo pedagógico, constituyendo los sujetos pedagógicos” (1994: 322). En esta relación la tensión es permanente, de hecho, podríamos decir que es constitutiva, así como las formas de relación.

La tensión a la que nos referimos designa una lógica de intelección y articulación que intenta situarse en los márgenes de lo interior y lo exterior, la inclusión y la exclusión. Así, la tensión es considerada como “irresoluble, porque pone en juego el conflicto, sus resultantes, como posibilidad instituyente” (Buenfil, 2014: 4). Esta idea funciona como herramienta conceptual clave para mirar los proyectos, procesos e intercambios que tienen lugar en espacios educativos tales como el de la Telesecundaria de una comunidad mazahua, ubicada en el Estado de México.

Desde este marco teórico-conceptual es que nos acercamos a la Telesecundaria, al sujeto pedagógico y al vínculo que ahí se configura, así como a los sentidos y significados en torno de los procesos de escolarización que circulan en este espacio, pero también en sus márgenes. Interesa comprenderlo en tanto espacio social particular que responde a un contexto social y cultural determinado, en el que los sentidos y significados que cobra el estar, permanecer o transitar por dicho espacio no sólo se relaciona con lo que sucede dentro de la institución, sino también y sobre todo con lo que sucede en sus márgenes.

### ***Breve panorama histórico de la Telesecundaria***

Para tener una mayor comprensión de los procesos pedagógicos que tienen lugar en un espacio tan particular como el de la Telesecundaria, es necesario plantear algunos elementos históricos y contextuales al respecto.

## **Desarrollo heterogéneo y desigual de la educación**

En América Latina, los sistemas educativos que se construyeron después de la Segunda Guerra Mundial lo hicieron sobre estructuras que intentaban modernizar y controlar la educación; sin embargo, dichos sistemas han enfrentado una serie de problemas que hasta el momento no han podido ser resueltos y al parecer se agudizan cada vez más. Lo anterior ha impulsado el cuestionamiento y escrutinio escrupuloso por parte de quienes denuncian (desde la perspectiva de la pedagogía neoliberal) su falta de eficiencia y eficacia en la calidad educativa. Por supuesto, la denuncia está centrada en los resultados y no necesariamente en los procesos y en una lectura y análisis crítico que permitan reconocer la configuración histórica de la escuela pública, los conflictos y rupturas constantes.

Por otro lado, análisis elaborados desde una perspectiva crítica y de la educación popular parten del reconocimiento de los obstáculos que han existido para la construcción de proyectos educativos democráticos y populares, en tanto que:

El desarrollo heterogéneo, asincrónico, desigual y combinado de los sistemas educativos escolarizados, de otras formas de educación sistemática (educación abierta, a distancia, etc.) y de los programas de educación no formal [así como la] desbalanceada distribución de los recursos entre los niveles y modalidades de educación formal y no formal, [ha contribuido] a la creciente polarización social de la educación y la cultura. (Puiggrós, 1994: 56).

Esta segunda perspectiva es en la que nos interesa situar el análisis de la Telesecundaria como espacio educativo, en donde tienen lugar procesos de formación de sujetos particulares: jóvenes de comunidades rurales e indígenas, zonas conurbadas marginales y populares, cuyas expectativas de futuro se construyen en un tejido abigarrado de proyectos, posibilidades y también conflictos, actualmente atravesados por situaciones límite emergentes como la delincuencia organizada, el narcotráfico y las actividades ilícitas, así como por condiciones reales de existencia entre las que destaca los niveles de pobreza y marginación de una gran cantidad de localidades en donde se ubican estas instituciones.

Al respecto, Santos, a partir de una investigación realizada con una muestra representativa de estudiantes de Telesecundaria de distintos estados de la República cuyos niveles de marginación y pobreza son altos, concluye que:

[...] queda claro que la Telesecundaria es inequitativa. Los datos muestran que vivir en condiciones de pobreza resulta una desventaja en Telesecundaria y que ésta se ve fortalecida por la condición de pertenencia a un grupo indígena. En un sistema que pregona la igualdad de los resultados como lema, los más po-

bres y los indígenas tienen menos oportunidades de aprender a leer comprensivamente y de desarrollar sus habilidades de razonamiento matemático. La función compensatoria de esta modalidad queda, de esta manera, fuertemente cuestionada (Santos, 2001:25).

Otro aspecto que se relaciona con la situación descrita es que las Telesecundarias operan bajo formatos no previstos inicialmente, ya que se trata de grupos unitarios (un solo docente atiende a los tres grados, así como las labores administrativas) y bidocentes. Esto representa condiciones reales en la operación de las Telesecundarias en nuestro país, condiciones que sin duda imponen retos importantes para los sujetos pedagógicos.

Regresando a la idea del desarrollo heterogéneo, asincrónico, desigual y combinado de los sistemas educativos latinoamericanos, podemos reconocer que en el caso de las Telesecundarias este proceso ha evidenciado las carencias y limitaciones que enfrentan dichas instituciones, pero al mismo tiempo ha mostrado la combinación de discursos que se traduce en formas de apropiación particulares por parte de las comunidades en donde se han instalado estas instituciones. En este sentido, se puede reconocer a la Telesecundaria también como un espacio que cobra sentido para los y las jóvenes que aquí se forman, así como para los docentes y para los padres de familia.

Frente a lo anterior, es importante reconocer que el proyecto educativo impulsado como parte de una agenda de política educativa moderna, a través de la que se crearon las instituciones, procesos, rituales y prácticas que suponían la posibilidad de lograr la homogeneidad de la población a favor de la construcción de un proyecto nacional y un modelo de desarrollo, encontró límites frente a los discursos que se configuran en el ámbito local, comunitario, regional y que muestran constantemente la presencia constitutiva de la diferencia, así como las múltiples formas de articulación.

Este impulso por tratar de homogeneizar a la población a favor de la construcción de una identidad nacional se tradujo en la práctica en lucha, resistencia y enfrentamiento constante por parte de las comunidades y pueblos que se negaron a aceptar la imposición desde el Estado de formas culturales que transgredían formas originarias de organizarse, de tomar decisiones, de participar y de ser. Como lo mencionamos, históricamente se han configurado múltiples maneras de vivir la escuela, aunque esto no quiere decir que la desigualdad, la inequidad y los procesos de exclusión no hayan estado presentes.

### *Emergencia de la Telesecundaria: década de los sesenta del siglo xx*

Un programa educativo impulsado por el Estado, al final de la década de los sesenta del siglo xx, durante la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), es el que actualmente conocemos como Telesecundaria.

En ese periodo, en el caso específico de la población rural, la educación es valorada en términos de los beneficios que traería para el país contar con una masa alfabetizada y funcionalmente capacitada para hacer frente a los desafíos del proceso de industrialización que se veía venir. Es en este contexto que se impulsa, desde 1965, la incorporación de la radio y la televisión en la educación formal, sobre todo aquella educación dirigida a la población rural y la que vivía en condiciones de marginación en la periferia de las grandes ciudades.

En materia de educación, desde perspectivas integracionistas y asimiladoras, el sector rural se ha visto como un sector renuente a incorporarse a las dinámicas económicas y de industrialización que el país requiere para alcanzar el desarrollo, situación que se asocia de forma lineal y reduccionista a aspectos socioculturales distintivos de la población campesina e indígena.

Por otro lado, se trata del sector en el que la desigualdad en la distribución de servicios y la garantía de derechos (individuales y colectivos) se agudiza; en este sector se concentra el mayor nivel de pobreza. Al respecto, Puiggrós plantea que:

[...] se ha ido desarrollando una sociedad dividida entre una parte de la población integrada a formas modernas de producción, y organización social internamente diferenciada de manera similar a las sociedades desarrolladas, y otra parte marginada, pobre y explotada. Pero esta afirmación requiere que se le agregue una tesis de la teoría de la dependencia [...] no se trata de vía paralela; la miseria de un sector de la sociedad es producto de la explotación a la cual se somete al otro (Puiggrós, 1994: 62).

En este sentido, podemos afirmar que los intentos realizados hasta ahora por parte del Estado por incluir a la población rural a la dinámica modernizadora, por la transformación de este sector para que alejados de las “formas tradicionales” encuentren una forma que les permita adaptarse e incorporarse al proyecto nacional, no han obtenido los resultados esperados, por lo contrario, cada vez con mayor fuerza se comprueba que el sector rural se encuentra en un abandono y desmantelamiento sistemático, que los niveles de desigualdad y marginación son cada vez más contundentes, que la brecha que existe entre los que más tienen y los que menos tienen es cada vez mayor, además de que la concentración de la riqueza en manos de algunos pocos es cada vez más evidente.

Se trata de una tensión constitutiva de la relación entre el Estado y el sector rural, particularmente el sector rural indígena, con la complejidad y particularidad que esta situación implica en contextos específicos. En este sentido González afirma que

[...] la sobrevivencia de la comunidad india no puede [...] explicarse sin relacionarla con la organización colonial del trabajo. La organización colonial

del trabajo —desde el capital mercantil hasta el transnacional— preserva a la comunidad india como fuente de alimentos baratos y de mano de obra barata [...] el hostigamiento al pueblo indio y la permanente expropiación de sus tierras sólo ha disminuido cuando la comunidad india se ha transformado en reserva de trabajo explotable y de bienes baratos. Pero aún entonces, se han renovado la persecución, expropiación y destrucción de comunidades, cada vez que los grandes latifundios, minas, plantaciones, fábricas u obras públicas han requerido nueva mano de obra y nuevas tierras o recursos naturales (González Casanova, 1996: 23-24).<sup>91</sup>

Sin duda, este argumento cobra fuerza en un contexto como el que actualmente vivimos, un contexto en el que se prioriza la explotación (poco regulada y normada) de los recursos naturales que se impone sobre el proyecto de vida de los pueblos originarios, un contexto en el que la explotación de la mano de obra barata sigue siendo la base del desarrollo capitalista en oposición de la autonomía y emancipación de los sujetos. Reconocemos que el espacio rural representa un espacio de luchas y resistencias permanentes, en el que se juega la producción y reproducción de los sujetos.

Teniendo en cuenta este entramado, identificamos que la emergencia de la Telesecundaria en la década de los sesenta del siglo xx, de alguna manera responde a esta tendencia de tratar de subsanar las desigualdades existentes en materia educativa de la población rural, así como de la población marginada de las ciudades.

De manera formal, el 2 de enero de 1968, el Secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, reconoció que la Telesecundaria sería parte del sistema educativo nacional con reconocimiento oficial, tal como lo tenía la modalidad convencional.<sup>92</sup>

Según Tenti y Torres, la Telesecundaria representó una invención “específicamente orientada a revertir desigualdades en la oferta del servicio educativo [se trató de un programa] pensado para responder a poblaciones con diferentes necesidades de aprendizaje y condiciones de vida [...] que constituyó un esfuerzo para alcanzar a los más pobres y excluidos” (Tenti y Torres, 2000: 15).

El programa educativo de la Telesecundaria fue el mismo que el de la educación secundaria convencional, posteriormente se añadirían materiales didácticos especiales para esta modalidad (libros de texto, guía para el docente y para el alumno, materiales de mediateca, entre otros). En aquellos años, la base de las clases se centraba en la transmisión de programas, aunque también se intentó emplear la grabación para evitar problemas de transmisión.

<sup>91</sup> Para González Casanova y Roitman (1996), la categoría de colonialismo interno es central para entender el tipo de relaciones de explotación que se han construido entre el Estado y las comunidades indígenas subordinadas del país.

<sup>92</sup> Cabe mencionar que en el Sistema Educativo Mexicano la Telesecundaria representa uno de los servicios de la educación básica del nivel secundaria. Los otros servicios educativos son: secundaria general, secundaria técnica, secundaria para trabajadores y secundaria comunitaria. Este nivel es parte del nivel básico junto con el preescolar y la primaria. Se trata de un nivel obligatorio.

Durante los sexenios subsecuentes, la Telesecundaria sufrió transformaciones importantes en términos de: tipo de administración (federal y estatal); la función de los telemaestros y luego la presencia de maestros en aula que se apoyaban en los programas producidos y programados; la Reforma Educativa de 1974 (cambio del programa por asignaturas a programa por áreas, aunque ambas modalidades sobrevivieron hasta la Reforma de 1993). Lo relevante es que a pesar de todos estos cambios y conflictos, el crecimiento de la modalidad educativa se mantuvo constante: el porcentaje de alumnos que atendía esta modalidad pasó de 2.5 % en la década de los setenta a más de 11 % en 1990 y casi 20 % en el año 2000.

Por otro lado, dos aspectos que resulta necesario enfatizar son, por un lado, el papel del docente en esta modalidad y, por el otro, el tipo de relación entre la Telesecundaria y la comunidad.

De inicio, la función del maestro coordinador que se ocupaba del grupo consistía en supervisar que los alumnos atendieran a las clases impartidas por el telemaestro.<sup>93</sup> Su papel se limitaba a la organización del espacio y supervisión de las clases. Sin embargo, con el paso del tiempo, la figura de telemaestro fue desplazada (en medio de conflictos y demandas por parte de los docentes que dejarían de tener esta función) por un docente frente a un grupo y por un modelo didáctico que incluía otros elementos.

Durante este periodo también se incorporó la asignatura de Educación Tecnológica, Agropecuaria y Pesquera, bajo el principio de que permitiría impulsar el aprovechamiento de los recursos de la región por parte de las comunidades. Asimismo, se incorporaron módulos en el área artística en los que se pretendía que los alumnos rescataran y revaloraran aspectos relacionados con su cultura.

Posteriormente, durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), se entregaron libros de texto gratuitos a los alumnos de Telesecundaria. De igual forma, se incorporó la asignatura de Cívica y Ética al programa. Otro aporte importante fue la inauguración de la red del Sistema de Televisión Educativa (EDUSAT).

En 1993, a partir de la Reforma Educativa, se hizo obligatoria la educación secundaria, se unificaron los planes de estudio por asignatura, se produjeron nuevos materiales para la modalidad (segunda generación): la guía de aprendizaje, conceptos básicos y guía didáctica.

El papel del maestro de Telesecundaria se transformó, de ser sólo un coordinador pasó a ser el responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que debe emplear los materiales y recursos disponibles (programación EDUSAT, libros de texto, guías didácticas, DVD, entre otros). En 1999 se inauguró la especialidad en Telesecundaria dentro de la licenciatura en Educación Secundaria.

<sup>93</sup> Inclusive, en los primeros años de la Telesecundaria, se promovía el uso y aprovechamiento de los programas educativos producidos para que cualquier persona interesada en guiar a un grupo de este nivel educativo lo pudiera hacer desde su hogar, con la finalidad de obtener posteriormente la certificación de los conocimientos a través del Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública.

Sin duda, frente a todas estas transformaciones en la política educativa, los docentes de Telesecundaria han tenido que adaptarse. Sin embargo, no son los únicos aspectos que han tenido que afrontar, están, por otro lado, aquellos relacionados con las condiciones de producción de la Telesecundaria. Como mencionamos, la Telesecundaria fue creada con el propósito de lograr el acceso a la educación básica de aquellos sectores de la sociedad pobres, marginados y excluidos de la modalidad convencional, lo que implicó construir nuevamente una mirada particular sobre el sector rural y los sectores marginados de las periferias de las grandes urbes, mirada que trascendió en el proyecto educativo de la Telesecundaria, así como en la tarea de los docentes. Esto nos lleva a situar el tema de la relación entre la Telesecundaria y la comunidad.

Parte de los principios que inspiraron la Telesecundaria están relacionados con la búsqueda permanente por crear una relación directa entre la escuela y la comunidad que permita que ésta se transforme en beneficio no sólo del estudiante, sino sobre todo en beneficio del país. Vale la pena recuperar parte del discurso que ofreció Álvaro Galves y Fuentes (Director General de Educación Audiovisual en 1970):

Yo tuve un sueño, de que ese niño solitario y triste de las campiñas de México, que contempla el horizonte lejano, que se le niega toda esperanza de superación, pudiera tener acceso a la enseñanza media. Yo tuve un sueño, que la enseñanza media se universalizara. Yo también tuve un sueño, que un día para todos los mexicanos, la enseñanza media sea obligatoria y gratuita, como ahora es la enseñanza primaria; y ese milagro lo podrá hacer —he sido testigo ya de lo que han realizado en otros países— la educación transmitida a través de la televisión [...]

Yo también tuve un sueño, que el indio prietito de mi patria, en donde hay tantos Juárez inéditos, tuviera la posibilidad de rebasar sus horizontes y proyectarse en otros ámbitos de la cultura, [con] la enseñanza transmitida a través de la televisión por la sabiduría de los telemaestros y con el apoyo de los maestros coordinadores (DGEM, 2010: 27).<sup>94</sup>

El discurso de Galves aporta elementos que identifican parte de las ideas que se tenían sobre la población a la que estaba dirigida la Telesecundaria; una población que carecía de capital cultural que le permitiera por sí misma salir de la situación cultural que se identificaba como lastre, que no le posibilitara mirar otros horizontes, los horizontes de la sabiduría de los que diseñan desde fuera el programa.

Por otro lado, se reconoce una visión pedagógica instrumentalista; visión que cree que el proyecto educativo (diseñado desde fuera, desde arriba) traerá bienestar, mejora y transformaciones importantes para los sujetos. Se trata de una visión que

<sup>94</sup> Cabe mencionar que para ese entonces la educación del nivel secundaria formaba parte de la educación media. Actualmente, a partir de la reforma de 1993, el nivel de educación secundaria forma parte de la educación básica y es obligatoria.

parte de la invención de un déficit cultural. Al respecto, cabe mencionar que durante los años sesenta y setenta del siglo xx, la idea de déficit cultural se volvió recurrente en la política social de los países, incluyendo la política educativa. Esta idea sostenía que las “diferencias culturales en el grupo significaban un déficit psicológico en el plano individual, una carencia en las características necesarias para obtener éxito en la escuela” (Conell, 2005: 22). Por supuesto que esta idea fue fuertemente criticada, pero a pesar de las críticas, sigue operando como parte orgánica de los programas educativos y también de los programas sociales compensatorios.

Sobre estos asuntos volveremos en el siguiente apartado; sin embargo resulta importante señalar qué tipo de lógicas e ideas son las que subsisten junto con el impulso de programas educativos tales como la Telesecundaria. Con ello no queremos decir que la Telesecundaria reproduzca automáticamente estas ideas, por lo contrario, como lo mencionamos en el apartado anterior, se ha mostrado que existen múltiples maneras de vivir la escuela y que sin duda son los sujetos los que imprimen un sentido particular a sus prácticas en la cotidianidad de sus contextos y realidades.

### *La Telesecundaria hoy*

Actualmente, el proyecto que inició hace más de cuarenta años sigue vigente y se prevé que mantenga una tendencia de crecimiento y expansión, sobre todo porque se reconoce que la Telesecundaria permite ampliar y garantizar la cobertura de la educación básica. Para el ciclo escolar 2012-2013, en el nivel secundaria se atendieron a 6 340 232 alumnos, a través de 394 947 docentes y 37 222 escuelas. Del total de alumnos de este nivel, la Telesecundaria atendió a 20.8% (1 318 801), a través de 96 969 docentes y un total de 18 352 escuelas (INEE, 2014).

Por otra parte, garantizar la cobertura y acceso de la población a la educación básica obligatoria no se traduce en automático en recibir una educación pertinente y de calidad que atienda las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; inclusive actualmente se puede hablar de una marginación por inclusión, la cual se refiere a “la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad, lo que implica para algunos sectores la permanencia en el sistema escolar sin garantía de aprendizajes” (Romero, 2004: 36).

Como mencionamos, en México ha habido una tensión permanente entre lo rural y lo urbano, sobre todo porque al primero se le ha identificado con el espacio que resiste al cambio y transformación modernos, lo que deriva en marginación y pobreza. Sin embargo, tratar de explicar esta situación no como una cuestión externa al propio sistema, sino como producto de las propias condiciones en las cuales se producen los procesos de acumulación del capital, explotación y concentración inequitativa, desigual e injusta de la riqueza, nos permite dimensionar la precarización y despojo que las zonas rurales e indígenas han vivido históricamente.



En la actualidad, el sector rural de México es el que manifiesta los mayores niveles de desigualdad y donde la situación de pobreza es más aguda, ya que un porcentaje muy alto de la población de este sector sigue siendo afectada por la pobreza de patrimonio. Es relevante que uno de los índices que evidencia en mayor medida los niveles de desigualdad es el que refiere a la desigualdad educativa. Según Silbaja: “los rendimientos a la educación son más elevados en el medio rural que en el medio urbano [...] es decir, los efectos de un año más de educación en el medio rural, son mayores que en el urbano. Sin embargo la política educativa del país no ha tenido como prioridad el impactar en el sector rural” (Silbaja, 2014: 8).

Sin duda, se trata de un espacio complejo, atravesado por la desigualdad, la pobreza y la marginación. Asimismo, representa un sector constantemente cuestionado, ya que desde la uniformidad del discurso escolar la heterogeneidad de los sujetos en términos lingüísticos, culturales e históricos no puede ser comprendida; por lo contrario, se niega, se oculta o simplemente se ignora, lo que ha provocado un mayor distanciamiento y conflicto entre los proyectos educativos que son propuestos por el discurso oficial y aquellos que provienen de los espacios socioculturales particulares.

### ***Entre lo marginal y lo alternativo: la Telesecundaria de San Diego del Cerrito***

Con lo mencionado hasta ahora podemos ubicar algunos elementos para pensar a la Telesecundaria como una propuesta educativa marginal, pero también como un espacio alternativo en la configuración de los sujetos. Sobre este asunto vamos a ampliar en el presente apartado, a partir de la experiencia de la Telesecundaria de San Diego del Cerrito, comunidad mazahua del municipio de Villa Victoria en el Estado de México.<sup>95</sup>

San Diego del Cerrito se ubica en el municipio de Villa Victoria en el Estado de México, municipio configurado por comunidades mazahuas, cuyo grado de marginación es alto (CONEVAL, 2004). Es una localidad pequeña (menos de 2, 500 habitantes). Su principal actividad económica es la agricultura, así como la ocupación en trabajos de construcción y albañilería, comercio y servicio doméstico. El nivel de migración (temporal y permanente, al interior del país y al extranjero) es alto.<sup>96</sup>

La comunidad cuenta con un preescolar y una primaria indígena y una Telesecundaria; las tres instituciones de administración estatal.

La Telesecundaria fue fundada a principios de la década de los noventa del siglo xx, su instalación y desarrollo dan cuenta de las dinámicas socioculturales de la

<sup>95</sup> Se trata de la investigación “Etnicidad, educación y vínculo pedagógico en la Telesecundaria de una comunidad mazahua”, realizada como parte de los estudios de maestría en el programa de Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>96</sup> Proceso migratorio que ha caracterizado a esta región. El trabajo de Ohemichen (2000) es relevante en este sentido, ya que desde la antropología y los estudios de género, aborda muy bien el proceso migratorio.

comunidad, relacionadas con el impulso que durante este periodo tuvo la política educativa encaminada a la ampliación de la cobertura de la educación básica.

Para el ciclo escolar 2012-2013, la Telesecundaria atendió a cerca de 120 jóvenes de entre 11 y 16 años de edad. Cuenta con ocho docentes en su plantilla, así como una directora y un apoyo administrativo (cuyos honorarios corren a cargo de los padres de familia que gestionan los recursos a través de la mesa directiva), y un intendente. Ocasionalmente cuenta con el apoyo de una docente para impartir la Asignatura Estatal.

A partir de nuestro trabajo de observación y realización de entrevistas, nos pudimos acercar a la cotidianidad de este espacio, cotidianidad en la que convergen elementos simbólicos que van dando sentido a la experiencia de los sujetos que interactúan en él.

### *Condiciones de producción de la Telesecundaria*

Las condiciones de producción de la Telesecundaria representan un reto cotidiano para los sujetos que se forman en estos espacios, sobre todo cuando se liga a una política educativa que no atiende la complejidad y particularidad de los sectores rurales e indígenas.<sup>97</sup> La tarea de los directivos, los docentes y los jóvenes estudiantes de la Telesecundaria, en ocasiones, debe ser realizada en condiciones poco favorables.

En entrevista con la directora de la Telesecundaria de San Diego del Cerrito, se mencionaron algunas de las condiciones del trabajo cotidiano: “no hay internet, no hay los suficientes DVD para todos los grupos, si no fuera por la gestión que hago no tendríamos nada, y eso a veces nadie te lo reconoce, las autoridades nunca van a reconocer tu trabajo”.<sup>98</sup>

Por otro lado, también está presente en la construcción del proyecto educativo la percepción social de la Telesecundaria y de su labor. Inicialmente representó una modalidad no convencional e innovadora para que los sujetos contaran con un espacio de escolarización, el cual les permitiría —de alguna manera— superar situaciones de desigualdad educativa (abandono escolar, rezago educativo, entre otros). Sin embargo, la percepción social en torno de este espacio difiere de los planteamientos iniciales, ya que “estos programas [telesecundaria y CONAFE] son generalmente percibidos por sus propios usuarios, por la SEP y por la sociedad mexicana como programas remediales, pobres y para pobres, que no gozan de los mismos estándares que el sistema de escuelas públicas regulares” (Tenti y Torres, 2000: 55).

<sup>97</sup> Tal como menciona Conell (2004), las políticas educativas que se implementan en el ámbito de los sectores rurales e indígenas están asociadas (equivalencialmente) a visiones sobre pobreza y déficit cultural. Se trata de políticas que se han construido a lo largo del siglo XX desde lo que la autora identifica como la falsa ubicación del problema y que se puede sintetizar de la siguiente forma: “El punto fundamental es que la desigualdad de clase es un problema que penetra a todo el sistema escolar. Los niños pobres no están frente a un problema aislado: están frente a los efectos más perversos de un patrón más amplio” (Conell, 2004: 22).

<sup>98</sup> Entrevista a la directora de la Telesecundaria de San Diego del Cerrito, Estado de México (agosto de 2012).

Es importante señalar que pese a las fuertes críticas que hoy enfrenta la educación pública en sus modalidades regular o general, éstas siguen siendo la norma para comparar cualquier otro proyecto educativo que intente, en alguna medida, establecerse como algo diferente. En el caso de la Telesecundaria, lo que se ve como diferente es el uso tecnologías (televisión, programas educativos televisados y digitalizados) dentro del aula, no se cuestionan en sí sus alcances y limitaciones, sino que “el principal factor de discriminación parecería provenir de la propia percepción (apriorística) de la educación a *distancia* como una modalidad deficitaria frente a la educación presencial” (Tenti y Torres, 2000: 57).

Por otro lado, en relación con los docentes que están frente a grupo, la situación no es menos compleja. En el caso de la Telesecundaria, un solo docente es quien debe impartir todos los contenidos contemplados en los planes de estudio, además, en un porcentaje considerable de Telesecundarias, los docentes tienen que enfrentar grupos multigrado, o asumir las tareas de administración y gestión escolar al mismo tiempo que están frente a grupo, situación que se torna complicada frente a los procesos, procedimientos administrativos y de gestión que han sido estipulados por las autoridades educativas.<sup>99</sup>

Los docentes de la Telesecundaria de San Diego del Cerrito reconocen que su tarea es una de las más complejas, ya que además de ser los responsables de la formación de los jóvenes, asumen responsabilidades que la comunidad les asigna.

Ser docente es darnos la oportunidad de que sean los chavos a los que dejemos aprender, muchas veces lo que el maestro necesita es callarse, para escuchar lo que todos ellos dicen. Ser docente [...] es esa responsabilidad de abrirse a que no lo sé yo todo, a que ellos también pueden dar sus opiniones, muchas veces están acertados [...] es una responsabilidad muy grande, es el ejemplo de muchos, tanto alumnos como en la comunidad. Somos como un sol chiquito, porque todos nos voltean a ver, ven lo que estamos haciendo. Entonces también amerita una gran responsabilidad, una gran conciencia.<sup>100</sup>

Otro aspecto que es necesario mencionar corresponde a la cuestión cultural y lingüística que el docente debe atender. Un porcentaje importante de los jóvenes que asisten a las Telesecundarias (86.98% de éstas se ubican en zonas rurales e indígenas) es considerado como indígena o miembro de alguna comunidad indígena, lo que impone características particulares a la relación pedagógica que se construye al

<sup>99</sup> En el caso de las escuelas multigrado, los docentes deben desplegar distintos saberes que les permitan atender a diferentes grados a la vez; el trabajo se despliega en la interacción con jóvenes de diversos años, géneros, niveles de maduración y desarrollo, intereses, estilos de trabajo, entre otros aspectos. Sin duda, esto representa un reto mayúsculo, cuando además se presentan aspectos culturales y lingüísticos particulares.

<sup>100</sup> Entrevista con profesor del 3° de la Telesecundaria de San Diego (enero de 2013).

interior del aula, pero que además trasciende este espacio al corresponder también al ámbito comunitario y regional.

Como podemos observar, se trata de un espacio formativo cuyas condiciones de producción resultan en muchos casos adversas frente a la tarea educativa. Tal como lo mencionamos, se trata de un asunto estructural, un asunto en el que aún no se reconoce la necesidad de cuestionar el tipo de relaciones económicas, políticas y culturales que el Estado ha establecido con las comunidades rurales e indígenas.

En este sentido, Tenti y Torres (2000) mencionan que los programas que se han emprendido en México a propósito del reconocimiento de que cada vez existe mayor desigualdad e inequidad entre la población, reflejan una serie de condiciones económicas, sociales y culturales que excluyen y enfatizan la vulnerabilidad y marginación de sectores cada vez más grandes de la población; situación que se agrava en el caso de las poblaciones campesinas e indígenas que históricamente han sido excluidas.

Es importante reconocer que las políticas y los programas educativos hasta ahora no han considerado que se trata de:

Una población heterogénea desde el punto de vista cultural, histórico, lingüístico, con necesidades y demandas diversas, con antecedentes distintos respecto de los aprendizajes realizados en su medio social. [Población que] viene siendo sujeto de un discurso que pretende homogeneizar sus valores, sus normas de vida, sus aspiraciones y que, al mismo tiempo, no cuestiona la marcada desigualdad social que la divide. Heterogeneidad del sujeto de la educación y uniformidad del discurso escolar se cruzan constituyendo rápidamente agrupamientos distintos por el mayor o menor grado de identificación de los educandos con aquel discurso (Puiggrós, 1994: 60).

Esta falta de reconocimiento en la base de la desigualdad, lleva a lecturas superficiales y sesgadas sobre los alcances y límites del espacio escolar. Lecturas que se centran sobre todo en evidenciar la falta de resultados positivos según los estándares de evaluaciones externas a través de instrumentos como la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), que son relacionados de forma directa a la situación de pobreza (aunque las causas de dicha situación no se cuestionen) y al aprovechamiento escolar, lo que resulta en una visión deficitaria.

### *De la apropiación, re-significación y las alternativas*

Como mencionamos en otro momento, resulta importante situarnos en una perspectiva pedagógica crítica y popular (Giroux, 1999, 2005; Puiggrós, 1994; Ruíz, 2009) para reconocer que lo educativo y la formación intelectual de los sujetos representan procesos de lucha, de agencia y de resistencia y para recuperar la cultura como

el terreno en el que se disputa el sentido y significado de los proyectos (educativos, sociales, políticos, económicos, ambientales, entre otros).

Desde esta perspectiva es posible preguntarnos por las formas en las que los sujetos apropian y re-significan proyectos educativos impuestos desde el exterior, proyectos como el de la Telesecundaria que pese a la complejidad que imponen las condiciones de producción, han sido apropiados por los sujetos sociales de diversas formas. Se trata de la construcción de imaginarios que interpelan la configuración de los sujetos pedagógicos, sujetos que cotidianamente habitan y transitan los espacios de la Telesecundaria.

Las relaciones pedagógicas y en particular el vínculo pedagógico que se construye cotidianamente, están imbricados en la organización, la cultura y la lengua de las comunidades; es decir, forman parte del mundo de vida de los jóvenes, padres y madres de familia y de la comunidad en su conjunto. El proyecto educativo que se configura a través del conjunto de procesos, prácticas, acciones, sentidos y significados que los sujetos ponen en juego a partir de su experiencia en la Telesecundaria, representa un imaginario viable para aquellos que participan en dicha configuración. Como afirman Puiggrós y Gómez Sollano:

Todo proyecto puede potencialmente conformarse como una síntesis de saberes socialmente productivos vehiculizados por sujetos, grupos u organizaciones. El proyecto requiere de la voluntad de los sujetos para construir la utopía en la historia. [...] Los sujetos se constituyen en el proceso de construir el proyecto y, como tal, éste juega en la generación de perspectivas de futuro que posibilitan un cierto modo de apropiación del presente (Puiggrós y Gómez Sollano, 2009: 32).

El proyecto educativo de la Telesecundaria es apropiado por los sujetos, en él se configura una trama pedagógica, cultural y social particular. En este sentido, la Telesecundaria de San Diego del Cerrito, en tanto proyecto, es considerada como un espacio importante para la formación de los sujetos. La directora y los maestros de la Telesecundaria mencionan que inicialmente (en la década de los noventa, cuando la escuela se creó) la asistencia de los jóvenes era muy poca, se le daba prioridad a otros asuntos. Sin embargo, conforme la Telesecundaria fue creciendo, la comunidad se convenció, los jóvenes se convencieron de que era una escuela para ellos. La matrícula se incrementó, pero además cada vez fue más frecuente que los egresados de la Telesecundaria de San Diego emigraran a otros lugares (Toluca, Distrito Federal) a seguir con sus estudios (pues infortunadamente la oferta educativa de la región es muy limitada); jóvenes que actualmente son profesores, odontólogos, médicos, también algunos que son arquitectos, ingenieros y abogados, profesionistas que con su trabajo contribuyen a la mejora de la comunidad y al fortalecimiento de las redes comunitarias.

Actualmente, en la Telesecundaria de San Diego son los padres de familia quienes a través de la Mesa Directiva toman las decisiones respecto de: la infraestructura, las formas de organización para cooperar en las actividades a lo largo del ciclo escolar, los mecanismos para recaudar fondos, entre otros asuntos. El reto está en que se involucren también en temas relacionados con la formación de sus hijos e hijas, sobre todo en relación con espacios curriculares como Tecnología y Asignatura Estatal. “Si no fuera por la comunidad no estaríamos aquí, es que ellos hacen mucho y les interesa lo que pasa con la escuela. ¡Ellos levantaron la escuela! Cuando pedimos el apoyo siempre nos lo dan. En la construcción de los salones a veces contrataban a alguien de la misma comunidad, pero también venían a trabajar, así lo hacen, vienen a trabajar”.<sup>101</sup>

En el caso de la Telesecundaria de San Diego, la configuración de los sentidos pedagógicos está tejida por componentes culturales y lingüísticos particulares, por las diferentes concepciones sobre la población indígena del país, por la formación de los docentes, por las formas colectivas de participación de la comunidad.

### *Reflexión final*

A pesar de que son pocos los espacios que quedan (en la sociedad de la comunicación) para formular alternativas educativas, es necesario reconocer aquellas que a partir de sus proyectos logran interpelar a los sujetos para construir experiencias que otorguen sentido a su vida, a sus relaciones y comunidades. La Telesecundaria, como un espacio de formación, cuando es apropiada por los sujetos, logra representar un espacio alternativo, un espacio que permite la construcción de relaciones dialógicas, que apuestan por la construcción común de la Telesecundaria.

En conjunto, docentes, directivos, estudiantes y comunidad hacen de la Telesecundaria de San Diego del Cerrito un proyecto viable, ya que desde su creación se ha relacionado (a partir de la participación de los padres de familia) con las necesidades que la comunidad expresa y demanda a la escuela. Sin duda, enfrenta retos importantes, por ello es necesario tener en cuenta el tipo de procesos y proyectos que le ha permitido crecer y consolidarse, tarea que compromete a los docentes.

La Telesecundaria, como proyecto educativo, ha tejido un entramado pedagógico, social, cultural y económico complejo, entramado en el que se disputa la configuración de los sujetos, terreno de lucha para reafirmar y reconstruir las identidades.

Es tarea de los educadores articular dentro de este entramado los elementos que permitan el reconocimiento de los sujetos, de los otros, sus características y particularidades. Articulación que abra la posibilidad de construir sentidos pedagógicos alternativos, dialógicos, democráticos y plurales, que permitan reinstalar las preguntas éticas y políticas de la enseñanza en el centro de la acción pedagógica.

<sup>101</sup>. Entrevista a la directora de la Telesecundaria de San Diego del Cerrito (agosto de 2012).

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, Guillermo (1992), *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Universidad Veracruzana/Instituto Nacional Indigenista-Gobierno del Estado de Veracruz/Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, María (2008), “La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela”, en María Bertely, J. Gashé y R. Podesta (coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigación y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Ecuador, Abya Yala, pp. 33-56.
- Bertely, María (coord.) (2006), *Historia, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, Publicaciones de la Casa Chata.
- Bertely, María (2000), *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros*, México, ISSEM/ PRIME/ IEEPO.
- Bourdieu, Pierre (1987), “Los tres estados del capital cultural”, *Revista Sociológica*, vol. 2, núm. 5. [en línea] [consultado el 20 de octubre de 2014] [www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf](http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf).
- Brunner, Jerome (2000), “Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información”, *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, núm. 16. [en línea] [consultado el 20 de agosto de 2014] <<http://m.preal.org/detalle.asp?det=45>>.
- Buenfil, Rosa Nidia (2014), “Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político del discurso”, *Sinéctica*, núm. 35 [en línea] [consultado el 02 de noviembre de 2014] <[http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=503\\_dimensiones\\_etico\\_politicas\\_en\\_educacion\\_desde\\_el\\_analisis\\_politico\\_de\\_discurso](http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=503_dimensiones_etico_politicas_en_educacion_desde_el_analisis_politico_de_discurso)>.
- Conell, Raevyn (2004), “Pobreza y educación”, en Pablo Gentilli (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM.
- CONEVAL (2012), “Resultados de pobreza en México a nivel nacional y por entidades federativas” [en línea] [consultado el 02 de noviembre de 2014] <<http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>>.

## 168 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Czarny, Gabriela (1995), “Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública de la ciudad de México”, *tesis de maestría*, México, DIE/ CINVESTAV-IPN.
- DGME (2010), *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*, México, DGME.
- Echeverría, Bolívar (2010), *Definición de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica- ITACA.
- Gallardo, Ana (2010), “El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna. Claves desde la historia de la educación indígena”, en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México, CONACYT/ POSGRADO DE PEDAGOGÍA- UNAM/ Díaz de Santos, pp. 133- 153.
- Giroux, Henry (2005), “El neoliberalismo y la crisis de la democracia”, *Anales de la educación común*, núm. 1-2, septiembre, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, pp. 1-27.
- Giroux, Henry (1999), “Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio”, en Fernando Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Madrid, Grao, pp. 55-62.
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein (coords.) (2013), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/ Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Seminarios).
- González Casanova, Pablo (1996), “Las etnias coloniales y el Estado multiétnico”, en Pablo González Casanova y Marcos Roitman (coords.), *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*, México, La Jornada/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 23-36.
- INEE (2014), *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, México, INEE [en línea] [consultado el 19 de octubre de 2014] <publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/ P1D239.pdf> .



- López, Alexis (2003), “Tensión entre individuo y comunidad: la propuesta educativa triqui y los programas de educación cívica y ética en México”, *tesis de doctorado*, México, DIE/CINVESTAV-IPN.
- Ohemichen, Cristina (2000), *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la ciudad de México*, México, Programa Universitario de Estudios de Género/ Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puiggrós, Adriana (1995), “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en Alicia de Alba (coomp.), *Posmodernidad y educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 177-204.
- Puiggrós, Adriana (1994), “Recaudos metodológicos”, en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (coords.), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 299- 32.
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (2009), “Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio”, en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México, Secretaría de Desarrollo Institucional-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 23-38.
- Rigal, Luis (1999), “La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI”, en Fernando Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Madrid, Grao, pp. 147-170.
- Romero, Claudia (2004), *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ruíz, María Mercedes (2009), *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Universidad Iberoamericana.
- Santos, Annette (2001), “Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 31, núm. 3, pp. 11-53 [en línea] [consultado el 23 de junio de 2014] <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031302>>.

## 170 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- SEP (2011), *Modelo educativo para el fortalecimiento de la telesecundaria. Documento base*, México, SEP [en línea] [consultado el 13 de abril de 2014] <[www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/docs/Modelo\\_Educativo\\_\\_FTS.pdf](http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/docs/Modelo_Educativo__FTS.pdf)>.
- Silbaja, Daniel (2014), “Educación y pobreza: una educación sin resultados”, *Paradigmas. Revista de Investigación* [en línea] [consultado el 28 de octubre de 2014] <<http://www.paradigmas.mx/educacion-y-pobreza-una-ecuacion-sin-resultados/>>.
- Tenti, Emilio y Rosa María Torres (2000), *Políticas educativas y equidad en México*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Zemelman, Hugo (2006), *El conocimiento como desafío posible*, México, COALICO/IPECAL-IPN.
- Zemelman, Hugo y Estela Quintar (2007), *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*, México, IPECAL-IPN.

# TERCERA PARTE



# Las experiencias pedagógicas alternativas en la historia de la educación en México. El proyecto de Universidad de Justo Sierra

*Ana María del Pilar Martínez Hernández<sup>102</sup>*

## **Presentación**

El trabajo que se presenta tiene como objetivo analizar un proyecto histórico-pedagógico de universidad en el contexto mexicano, considerado como experiencia pedagógica alternativa a la educación superior existente en el país a finales del siglo XIX e inicios del XX, desde el modelo de análisis desarrollado en el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) en el año 2012.<sup>103</sup>

Dicho proyecto de universidad mexicana fue planteado por Justo Sierra entre 1881 y 1910, y será estudiado desde el marco teórico-conceptual y metodológico mencionado que considera el contexto en que surgió, las características, tipo y grado de alternatividad que presentó en relación y en contraste con el paradigma hegemónico propio de su momento (el porfiriato), así como las condiciones de tensión que supuso su planteamiento, impulso e instauración.

El interés de este escrito radica en estudiar este proyecto, cuya ubicación temporal data de aproximadamente un siglo de distancia, como una experiencia pedagógica alternativa, para extender el ejercicio metodológico considerando la incorporación de la variable histórica.

## **Delimitación y articulación propuesta**

En la XI etapa de investigación del Programa APPEAL, México, desarrollada en 2012, en torno del proyecto de investigación denominado: “Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas”, la producción de conocimientos de investigación derivados resultó en la publicación del libro denominado *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (Gómez y Corenstein, 2013). En él, entre diversos trabajos de gran riqueza teórica y práctica, se dio a conocer el ejercicio metodológico a partir del cual se analizaron diversas experiencias pedagógicas alternativas (EPA) desde diferentes enfoques teóricos, considerando su contexto, historicidad, espacialidad,

<sup>102</sup>. Pedagoga. Profesora de tiempo completo del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, México).

<sup>103</sup>. Este trabajo es parte de la investigación realizada para el desarrollo de la tesis de doctorado en Pedagogía.

fundamentos filosóficos, políticos, históricos, sociales y educativos, y su tipo de vinculación con los modelos hegemónicos en que aquéllas se generaron. Cabe resaltar que el periodo ubicado para llevar a cabo esta investigación de EPA, fue el de 1980 y 2010, considerando el momento de expansión e imposición del neoliberalismo en el espacio y territorio de la mayoría de los países latinoamericanos.

En este trabajo pretendo revisar la posibilidad de aplicar este ejercicio metodológico de investigación en uno de mis campos de interés: la historia de la educación, específicamente en el tema del surgimiento de la universidad moderna mexicana. Considero que incluir la variable histórica en una perspectiva de largo aliento, puede ayudar a generar una *huella* metodológica que ayude a delimitar un campo problemático y configurar el horizonte de interrogantes y articulaciones (Carlos Skliar y Graciela Frigerio, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, cit. en Gómez, Hamui y Corenstein, 2013: 34) en el ámbito de la investigación histórica educativa, en un intento por retroceder en el tiempo con el objeto de situar el origen y la genealogía de procesos, cosmovisiones, comunidades, instituciones y experiencias alternativas; así como dar cuenta de las diversas concepciones de sujetos, saberes y conceptos, para comprenderlos de manera más compleja e inclusiva en sí mismos y en el seguimiento de su trayectoria, con el fin de indagar continuidades, intersecciones, rupturas, desviaciones, entre otros elementos a lo largo de periodos de larga duración. Considero, como sujeto que investiga, que la comprensión de experiencias sociales desde la dimensión histórica me permite interrogar al pasado, al mundo de mis predecesores, interpretarlo, tratar de darle sentido y, al hacerlo, cuestionar al presente, dándole, de igual forma, sentido y pertinencia histórica, vislumbrando horizontes de intelección; observando en la corriente de la historia esas aparentes repeticiones, que no son tales porque las circunstancias nunca serán las mismas, pero que comprendemos porque compartimos la esencia de la experiencia humana (Schutz, 1967: 237-238).

Para hacerlo, he tomado como base para delinear un esquema de análisis de problemas, el capítulo elaborado por Marcela Gómez Sollano, Liz Hamui Sutton y Martha Corenstein Zaslav (2013: 33-65),<sup>104</sup> denominado “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, que forma parte del libro al que he hecho referencia en líneas anteriores. En él se desarrollan los fundamentos teórico-conceptuales, metodológicos y reflexivos que se construyeron para focalizar las EPA que se investigaron y quedaron incluidas en el documento. Presento a continuación el esquema de análisis.

La primera fase consiste en delimitar tres registros de lo metodológico: 1) la problematización: lo sabido del tema para convertirlo en objeto de indagación, formulación de preguntas y construcción de relaciones posibles entre las dimensiones de la realidad; 2) el desarrollo de nociones ordenadoras que permiten pensar relaciones

<sup>104</sup>. He seguido el desarrollo de este capítulo para marcar las etapas, nociones y conceptos, que permitirán llevar a cabo el análisis posterior.

entre procesos; y 3) la delimitación de “recortes de observación” de la realidad y la construcción de categorías intermedias.

De este modo, el sentido específico del primer punto aporta a la delimitación del campo de problemas derivado de la relación entre saberes, sujetos y EPA. De esta problematización surgen los primeros cuestionamientos y nociones ordenadoras que permiten visualizar la riqueza de visiones alternas, dimensionándolas en el contexto y las condiciones en que se producen, rescatando la forma en que los sujetos producen, significan y transmiten saberes —en sentido amplio—; cómo utilizan, recomponen y producen nuevos saberes, y cuáles de ellos son alternativos.

¿Cómo definir el concepto de lo alternativo? Como lo que modifica, lo diferente, lo no convencional, lo que rompe con lo instituido, lo que desordena; y cómo definir ¿a qué es alternativo? A lo hegemónico: lo convencional, lo dominante, lo instituido, que se estructura articulando lo diferente; entonces, surge la necesidad de caracterizar ambos conceptos: alternativo/hegemónico, dadas las múltiples variantes y caracterizaciones de las experiencias pedagógicas alternativas.

Para desarrollar esta caracterización, se realiza un ejercicio metodológico complementario, que consiste en la conformación de categorías intermedias con el propósito de establecer una articulación entre lo conceptual y lo empírico. Las categorías intermedias sirven como herramienta de análisis, para establecer la relación y diferencia entre lo hegemónico y lo alternativo y derivar los grados y niveles de “alternatividad”, respecto de su cercanía o lejanía con lo hegemónico: lo alternativo puede surgir al margen de lo hegemónico como oposición, resistencia y ruptura con éste; o bien, producirse dentro de lo instituido; puede derivarse del discurso tradicional y conformarse como práctica emergente dentro de una coyuntura institucional; puede coexistir con lo dominante y constituir una innovación que cuestiona y replantea procesos y formas de relación en prácticas educativas dominantes (Martínez, 2013: 14).

En la práctica, las EPA pueden asumir múltiples variantes, significados y características acordes a los sujetos que las producen, su situación histórico-contextual, sus necesidades y su horizonte de expectativas. De igual forma determinan los procesos educativos innovadores de generación, circulación y transmisión de los saberes y su apropiación.

Las categorías intermedias se organizan en tres dimensiones (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013: 55-57):

- I. El *ethos*, asociado con las ideas que justifican la necesidad de cambio y el futuro imaginado, el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y comportamiento del grupo, institución o sociedad. Se relaciona con las identidades sociales, los sistemas de representaciones colectivas y de clase, con las visiones de mundo y otros hábitos. Abarca las siguientes categorías intermedias: 1) el *Proyecto ético-político*; 2) la *Trascendencia* de la EPA por sus efectos y consecuencias; 3) el *Vínculo entre el sujeto y lo social*; 4) la *Problemática* a que responde.

II. *Lo procedimental*: aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la condición que altera. Involucra las condiciones económicas, legales, culturales, institucionales y políticas.

Sus categorías intermedias son: 5) *Estrategias*: es decir, los medios materiales y simbólicos que hacen viable la acción y configuran el cambio; 6) *Saberes*: entendidos como producciones sociales que articulan los conocimientos y las experiencias de los sujetos; 7) *Sujetos*: construcción singular que condensa formas de ser social y se estructura en la relación con el otro; 8) *Grados y relaciones de institucionalización*: se refiere a la estructuración de la experiencia; 9) *Base material*: el entorno, la infraestructura y las fuentes de financiamiento de la experiencia pedagógica alternativa .

III. *Lo pedagógico*: relativo al currículo, la didáctica, la evaluación y la relación educando-educador.

La categoría intermedia asociada es: 10) el *Modelo educativo*: que abarca concepciones y características pedagógicas de la experiencia, la articulación que se establece entre los sujetos, y entre éstos y los saberes involucrados en el proceso educativo.

Para concluir, transcribo la siguiente cita de las autoras del trabajo seguido para entender la función de este entramado de “huellas, recortes y nociones ordenadoras”:

La delimitación y articulación conceptual propuesta, y los referentes de carácter metodológico construidos, constituyen una base para abrir líneas de problematización que sirvan, junto con otras, para pensar la producción de alternativas pedagógicas, con el objeto de identificar los entramados culturales de significación sobre los cuales se configuran las experiencias y los proyectos en el ámbito educativo. Las interpretaciones resultantes podrán explicar los principios con base en los cuales se toman las decisiones que guían las formas de intervención de los sujetos y las prácticas específicas, así como las tramas sociales en las que se inscribe y adquiere sentido lo alternativo de un saber y un determinado proceso (Gómez , Hamui y Corenstein, 2013: 64).

Es con esta base que se analizará el Proyecto de Universidad de Justo Sierra, el cual es necesario contextualizar temporal y espacialmente.

## **El Contexto**

Promulgada la independencia de México en 1821, la necesidad de construcción de una identidad ciudadana nacionalista se convirtió en una de las tareas más urgentes, y la



educación el medio para lograrla. Sin embargo, la falta de estabilidad política, de desarrollo económico y de paz a lo largo de prácticamente todo el siglo XIX, fueron decisivas en la producción de una multiplicidad de posturas acerca de los fines de la educación y de las especificidades que debía poseer el sistema que se encargara de ésta, derivadas de la constante pugna y alternancia en el poder de liberales y conservadores, en el periodo que va de 1821 al advenimiento del porfiriato en 1876, pasando por la Guerra de Reforma, las intervenciones norteamericana y francesa, el Imperio de Maximiliano y la restauración de la República con el triunfo definitivo de los liberales en 1867.

No obstante las diferencias políticas existentes entre los grupos y partidos aludidos, durante este periodo hubo múltiples proyectos y efímeros intentos de acciones educativas que buscaban resolver las graves carencias de formación del grueso de la población; así, los dirigentes, sin importar su afiliación partidista, le concedieron la mayor importancia a la educación popular, pues en ella veían la posibilidad, en primera instancia, de desarrollar un sentido de identidad para los mexicanos, y, en segundo lugar, de ser un factor que coadyuvaría al progreso económico y social de la Nación. Las diversas acciones educativas, la promulgación de decretos, leyes y reglamentos en la materia, y la derogación de unas y otras, de acuerdo con los golpes de timón de uno y otro grupo político en el poder, rebasan el marco de este trabajo, me centraré en consecuencia en hacer un breve recuento histórico de lo que ocurría en el ámbito de la educación superior y, en particular, en la universidad.

Como sabemos, la vida de la universidad mexicana atravesó por múltiples avatares a lo largo del siglo XIX, situación determinada en gran medida por la concepción de esta institución, su historia durante el virreinato, el papel social que se le había impuesto y el juego de poder que ejercía el claustro universitario al final de este periodo y el inicio de la vida independiente de la Nación. A ello habrá de agregarse la disputa entre conservadores y liberales, los primeros a favor de su existencia y los segundos interesados en su desaparición.

No se busca en este texto describir con detalle esta polémica, baste decir que al finalizar el virreinato, la vetusta Real y Pontificia Universidad de México creada en 1551,<sup>105</sup> hacía tiempo que había dejado de ser una instancia formadora, en

<sup>105</sup> La creación de instituciones educativas de nivel terciario durante los primeros tiempos de la Colonia, abarcó múltiples instituciones destinadas a españoles, criollos, mestizos y, aun, nobles indígenas. En 1537, fray Juan de Zumárraga envió representantes ante el papa Paulo III al Concilio de Mantua, para que ante el rey y el propio papa expusieran la necesidad de “establecer y fundar en esta gran ciudad de México una universidad en la que se lean todas las facultades que se suelen leer en las otras universidades y enseñar, sobre todo, artes y teología” (Basave, *Ser y quehacer de la Universidad*, cit. en Valadés, 2004: 533). La creación de esta institución ocurrió en septiembre de 1551, cuando el emperador Carlos V expidió la cédula real. La institución celebró la ceremonia inaugural el 25 de enero de 1553, tomando como modelo para su gobierno y organización las constituciones de la Universidad de Salamanca, impartiendo seis cátedras. La bula papal firmada por el papa Clemente VIII, ya durante el reinado de Felipe II, se expidió hasta octubre de 1595. El monopolio educativo de la Real y Pontificia Universidad de México fue absoluto entre 1551 y 1564, cuando entre los acuerdos del Concilio de Trento para la reforma de la Iglesia, se encontraba aquel que obligaba a la creación de seminarios para formar al sacerdocio, lo que ocasionó un quebranto para las universidades, incluida la mexicana, la cual se vio reducida a expedir grados. A este quebranto universitario

sentido estricto, para convertirse en una fuerza política con intereses propios. Hay que enfatizar que las críticas a esta institución no se dieron a partir de la independencia de México, sino aun durante el periodo colonial, motivadas por la calidad de la enseñanza que en ella se impartía, en comparación con la brindada por otras instituciones; por la restricción de quienes podían acceder a ella —básicamente los españoles—; por estar enfocada al estudio de la filosofía, la teología y las bellas artes y muy poco a la ciencia; y, por último, parece sumamente relevante el énfasis que se pone en el aspecto pedagógico de la crítica, por la obsolescencia de los métodos de enseñanza que en ella se seguían. Al respecto, establece Sierra:

Nada quedaba que hacer a la Universidad en materia de adquisición científica; poco en materia de propaganda religiosa, [...] todo en materia de educación... Era una escuela verbalizante, [...] Era la palabra y siempre la palabra latina, [...] que iba y venía sin cesar en aquella urdimbre infinita de conceptos dialécticos [...] Pero la Universidad mexicana, [...] extraña casi por completo a la formidable remoción de corrientes intelectuales que fue el Renacimiento; ignorante del magno sismo religioso y social que fue la Reforma, seguía su vida en el estado en que se hallaban un siglo antes las universidades cuatrocentistas. ¿Qué iba a hacer? El tiempo no corría para ella, estaba emparedada intelectualmente; pero como quería hablar, habló por boca de sus alumnos y maestros, verdaderos milagros de memorismo y de conocimiento de la técnica dialectizante [...] (Sierra, 1991a: 453).

Al consumarse la independencia, los primeros gobiernos de corte conservador pugnaron por mantener su existencia, aunque eran conscientes de sus graves deficiencias y anquilosamiento, urgía reformarla; en tanto que los liberales consideraban necesaria su desaparición para dar paso a nuevas instituciones que respondieran a las necesidades de formación que demandaban los nuevos tiempos. Por citar algunas de las posturas más relevantes, mencionaré las siguientes:

El 7 de noviembre de 1823, el conservador Lucas Alamán presentó al Congreso Constituyente un informe sobre la situación que guardaban los establecimientos de educación superior, en el que señalaba:

---

se añadió el causado por la apertura de múltiples colegios jesuitas a lo largo del territorio de la Nueva España, a partir de 1573. El prestigio de estos centros educativos llevó a una baja en la matrícula universitaria. institución que dejó de ser formadora para convertirse en la otorgante de grados y recaudadora de los derechos pagados por éstos, situación que obligaba a diversas instituciones a depender del gremio universitario, escenario que persistió más allá de la Independencia. Además, hacia finales del siglo XVIII, al llegar al trono español la dinastía ilustrada de los Borbón, se crearon diversas instituciones de educación superior en campos que la Real y Pontificia no había incursionado, como fue el caso de la Real Escuela de Grabado y la Real Escuela de Cirugía, fundadas en 1778; la Real Academia de San Carlos de las Nobles Artes de la Nueva España, fundada en 1781, el Jardín Botánico de 1788 y el Real Seminario de Minería creado en 1792. Un año antes, por cédula real expedida el 18 de noviembre de 1791, se fundó la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, que impartía las cátedras de cánones, leyes, medicina y cirugía y podía otorgar grados, lo cual mermó aún más a la Universidad de México (Valadés, 2004; Larroyo, 1980).

Existen [...] varios establecimientos de instrucción, universidades, colegios, cátedras sueltas, bibliotecas o fundaciones [...] Procediendo sobre planes y reglamentos aislados, sin un sistema común y uniforme y, lo que es más, sin que los progresos de las ciencias hayan producido todas las reformas que debían ser consiguientes, la Nación no saca de estos establecimientos todo el fruto que debía prometerse y teniendo varios en que se enseñan las mismas facultades no hay ninguno en que se profesen otras que son absolutamente necesarias. (Alamán, Lucas, Memoria que el Secretario de Estado y del despacho de Relaciones Exteriores e Interiores presenta al soberano Congreso Constituyente sobre los negocios de la Secretaría a su cargo, leída en la sesión solemne de 8 de noviembre de 1823, cit. en Valadés, 2004: 544-545).

Para tratar de solventar esta situación, anunciaba la creación de una comisión encargada de generar un plan nacional de instrucción, el cual, a nivel superior, se abocaría a definir las facultades necesarias, las excedentes y de las que se carecía. Siete años después, en 1830, propuso un plan de reformas que suponía el establecimiento de la enseñanza de ramos nuevos, repartidos en tantas escuelas como fuera necesario, así como la dosificación y supresión de las cátedras de teología excedentes. Y, sin que quedara explícito en dicho plan, su autor pugnaba por la clausura de la Real y Pontificia. El proyecto, por supuesto, contó con el abierto rechazo de la Universidad y los demás colegios.

En 1833, bajo la presidencia interina del liberal Valentín Gómez Farías, se integró una comisión que se ocupó de examinar el estado de los establecimientos de educación superior existentes, con la finalidad de su reforma. José María Luis Mora, integrante de dicha comisión, al ver a esta “Universidad” alejada de lo educativo, cercana a la Iglesia, incapaz de la autocrítica y sólo interesada en mantener su poder y privilegios económicos, señaló acerca de la institución que:

La Universidad se declaró inútil, irreformable y perniciosa; inútil porque en ella nada se enseñaba, nada se aprendía; porque los exámenes para los grados menores eran de pura forma, y los de los grados mayores muy costosos y difíciles, capaces de matar a un hombre y no de calificarlo; irreformable, porque toda reforma supone las bases del antiguo establecimiento, y siendo las de la Universidad inútiles e inconducentes a su objeto, era indispensable hacerlas desaparecer sustituyéndoles otras, supuesto lo cual no se trataba ya de mantener sino el nombre de Universidad, lo que tampoco podía hacerse, porque representando esta palabra en su acepción recibida, el conjunto de estatutos de esta antigua institución serviría de antecedente para reclamarlos en detal, y uno a uno como vigentes; la Universidad también fue considerada perniciosa porque daría como da lugar, a la pérdida de tiempo y a la disipación de los estudiantes de los Colegios

que so pretexto de hacer sus cursos, se hallan la mayor parte del día fuera de estos establecimientos únicos en que se enseña y se aprende; se concluyó, pues, que era necesario suprimir la Universidad (Mora, 1963: 116).

Resulta sumamente interesante que el análisis de la comisión se basó nuevamente en criterios pedagógicos alrededor de tres conceptos: educación, enseñanza y métodos. Señalaba lo siguiente: la educación otorgada hasta entonces carecía de relación entre la teoría y la práctica y estaba alejada de la vida ordinaria; en cuanto a la enseñanza, ésta se enfocaba a formar buenos teólogos y canonistas, “dislocada de las necesidades comunes y de la marcha social” (Mora, 1963: 118). En cuanto a los métodos se refiere, existía un dogmatismo basado en el estudio de autores obsoletos, cuya doctrina se defendía aún con evidencias en contra; se propiciaba la disputa y la querrela, a lo cual se sumaba la aplicación irracional de castigos desmesurados hacia los jóvenes estudiantes. Con este fundamento, el dictamen procedió a gestionar la autorización del Congreso para que pudiera ser promulgado el Decreto de 19 de octubre de 1833, mediante el cual se abolía la Universidad.

En su Artículo 1º, dicho precepto señalaba que se suprimía la Universidad de México y se establecía una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. En materia de educación superior, se precisaban los seis establecimientos —con las cátedras que se sustentarían en cada uno de ellos— para organizar este nivel: 1) de Estudios Preparatorios; 2) de Estudios Ideológicos y Humanidades; 3) de Estudios Físicos y Matemáticos, 4) de Estudios Médicos; 5) de Estudios de Jurisprudencia; y 6) de Estudios Sagrados (Mora, 1963: 124-125).

Por supuesto, la reacción del claustro universitario no tardó. Se dirigió al gobierno, señalando las graves repercusiones que la supresión de la Universidad supondría en todos los órdenes para el nuevo país, y meses antes presentaba un programa de ajustes al que denominó: “Plan provisional de reformas que deberán adoptarse por la Universidad de Méjico entre tanto se plantea el plan general de los Estudios” (Alvarado, 2005: 282-283). No obstante, este *mea culpa* llegaba tarde y no frenó las acciones de Gómez Farías y su grupo; el decreto aludido fue promulgado cuatro días después, el 23 de octubre de 1833.

De cualquier manera, la vigencia de este decreto fue fugaz como el gobierno que lo generó, ya que el 24 de abril de 1834, Santa Anna asumió por cuarta ocasión la presidencia, apoyado por los conservadores, y revirtió las reformas liberales realizadas. Entre estas medidas restableció la Universidad, ahora bajo la denominación de Nacional y Pontificia, a través de un decreto de fecha 31 de julio de 1834. En éste se determinaba que el claustro se daría a la tarea de llevar a cabo una serie de reformas al plan de estudios de la institución, las cuales deberían darse a conocer al gobierno. Dicho plan fue publicado el 17 de noviembre de ese mismo año.

Los acontecimientos que se sucedieron en el país durante el segundo quinquenio de la década de los treinta del siglo XIX —en especial la separación de Texas (1836) y la llamada “Guerra de los Pasteles”, primer conflicto entre Francia y México (abril de 1838-marzo de 1839), propiciaron que el tema de la reestructuración de la instrucción pública quedara relegado. Sobre la Universidad, nos remitiremos hasta agosto de 1843, cuando Manuel Baranda, ministro del despacho de Justicia e Instrucción Pública durante la breve presidencia del conservador Valentín Canalizo (7 de septiembre de 1843-4 de junio de 1844), emitió un decreto “con el fin de dar impulso a la instrucción pública, uniformarla y de que se haga cierta y efectiva su mejora presente, como progresivos y firmes sus adelantos futuros” (Valadés, 2004: 549). En este decreto mantenía con vida a la Universidad, respetando su derecho de expedir los títulos de bachiller y los grados de licenciado y doctor, pero eximiendo a los estudiantes de los colegios de la obligación de concurrir a sus cursos —es decir, los suprimía— dadas las graves deficiencias de éstos; los métodos anticuados y defectuosos que se utilizaban y la ausencia de cursos de economía política necesarios para la prosperidad y engrandecimiento de las naciones. Sin embargo, “era forzoso mantener Universidad así sólo fuera de nombre; lo contrario significaba una derrota política y el consiguiente triunfo del partido enemigo”, ya que para este momento “suprimir la universidad se había convertido en obligada muestra de convicciones liberales, como obligada muestra de lealtad conservadora era reinstalarla” (O’Gorman, 2009: 12, 14).

Dentro de este contexto de lucha partidista, se inscribe el siguiente episodio de clausura de la Universidad, cuando los liberales recuperaron el control político, a raíz de la Revolución de Ayutla que llevó a su conclusión la dictadura de Santa Anna (abril de 1853-agosto de 1855). Al asumir la presidencia Ignacio Comonfort, en diciembre de 1855-enero de 1858, formó una comisión para realizar un diagnóstico de la institución, y a pesar del dictamen favorable que ésta emitió, decretó la supresión de la Universidad el 14 de septiembre de 1857.

Como se sabe, la promulgación de la Constitución de 1857 dio paso a la Guerra de Reforma (1857-1861), durante la cual el conservador Félix Zuloaga fue reconocido por su partido como jefe del ejército regenerador, tras desconocer tanto al presidente Comonfort como la asunción a la presidencia de Benito Juárez, a quien como presidente de la Suprema Corte de Justicia le correspondía asumir la presidencia, tal como lo estipulaba la Constitución de 1857, en la que había desaparecido la figura de vicepresidente. En el tema que nos ocupa, Zuloaga derogó el decreto de Comonfort y el 5 de marzo de 1858 restauró la Universidad. Al concluir la Guerra de Reforma con la victoria de los liberales, Benito Juárez dispuso que las cosas tomaran el estado en que se encontraban antes de Zuloaga, por medio del decreto de 15 de abril de 1861. No obstante, durante la intervención francesa (1862) en medio de la confusión, se reabrió la Universidad.

El siguiente episodio de clausura de la Universidad lo realizó el emperador Maximiliano, en 1865. Dos años antes, los conservadores que en 1863 fueron a ofrecer la “corona del Imperio Mexicano” a este príncipe austríaco, para su sorpresa, se encontraron con un personaje que en lugar de cumplir sus expectativas hizo gala de una manifiesta filiación hacia principios liberales. Así, el Segundo Imperio Mexicano, ansiado por los conservadores, resultó proclive a poner en marcha medidas de corte liberal, entre las cuales la educación fue una de las más importantes.

Para remarcarlo, mencionaré algunas de las propuestas surgidas en ese momento. El 14 de junio de 1865,<sup>106</sup> Maximiliano de Habsburgo le dirigió una carta a su Ministro de Instrucción Pública y Cultos, Manuel Siliceo —conservador moderado—, encomendándole la elaboración de un proyecto ya que: “La instrucción pública en el Imperio necesita urgentemente de una entera reorganización [para que] aprovechando la experiencia adquirida por los pueblos más adelantados, sea puesta en el Imperio Mexicano bajo un pié que nos coloque al lado de las primeras naciones” (Maximiliano, 1865). Proponía como principios que la instrucción debía ser accesible a todos, pública, gratuita y obligatoria en el nivel primario. La de nivel secundario debía orientarse a la clase media, ser de carácter general y servir de base para los estudios superiores y especiales, abarcando una educación humanística y científica dirigida a la realidad. En cuanto a los estudios superiores y profesionales, recomendaba que para cultivarlos ventajosamente eran precisas escuelas especiales en las que quedaran representados todos los ramos de las ciencias teóricas y prácticas y de las artes (Maximiliano, 1865). “Argumentaba que lo que en la Edad Media se llamó universidad para entonces se había convertido ya en una palabra sin sentido” (Alvarado, 1994: 44). Con ello, el emperador desterraba toda duda respecto del futuro de la antigua Universidad.

Recibió una amplia respuesta de Siliceo, de fecha 27 de junio,<sup>107</sup> en la que el ministro exponía, de manera sintética, la historia de los intentos de reorganización de la instrucción realizados a partir de la independencia. Hacía, igualmente, un diagnóstico general del estado del asunto, y exponía al monarca un bosquejo de proyecto de ley de instrucción pública tendiente a la uniformidad y perfeccionamiento de ésta, en todos sus niveles y modalidades. En cuanto a la educación superior, el ministro Siliceo enunciaba lo siguiente:

El [capítulo] 4º se ocupa de la organización de las facultades científicas [...] que reunidas todas bajo la presidencia de la Dirección central de instrucción pública, constituyen la “Universidad Imperial de México”. La palabra Universidad para mí es también vacía de sentido, y en México lo ha sido siempre. Con el respeto que me merecen los sabios que han pertenecido a ella, ni sé que haya

<sup>106.</sup> Apareció publicada el 14 de junio de 1865 en *El Diario del Imperio*.

<sup>107.</sup> Fue publicada en el *Diario del Imperio* el martes 18 de julio de 1865.

hecho cosa alguna útil a favor de la enseñanza, ni conozco los trabajos que haya impendido para el adelanto de las ciencias (Siliceo, 1865).<sup>108</sup>

Considero que ambas posiciones, la del emperador que habla de escuelas especiales y la del ministro que cuestiona la noción de Universidad, resumen claramente la animadversión prevaleciente hacia la institución.

Con la intención de llevar a cabo la puesta en marcha de su proyecto de ley de instrucción pública, el 30 de noviembre de ese año, el emperador decretó que entrarán en vigor las disposiciones de la ley del 14 de septiembre de 1857 —promulgadas por Comonfort—, de conformidad con la cual y con el decreto imperial del 30 de noviembre de 1865, se suprimió de manera definitiva la Universidad de México.

Es claro que el proyecto imperial no se pudo llevar a cabo, sin embargo, ocurrieron dos cosas: el partido conservador fue derrotado completamente y con él su proyecto político; mientras que las propuestas del partido liberal fueron reforzadas por el efímero imperio y dieron paso a una nueva etapa de la historia que se encontró por un largo periodo “bajo los auspicios ideológicos del liberalismo triunfante y dentro del marco político republicano” (Alvarado, 1994: 45).

Al triunfo de la República, Juárez convocó a sus seguidores a replantear las necesidades del país, de acuerdo con el proyecto liberal y a las necesidades de consolidación y crecimiento de la Nación. En este contexto, ratificó el acta de supresión de la Universidad e inició su reestructuración educativa. Nombró ministro de Justicia e Instrucción Pública a Antonio Martínez de Castro, a quien le encomendó esta tarea. El ministro formó para este fin una comisión para establecer las bases de la nueva organización de la educación pública, comisión en la que participó Gabino Barreda. Así, se inició la fase positivista de la educación mexicana, en la cual la existencia de una universidad no estaba contemplada. El resultado del trabajo de la comisión fue la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal de 1867, cuyo reglamento derivado fue publicado el 24 de enero del siguiente año. Entre los diversos ramos y niveles de enseñanza que comprendía dicha normatividad, destaca la importancia que adquirió la educación preparatoria, sustentada sobre bases positivistas, tendientes a emancipar a los jóvenes estudiantes de todo prejuicio religioso.

La ley de 1867 fue modificada el 15 de mayo de 1869 por el presidente Juárez. Fue esta última ley y su reglamento la que prescribió las bases para la reestructuración del sistema educativo mexicano (Valadés, 2004: 556).

¿Qué ocurrió en materia de educación superior? Se sistematizó, organizó y modernizó a todas las escuelas de carácter profesional que existían en el país hasta esa fecha: la Escuela de Jurisprudencia, la de Medicina —que abarcaba los estudios de Farmacéutica—, la Escuela de Agricultura y Veterinaria, la Escuela de Ingenieros en todas sus ramas (de minas, mecánica, civil, topógrafos, geógrafos e hidrógrafos,

<sup>108</sup>. Las cursivas son mías.

ensayadores y apartadores de metales y arquitectos). Otras escuelas que se reestructuraron fueron la Escuela de Bellas Artes, la de Comercio y Administración, y la de Artes y Oficios.

Alvarado remarca que durante el periodo del liderazgo ideológico positivista, el concepto de universidad continuó asociado con una serie de prejuicios en su contra, asociándola con la institución colonial y una educación retrógrada (1994: 155). No obstante, de acuerdo con esta misma autora, el concepto de universidad permanecería latente en el campo de las ideas (Alvarado, 1994: 45). En 1875, entre los meses de abril y mayo, surgió un movimiento estudiantil conocido como la “Universidad Libre”, que cuestionaba el control férreo del Estado hacia la educación superior; buscaba un mayor margen de libertad —tanto intelectual, en la enseñanza de la metafísica, como romper con prácticas como la del internado— y que trajo de nueva cuenta a la discusión pública el concepto de Universidad.

[Ignacio Manuel] Altamirano reconocía en uno de sus artículos el desconcierto de las mayorías ante la palabra universidad, “desconocida, y por demás exótica en el lenguaje escolar aceptado”. Así como la incompreensión general ante la expresión Universidad Libre y ante las ideas que le habían dado origen. Para él, la causa del movimiento de los estudiantes, radicaba en la incongruencia entre la organización de los estudios secundarios y profesionales en México y la libertad de enseñanza prevenida expresamente en la Constitución de 1857 (Alvarado, 1994: 83-84).

A esta revitalización de la discusión en torno de la libertad de enseñanza y de la idea de universidad, se incorporó Justo Sierra, cuando en 1875, a los 27 años, publicó en *El Federalista* dos artículos: “Libertad de instrucción. Libertad de profesiones. Independencia entre la instrucción superior y el Estado” y “La instrucción secundaria en el proyecto de plan de estudios”, en abril y octubre de ese año, respectivamente. En ambos, el joven Sierra defenderá a la instrucción libre que en materia de educación superior debería consistir en la creación de “universidades libres” académicamente, subvencionadas por el erario público, en donde hubiera libertad científica y donde “todas las opiniones, las ideas y hasta los caprichos de los hombres, pueden enseñarse en la cátedra”, asimismo, “era sólo en los pedagogos y en los hombres de ciencia en quienes debería recaer la conducción de las instituciones educativas” (Alvarado, 2013: 8-9). Ello permite explicar la maduración de su idea de universidad nacional que se concretó seis años después, cuando siendo diputado por el estado de Sinaloa presentó ante la Cámara de Diputados su primer Proyecto de creación de la Universidad, el 7 de abril de 1881. En febrero, Sierra había publicado su proyecto en la prensa,<sup>109</sup> con

<sup>109</sup>. Lo publicó en los periódicos *La Libertad*, el 11 de febrero de 1881, y días después en *La República* (Alvarado, 2013: 9).



la intención de que la comunidad académica y el público interesado en asuntos educativos lo discutiera ampliamente. Su propuesta propugnaba por crear una universidad nacional y autónoma, que sería, como lo señala en el artículo II de su proyecto, “una corporación independiente formada por las Escuelas Preparatoria, Secundaria de mujeres, de Bellas Artes, de Comercio y Ciencias Políticas, de Jurisprudencia, de Ingenieros, de Medicina y Normal y de Altos Estudios” (Sierra, 1984: 333).

Imaginaba la puesta en marcha de la institución sin grandes gastos, asumiendo el deterioro en que se encontraba la hacienda pública, por lo que se podía hacer uso de los recursos de las escuelas ya existentes; dotaba a la institución de libertad para gobernarse, administrar su patrimonio y expedir títulos. Mencionaba la duración y el plan de estudios que se impartiría en las diversas escuelas y vinculaba a la Escuela Normal con la de Altos Estudios, a la que podrían acceder las mujeres, en igualdad de oportunidades.<sup>110</sup> Contemplaba la posibilidad de que la enseñanza fuese gratuita y los casos en que podría serlo; los castigos a que se hacían acreedores los estudiantes y los motivos para ello; así como los libros de texto adoptados por la Universidad.

Tres fueron los argumentos que se esgrimieron en contra de su proyecto. El primero estaba relacionado con la autonomía que pedía para la institución, ¿por qué, se le preguntaba, ha de sostener el gobierno una institución en la que no tendrá participación y que inclusive puede actuar en su contra? El segundo oscilaba en torno de la pregunta: ¿por qué revivir una institución relacionada con lo más conservador y retrógrado de la herencia colonial? El siguiente argumento fue al que el propio Sierra atribuyó mayor peso: ¿cómo pretendía crear una institución de nivel superior sin contar con una educación primaria sólida, base de aquélla? (Sierra, 1991b: 417-419).

No obstante el rechazo a su proyecto, Sierra dedicó los siguientes 29 años a fundamentar su idea de universidad, a romper el tabú que existía en la sociedad mexicana hacia esta institución, a la par que participó activamente en todo órgano, proyecto y acción que permitiera conformar un sistema educativo nacional que consolidara el ideal de llevar la educación a todos los rincones del país, de modo tal que el pueblo saliera del marasmo en el que se encontraba y accediera a la civilización; contribuyó, de igual forma, en su actuación como legislador a fundamentar jurídicamente el derecho de la educación para todos y la obligación del Estado con esta tarea.

Su compromiso empezó a rendir frutos veinte años después. En 1901 fue nombrado subsecretario de Instrucción Pública, cuando ocupó el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública Justino Fernández, sucesor de Joaquín Baranda en el cargo. Un año después, el 30 de agosto de 1902, logró que se creara el Consejo Superior de Educación Pública, órgano consultivo con funciones técnicas y administrativas en la materia. Al inaugurar las sesiones de este consejo, Sierra planteó la posibilidad

<sup>110</sup>. Artículo 7º, numeral III: “Con sujeción a las condiciones que la ley prescriba, las mujeres adquirirán el derecho de asistir a los cursos de las escuelas profesionales, y de presentarse a los exámenes que en ellas tengan lugar, obteniendo al fin de la carrera diplomas especiales. En la Escuela Normal y de Altos Estudios pueden obtener los mismos títulos que los hombres” (Sierra, 1984: 336).

de crear una “nueva Universidad” (Martínez, 2011: 240-241). Desde este órgano, participó activamente en la reestructuración del sistema educativo nacional; logró instituir el sistema de educación básica obligatoria, gratuita y laica, y, en materia de educación superior, fue un participante activo de la modernización de las escuelas nacionales, particularmente las de Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería y Bellas Artes. Desde su posición, anunció que pediría al Legislativo facultades para crear una Universidad Nacional.

En 1905, a iniciativa suya, se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, separándola del ministerio de Justicia, y fue nombrado el primer titular de ella. Desde esta posición siguió preparando el terreno para presentar ante la Cámara de Diputados la iniciativa para la fundación de la Universidad Nacional. Expuso su discurso “Iniciativa para crear la Universidad” el 26 de abril de 1910. El día 7 de ese mismo mes y año se había aprobado la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios, parte constitutiva de su segundo proyecto de universidad. La iniciativa de ley para crear la institución se presentó el 3 de mayo y la ley definitiva fue aprobada con fecha 26 de mayo. La Escuela Nacional de Altos Estudios se inauguró el 18 de septiembre de 1910, en tanto que la Universidad lo hizo el día 22, coronando los festejos del centenario de la Independencia. Justo Sierra había aprendido la lección de 1881, y en su discurso inaugural señalaba: “¿Tenemos una historia? No. La Universidad mexicana que nace hoy no tiene árbol genealógico...” (Sierra, 1991a: 452).

### **Ejercicio de análisis<sup>111</sup>**

Empiezo planteando un conjunto de interrogantes en torno de lo que he denominado Proyecto de Universidad de Justo Sierra:<sup>112</sup>

¿Puede éste ser considerado como un proyecto alternativo? De serlo, ¿a qué lo era?  
¿Cuál era el proyecto hegemónico existente?

A lo largo del segundo apartado de este texto describí el abierto rechazo de la sociedad mexicana hacia el concepto Universidad y hacia la institución que bajo este nombre databa desde la época virreinal y que sobrevivió intermitentemente por 44 años hasta su clausura definitiva. ¿Qué es lo que generaba ese rechazo? ¿El encono hacia un grupo de privilegio? ¿Hacia la falta de vinculación entre la institución virreinal y la sociedad mexicana? ¿Hacia la inexistente educación que impartía este organismo inútil, irreformable y pernicioso como lo calificaba Mora?

<sup>111</sup>. Con el objeto de llevar a cabo la revisión del proyecto de Justo Sierra partiré de cuatro documentos: su Proyecto de Ley Constitutiva de la Universidad Nacional (7 de abril de 1881); la Iniciativa de Ley de la Universidad Nacional de México, presentada por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes a la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (3 de mayo de 1910); la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México (26 de mayo de 1910) y el discurso dictado en la Inauguración de la Universidad Nacional (22 de septiembre de 1910).

<sup>112</sup>. En realidad, como puede deducirse, Sierra presentó múltiples documentos presentando su propuesta de creación de una Universidad Nacional, los cuales abarcan el periodo de 1875 —si se consideran los artículos publicados ese año— a 1910.

Es claro que en la mentalidad de los mexicanos del siglo XIX ocurría una doble perspectiva: el rechazo hacia la institución escolástica, obsoleta y anticuada, y el interés por la existencia de una universidad “moderna”, como la que existía en otros países del mundo.

¿Por qué Sierra insistió durante tantos años en su afán de fundar una Universidad Nacional? ¿Por qué habiéndose declarado como un liberal positivista decidió enfrentarse con los grupos que defendían este modelo hegemónico en el poder?

Sin que se pueda dar una respuesta única, ya que como intelectual del XIX, Sierra fue un personaje complejo: lo mismo político que historiador, escritor, periodista y funcionario; integrante de grupos con posturas ideológicas claras, en pugna con otros grupos, por mencionar algo. Fue también educador y un hombre educado, poseedor de una profunda cultura universal y nacional, que sabía por experiencia propia y por contraste con aquellos que no tenían educación, el valor de esta tarea para el individuo y para la sociedad. Nació y vivió en un periodo decisivo de la historia mexicana y tuvo la capacidad de observar y analizar, casi hasta la disección, los distintos acontecimientos históricos de los que fue contemporáneo: el periodo de las invasiones norteamericana y francesa, la disputa entre conservadores y liberales en sus momentos más álgidos, vivió cercanamente la guerra de Reforma, la segunda invasión francesa, el advenimiento del efímero Segundo Imperio y, finalmente, el triunfo y ascenso de los liberales juaristas y la dictadura de Díaz.

Fue un acucioso investigador de la historia y la evolución del pueblo mexicano. Como cualquier otro ser humano, pero en particular uno profunda y apasionadamente comprometido con su país, se involucró en múltiples facetas de actuación. Asumió, de manera congruente, posiciones a lo largo de su vida, pero fue un hombre que evolucionó y maduró en sus posturas y filiaciones y no tuvo objeción en reconocer sus errores ni temor al enfrentarse al poder con tal de defender sus ideas y de luchar denodadamente por llevarlas a la práctica.

Piénsese, por ejemplo, ¿cómo llegó a convencer a Porfirio Díaz y a enfrentar al grupo de los “científicos”, en su tenaz fundación de la Universidad Nacional y en el impulso y transformación que dio al conjunto de la educación mexicana?

Ante la Cámara de Diputados, al presentar su iniciativa de creación de la Universidad el 26 de abril de 1910, con todos los hilos en la mano para no dejar destruir su proyecto, aceptaba públicamente:

Empezaré por confesar, señores diputados, que el proyecto de creación de la Universidad, no viene precedido por una exigencia clara y terminante de la opinión pública. Este proyecto no es popular, en el rigor de acepción de esta palabra; es gubernamental. No podía ser de otro modo, pues se trata de un acto por el cual el gobierno se desprende, en una porción considerable, de facultades que hasta ahora había ejercido legalmente, y las deposita en un cuerpo que se llamará Universidad Nacional (Sierra, 1991b: 417).

Fue un sujeto que condensó en sí una enorme diversidad de conocimientos y saberes. Hombre de su tiempo, vio el terrible estado en el que se encontraba el país, en lo económico, lo político y lo social tras décadas de guerras civiles e invasiones. En ese sentido, coincidió con los liberales en la necesidad de garantizar los derechos individuales, la igualdad legal de los ciudadanos, la libertad de pensamiento y de culto y la propiedad; la importancia de la separación entre la Iglesia y el Estado, la división de poderes, el federalismo, y la República democrática y representativa. Pero sabía que en las prácticas políticas, el Estado mexicano era un Estado oligárquico en el que predominaban estructuras sociales y políticas estamentales y raciales, con tendencia a la dictadura (Yurén, 2008: 137-138).

A esta postura política se trasladó la ideología positivista con el imperativo axiológico del “orden y el progreso”, situación que generó una contradicción en la que según Reyes Heróles, “mientras el afán de innovar y modificar condujo a los liberales, el propósito de conservar condujo al porfirismo” (Jesús Reyes, *El liberalismo mexicano*: XVII, cit. en Yurén, 2008: 139). Se fue conformando, en consecuencia, una burguesía liberal no homogénea, afín en mayor o menor medida a los postulados positivistas, que empezó a instaurar, desde la Segunda República y a lo largo del porfiriato, un modelo híbrido liberal-positivista que generó un discurso hegemónico, que empezó a permear en todas las prácticas y acciones políticas, sociales, culturales y educativas. ¿Era factible la disidencia? Es evidente que en la medida en que había desaparecido prácticamente la oposición conservadora, fueron gestándose “subgrupos” que independientemente de sus posiciones, valoraba en gran medida la estabilidad y la paz, y el aparente orden y progreso en el que se desenvolvía la vida social, situación que no había vivido el país a lo largo de décadas.

En el ámbito educativo, el positivismo buscó formar un nuevo tipo de ciudadano que fuera capaz de pensar científicamente y de observar el mundo desde esta perspectiva; que estuviera alejado de un pensamiento religioso y metafísico y que asumiera y defendiera en la práctica el orden y el progreso de la Nación. En esa medida, se impuso el esquema comteano en los contenidos curriculares de los distintos niveles, excluyendo campos disciplinares, por considerarlos incongruentes con la mirada positiva de la realidad que se esperaba del ciudadano mexicano. El ideal de libertad asociado al positivismo empezó a convertirse en un principio improcedente.

En la educación superior, el positivismo cerró filas con la posición liberal y, por ende, rechazó a las universidades y favoreció a las escuelas nacionales. Tanto liberales como positivistas consideraban el concepto de universidad asociado con la etapa colonial y con una educación retrógrada, contraria a los objetivos positivistas. Los que estaban a favor de esta posición empezaron a constituir el grupo de los “ortodoxos” —encabezados por Agustín Aragón—, y los “heterodoxos”, encabezados por Sierra (Alvarado, 1994: 155). Es claro entender que las diferencias entre ambos grupos fueron profundizándose y generando disputas en los diversos campos de actuación.

En el transcurso del tiempo, Sierra fue alejándose paulatinamente de muchos de los postulados positivistas y de los grupos que los defendían a ultranza. Consideraba necesario observar, con mayor flexibilidad, el acontecer histórico para responder de manera acorde a las necesidades sociales y educativas que se iban planteando.

Es en este sentido que Sierra, en la medida que fue adquiriendo experiencia, asimilando ésta, generando nuevos saberes de índole política y social, “palpando” las posiciones y necesidades de los diversos sujetos con los que interactuaba, en particular, como docente en la Escuela Nacional Preparatoria con los jóvenes estudiantes y con los distintos grupos políticos (en su tarea como legislador primero y como funcionario después), percibió la necesidad de “abrir” el positivismo ortodoxo y, de algún modo limitado de quienes lo defendían. Empezó entonces a trabajar contra esa hegemonía institucionalizada, gestando simultáneamente alternativas modificadoras que requerirían de estrategias diversas de inserción y promoción contra lo dominante e instituido, basadas en saberes experienciales y paralelas a su reconfiguración teórico-conceptual como sujeto. De este modo, fue produciendo un proyecto educativo que consideraba lo que ocurría en el mundo, que ampliaba la mirada del paradigma hegemónico predominante en la educación nacional, aunado al desarrollo de un conjunto de estrategias, que a modo de saberes prácticos, suponía la capitalización de sus saberes de orden social.

Desglosaré lo concerniente a las tres dimensiones de las categorías intermedias, aplicadas al caso en estudio:

#### I. El *ethos*:

Considera a la Universidad como una institución necesariamente vinculada con los sujetos y con la vida social.

Cultivar voluntades para cosechar egoísmos, sería la bancarrota de la pedagogía [...] precisa hacerle sentir [al hombre] el valor inmenso de la vida social, para convertirlo en un ser moral en toda la belleza serena de la expresión [...] Me la imagino así [a la Universidad]: un grupo de estudiantes de todas las edades sumadas en una sola, la edad de la plena aptitud intelectual, formando una personalidad real a fuerza de solidaridad y de conciencia de su misión, y que, recurriendo a toda fuente de cultura, [...] se propusiera adquirir los medios de nacionalizar la ciencia, de mexicanizar el saber [...] (Sierra, 1991a: 447-448).

Categorías intermedias:

1. El proyecto posee un fundamento ético-político que supone un alejamiento del positivismo ortodoxo.
2. Concibe un cambio social cualitativo y cuantitativo al visualizar los efectos y consecuencias que se derivarán de la aceptación de su propuesta.

3. Establece un claro vínculo entre el sujeto que se formará en la institución y la vida social.
4. El proyecto responde a una problemática política, social, cultural y pedagógica.

## II. *Lo procedimental:*

La Universidad proyectada por Sierra presentaba, en su momento y contexto, una alternatividad potencial, que desde la perspectiva de su fundador se consolidaría, tomaría forma y tendría efecto tanto en los procesos educativos de los sujetos individuales como en la conformación social en su conjunto:

Cuando el joven sea hombre, es preciso que la Universidad lo lance a la lucha por la existencia en un campo social superior, o lo levante a las excelsitudes de la investigación científica; pero sin olvidar nunca que toda contemplación debe ser el preámbulo de la acción; que no es lícito al universitario pensar exclusivamente para sí mismo [...] no podremos olvidarnos nunca ni de la humanidad ni de la patria. La Universidad entonces tendrá la potencia suficiente para coordinar las líneas directrices del carácter nacional, y delante de la naciente conciencia del pueblo mexicano mantendrá siempre alto, [...] el faro del ideal, de un ideal de salud, de verdad, de bondad y de belleza; esa es la antorcha de vida [...] la que se transmiten en su carrera las generaciones (Sierra, 1991a: 452).

Involucra las condiciones económicas cuando se definen los recursos institucionales y sus fuentes; los aspectos legales cuando se promulgan leyes y reglamentos que la sustentan; culturales cuando se hace referencia a múltiples aspectos de la cultura nacional y universal; institucionales al hacer alusión a la institución misma que se creará, a las relaciones de ésta con otras instituciones como las escuelas nacionales, las secretarías de Estado; y políticas cuando hace referencia a los distintos órganos académicos, legislativos y ejecutivos con los que la Universidad se relacionará.

Categorías intermedias:

5. *Estrategias*: considera que los medios materiales los proporcionará el Estado; los simbólicos resultan en el flujo de las generaciones, en la labor que le corresponde desarrollar a cada sujeto involucrado (educador-educando), a la tarea que le compete a la institución en lo interno y al compromiso social que de ella se espera, lo que configuraría la idea del cambio.
6. *Saberes*: concibe a la Universidad misma como una generadora de conocimientos y de saberes teóricos y prácticos, acordes con las necesidades del país.
7. *Sujetos*: el proyecto se enfoca específicamente a la construcción singular de diversas formas de ser social; y considera una transformación en las estructuras de relación de unos sujetos con otros:

Los fundadores de la Universidad de antaño decían: "la verdad está definida, enseñadla", nosotros decimos a los universitarios de hoy: "la verdad se va definiendo, buscadla". Aquellos decían: "sois un grupo selecto encargado de imponer un ideal religioso y político resumido en estas palabras: Dios y el rey". Nosotros decimos: "sois un grupo de perpetua selección dentro de la sustancia popular, y tenéis encomendada la realización de un ideal político y social que se resume así: democracia y libertad" (Sierra, 1991a: 456).

8. *Grados y relaciones de institucionalización* (estructuración de la experiencia): el proyecto se concibe como una instancia que iría institucionalizándose y adquiriendo legitimidad por sí misma y por los resultados que iría aportando a la vida social, en especial la relacionada con la formación de los sujetos, no sólo en lo instructivo, sino en cuanto a los valores que transformarían paulatinamente a la comunidad.
9. *Base material*: la Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México de fecha 26 de mayo de 1910, hace una precisión en torno de varios aspectos: su constitución y estructura; su relación autónoma, sus atribuciones y su vínculo con el Gobierno, hace un énfasis especial en la obligación de subvención pecuniaria por parte del Estado y a su autonomía para administrar sus recursos.

### III. *Lo pedagógico*:

El proyecto, es, en sí mismo, un proyecto pedagógico, basado en la conformación de una institución que revolucionaría los campos disciplinares del conocimiento, la vinculación teoría-práctica, la relación Universidad-vida social, y que transformaría las prácticas didácticas en todas sus dimensiones y la relación educando-educador:

Quando tuve el honor de encargarme, [...] del Ministerio de Instrucción Pública, [...] se aceptó la creación de la Universidad Nacional; pero se convino en aplazarla para cuando estuviera suficientemente organizada y desarrollada la educación primaria, cuando la educación secundaria hubiese comenzado a dar todos los frutos que de ella se esperaban, cuando la educación profesional estuviera desarrollándose [...] sólo entonces, y después de la creación de una Escuela Nacional de Altos Estudios [...] (Sierra, 1991b: 418).

#### Categoría intermedia:

10. El *Modelo educativo*: el proyecto presenta con claridad la concepción de la institución propuesta y abunda en las características pedagógicas de la experiencia, la articulación que se establece entre los sujetos, y entre éstos y los saberes involucrados en el proceso educativo:

Realizando esta obra inmensa de cultura y de atracción de todas las energías de la república, aptas para la labor científica, es como nuestra institución universitaria merecerá el epíteto de nacional [...] a ella toca demostrar que nuestra personalidad tiene raíces indestructibles en nuestra naturaleza y en nuestra historia [...] para que sea no sólo mexicana, sino humana esta labor, [...] la Universidad no podrá olvidar [...] que le será necesario vivir en íntima conexión con el movimiento de la cultura general; que sus métodos, que sus investigaciones, que sus conclusiones no podrán adquirir valor definitivo mientras no hayan sido probados en la piedra de toque de la investigación científica que realiza nuestra época, principalmente por medio de las universidades (Sierra, 1991a: 450).

## A modo de corolario

Del rechazo a su proyecto inicial de Universidad propuesto en 1881, Sierra sacó lecciones y fue perfilando un proyecto como una alternativa válida y viable en sí misma, eliminando los factores exógenos y endógenos que se habían aducido en su contra. Simultáneamente, elaboró una cartografía que abarcaba lo político, lo pedagógico y lo estratégico, para la que optimizó al máximo su experiencia, tejiendo redes, convenciendo a la alta jerarquía con la que se relacionaba —el ministro de Justicia e Instrucción Pública, otros ministros del gobierno porfirista, como el de Hacienda, y con el propio presidente de la República, ese dictador que lo respetaba—, de la importancia y necesidad urgente de las transformaciones; lo hizo a través de un trabajo tenaz, convincente y demostrativo, a través del cual fue generando argumentos a favor de su propuesta alternativa.

Ésta se produjo dentro de lo instituido, derivada del discurso tradicional y conformada como práctica emergente dentro de una coyuntura institucional. Su gestación implicó oposición, resistencia y ruptura con el grupo que defendía incuestionablemente el modelo hegemónico dominante. Su aceptación final constituyó una innovación que vino a cuestionar y replantear procesos y formas de relación en las prácticas educativas dominantes, que dejó una huella en el devenir de la educación superior en México.

En la práctica, el proyecto de Universidad defendido por Sierra puede ser visto, desde mi perspectiva, como una experiencia pedagógica alternativa. Infortunadamente, la irrupción del movimiento revolucionario impidió el desenvolvimiento del proyecto de la Universidad Nacional en una situación de “normalidad”. La institución se mantuvo durante la década que se prolongó la lucha armada, en una situación de precariedad absoluta, defendida o atacada por los gobiernos que surgieron en ese momento.



En hechos históricos resulta inútil especular acerca del “qué hubiera ocurrido si...”. Es cierto que el proyecto de Universidad de este momento fue conocido por los discípulos de Justo Sierra, en especial por el grupo que constituyó El Ateneo de la Juventud, al cual perteneció José Vasconcelos, futuro rector de la Universidad en 1921. Considero que el proyecto de Sierra fue retomado y adaptado a la filosofía que derivó de la Revolución.

### Referencias Bibliográficas

- Alvarado y Martínez Escobar, María de Lourdes (comp.) (2013), *El proceso de creación de la Universidad Nacional de México a través de las fuentes documentales*, México, Coordinación de Humanidades-Universidad Nacional Autónoma de México (Sociedad y Cultura México Siglo XXI).
- Alvarado y Martínez Escobar, María de Lourdes (2005), “El claustro de la Universidad ante las reformas educativas de 1833”, en Enrique González y María Leticia Pérez Puentes (coords.), *Permanencia y cambio I. Las universidades hispánicas 1551-2001*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 277-291.
- Alvarado y Martínez Escobar, María de Lourdes (1994), *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX*, México, Coordinación de Humanidades/ Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein Zaslav (coords.) (2013a), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Seminarios).
- Gómez Sollano, Marcela, Liz Hamui Sutton y Martha Corenstein Zaslav (2013b), “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein Zaslav (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 33-65 (Colección Seminarios).
- Larroyo, Francisco (1980), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.

## 194 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Martínez Hernández, Ana María del Pilar (2013), “Prólogo. Un recorrido de la obra a través de su proceso de construcción”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-29 (Colección Seminarios).
- Martínez Hernández, Ana María del Pilar (2011), “La Universidad Imperial francesa y su influencia en la concepción de Universidad de Justo Sierra”, en Clara Isabel Carpy (coord.), *Miradas históricas de la educación y de la Pedagogía*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía-Universidad Nacional Autónoma de México/Díaz de Santos, pp. 221-246 (Colección Estudios).
- Maximiliano (1865), “Parte oficial. Carta de S. M. el Emperador al Sr. Ministro Siliceo, sobre Instrucción Pública...”, *El Diario del Imperio*, México, miércoles 14 de junio de 1865, tomo 1, núm. 136.
- Mora, José María Luis (1963), “Mejora del estado moral de las clases populares, por la destrucción del monopolio del Clero en la educación pública, por la difusión de los medios de aprender y la inculcación de los deberes sociales, por la formación de museos, conservatorios de artes y por la creación de establecimientos de enseñanza para la literatura clásica, de las ciencias y la moral”, *Obras sueltas*, México, Porrúa, pp. 109-131.
- O’Gorman, Edmundo (2009), *Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México 1910*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas/Programa de Maestría y Doctorado en Filosofía-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sierra, Justo (1984), *Obras completas VIII. La educación nacional (Artículos, actuaciones y documentos)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sierra, Justo (1991a), “Inauguración de la Universidad Nacional”, *Obras completas V. Discursos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 447-462.
- Sierra, Justo (1991b), “Iniciativa para crear la Universidad”, *Obras completas V. Discursos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 417-428.
- Schutz, Alfred (1967), *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Buenos Aires, Paidós.

- Siliceo, M. (1865), “Parte oficial. Exposición del Ministro de Instrucción pública y Cultos a S. M., sobre un proyecto general de instrucción pública...”, *El Diario del Imperio*, México, martes 18 de julio de 1865, tomo II, núm. 164.
- Valadés, Diego (2004), “XV. La educación universitaria”, en Fernando Solana *et al.* (coords.), *Historia de la educación pública en México* (2ª ed.), México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, pp. 532-585, (Colección Educación y Pedagogía).
- Yurén Camarena, María Teresa (2008), *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, México, Trillas.



# La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. Una aproximación a la sistematización de la experiencia pedagógica y su sentido alternativo

*Beatriz Cadena Hernández*<sup>113</sup>

## **Introducción**

Los países latinoamericanos tienen como uno de sus rasgos el ser sociedades pluriétnicas. Desde la Colonia hasta el momento de la conformación de los Estados nacionales encontramos particularidades históricas, políticas, sociales y culturales que los fueron constituyendo en una relación y tensión entre la tradición y la modernización. Sin embargo una característica común en su construcción es que se dejaron de lado o combatieron a los grupos y culturas étnico-lingüísticas que conforman el complejo y rico mosaico de nuestra diversidad.

En el transcurso de la conformación de los sistemas educativos modernos latinoamericanos subsistió no sólo una forma particular de dominación, sino también el proceso de consolidación de una hegemonía basada en la demarcación de un campo simbólico e ideológico que se impuso y en cuya base privó una lógica homogeneizadora y centralista (Puiggrós, 1996).

México no fue la excepción. En su historia se condensan procesos muy complejos que muestran las tensiones, articulaciones y antagonismos que se han producido entre las políticas que los gobiernos en turno han definido como base para la regulación de los sistemas educativos por parte del Estado, y la diversidad y heterogeneidad de propuestas y experiencias que diversos sectores han generado para inscribir algo propio a su hacer, en función de su historia, condición socio-económica, étnica, de género, edad, territorio, entre otros elementos.

En este marco, resulta importante abrir una línea de reflexión para situar las bases históricas, políticas y pedagógicas que dan forma a un proyecto que se presenta como una propuesta alternativa de educación superior en el estado de Guerrero: la Univer-

<sup>113</sup> Estudiante de la maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Forma parte del equipo de investigación del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL, México), para el desarrollo del proyecto "Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas" (DGAPA-PAPIIT: IN400714) que se realiza en la Facultad de Filosofía y Letras, con el apoyo de la Dirección de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

sidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), en el marco de las bases que las comunidades asentadas en este rico y complejo territorio han creado históricamente para sobrevivir a los embates de la pobreza, la marginación, la exclusión y el no reconocimiento de su cultura, sus tradiciones y su legado. Situar las condiciones particulares en las cuales esta experiencia se ha generado, su proceso de conformación y su consolidación, constituyen los ejes del presente trabajo. Asimismo, se presenta una aproximación a la sistematización del proyecto fundacional de la UNISUR, particularmente a partir del análisis del proyecto ético-político, los saberes de la experiencia, el sujeto pedagógico y el modelo educativo,<sup>114</sup> como categorías intermedias que permiten analizar el carácter alternativo de esta experiencia pedagógica, en el marco de lo que implica situar la perspectiva de la interculturalidad como un referente ordenador central de este proyecto educativo-comunitario.

Es así que se muestra cómo la propuesta pedagógica que se ha ido configurando en este proceso, se construye desde las epistemologías de los pueblos originarios de la región —me'phaa, na'mncue ño'mnda, nu savi, nahua, afromexicano y mestizo—, lo que genera un espacio de producción de conocimiento acorde a las particularidades que se viven en la región. El currículum, los planes y programas de estudio, los perfiles de ingreso y egreso, o la evaluación sólo cobran *sentido* al entender la cultura, la lengua y el contexto de las regiones en las que trabaja la universidad. Por otra parte, el *modelo pedagógico* se articula a los procesos sociales y políticos que acontecen y a los que la formación de los educandos no es ajena. Parte de la responsabilidad educativa de esta experiencia de educación intercultural está en la formación de un *sujeto crítico* que articule su quehacer a las dinámicas de las comunidades, en tanto que éstas son las que dan forma y *sentido* al trabajo que ahí se produce.

## Ubicación geográfica

Al sur de México, en las regiones de la Montaña y la Costa Chica del estado de Guerrero,<sup>115</sup> tienen lugar procesos particulares que inciden en la dinámica educativa regional. Geográficamente, Guerrero es uno de los estados con mayor concentración indígena; en la región de la Costa y Montaña conviven los pueblos nahua, tu'un savi,

<sup>114</sup>. Este trabajo es parte de la investigación realizada como parte del proyecto titulado "Alternativas pedagógicas y educación intercultural: el proyecto político pedagógico de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR)". La base de nuestro estudio de carácter cualitativo tiene, además del análisis de la información recopilada en acervos especializados y archivos personales, el trabajo de campo realizado en las comunidades y en dos sedes de la propia universidad —Xochistlahuaca y Santa Cruz del Rincón—, así como el intercambio sostenido en diversos momentos y las entrevistas realizadas a facilitadores, estudiantes, comuneros e investigadores.

<sup>115</sup>. El estado de Guerrero está dividido en siete regiones geo-económicas: Costa Grande, Costa Chica, Tierra Caliente, Norte, Centro, Montaña y Acapulco. La capital es Chilpancingo. En el ámbito educativo, para efectos de operación y administración se subdivide en ocho regiones. El estado cuenta con 81 municipios oficiales.

nn'anncue ñomndaa, xabu me'phaa, afromexicano y mestizo.<sup>116</sup> Guerrero tiene 37 municipios con comunidades en la categoría de muy alta marginación y 36 en alta marginación, los cuales se ubican en la Montaña, las costas Chica y Grande, la Sierra e, incluso, colonias populares de Acapulco (CONAPO, 2010). Cochoapa el Grande es el municipio más pobre del país (PNUD, 2014).

En el Estudio de Factibilidad (2006) para decidir dónde ubicar las sedes, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: 1) la demanda de educación superior por los miembros indígenas de los pueblos originarios del estado de Guerrero, 2) la filosofía y misión de la universidad, orientada a atender la diversidad de los pueblos, en donde se retoman las regiones socioculturales históricamente construidas de dicho estado, 3) las condiciones de alta dispersión de la población indígena y el amplio espacio geográfico que ocupa, las condiciones topográficas y de vías de comunicación.

La UNISUR plantea el establecimiento de unidades académicas que, a través de una organización flexible y dinámica, acerquen la institución a cada una de las regiones, al mismo tiempo que conlleven a un funcionamiento integrado y complementario. Las unidades académicas que se plantearon en el Estudio de Factibilidad son: Santa Cruz del Rincón, Municipio de Malinaltepec; Xochistlahuaca, Municipio de Xochistlahuaca; Xalitla, Municipio de Tepecoacuilc (sedes iniciales); posteriormente se abrieron las de Hueycantenango, Cuajinicuilapa y Acapulco.

### **Antecedentes históricos**

Para comenzar con el estudio de la experiencia de la UNISUR, se parte de dos referentes históricos que nos permitirán ubicar el debate amplio en el que se enmarca el proyecto fundacional de la Universidad.<sup>117</sup> Por un lado, se sitúa la historia de la educación indígena desde la cual se cimbran las bases de la formación para la población indígena y, por otro, los acontecimientos histórico-políticos en la región que derivaron de procesos organizativos que dan lugar a lo que Sergio Sarmiento (2004) denomina el Movimiento Indígena en Guerrero. Asimismo, se considera que la educación indígena del estado de Guerrero no está disociada de las condiciones educativas del país.

Las primeras escuelas de la región fueron creadas en 1808 en Tixtla y Chilapa, sostenidas por la propia comunidad. A este tipo de escuelas se les llamó Escuelas de Lengua Castellana, pues sólo enseñaban a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana.<sup>118</sup> Ya con la implementación del modelo educativo nacional, en 1932 se creó uno

<sup>116.</sup> El estado de Guerrero cuenta con 3, 388 768 habitantes, lo que representa 3% de los habitantes de la Federación. Además, 456, 774 personas de 5 años y más hablan lengua indígena, lo que representa menos de 15% (INEGI, 2010).

<sup>117.</sup> Para consultar los referentes históricos se consideraron fuentes escritas que conforman la historia "oficial" de nuestro país, pero también se recupera la historia oral de los pueblos que habitan el territorio.

<sup>118.</sup> En 1800 Chilapa y Tixtla eran subdelegaciones de la intendencia de México; actualmente son municipios del estado de Guerrero, que se fundó el 27 de octubre de 1849. Durante el virreinato había 4, 468

de los internados piloto del país (en San Gabrielito, municipio de Tepeacoacuilco), el Centro de Integración Social (CIS), que atendía a niños y niñas de nivel primaria que hablaran una lengua indígena: "...el objetivo era que los alumnos emergieran como líderes y agentes del progreso, uniendo la cultura con los valores educativos [...] los alumnos debían ser de pura raza indígena [...] El plan de estudios incluía enseñanza básica del español hablado y escrito, el estudio de las artes populares de la región, la enseñanza de técnicas, de labores agrícolas y deporte" (Giraudó, 2010: 525).

El Congreso Indigenista Interamericano, que tuvo lugar en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940, marcó lineamientos de una política que visibilizara a la población indígena de los países latinoamericanos. Sin embargo, desde la visión "modernizadora" mexicana se veía al indio como "un problema" (Loyo, 2011: 180), una barrera para el desarrollo y que la escuela no había logrado solucionar. A pesar de ello, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, se recupera parte de las propuestas del Congreso reorientando las políticas hacia una educación bilingüe, bicultural; además, se abrieron los Centros de Coordinación (CC). En Tlapa de Comonfort, Guerrero, se estableció en 1963 uno de dichos Centros donde se reclutó y capacitó a jóvenes promotores bilingües; algunos de ellos eran la primera generación que aprendía a leer y escribir, y con tan solo la secundaria podían impartir clases usando la lengua materna, previo a la castellanización y junto con actividades que permitieran una vinculación de la escuela con la comunidad. De la entrevista colectiva con maestros indígenas, elaborada por Floriberto González, se recupera la siguiente narración al respecto:

Yo estudiaba la secundaria cuando el coordinador de CC pasó, salón por salón, a hacernos la invitación para trabajar como promotores. No teníamos ni la menor idea de lo que era la educación bilingüe bicultural, pero además no podíamos creer que solamente con la secundaria podíamos ser profesores, pues siempre vimos al maestro con mucha autoridad y como algo inalcanzable. Nos entrevistaron, nos impartieron un curso de introducción a la docencia, participaron médicos, veterinarios, músicos, agrónomos, educadores. Se nos enseñaba el manejo del programa de castellanización y métodos y técnicas de la enseñanza, y otros más eran diez cursos, lo que significaba que teníamos que servir de "todo" en la comunidad, pero menos para enseñar a leer y escribir en la propia lengua de los niños, pues no había material elaborado para ello, ni se nos formaba para hacerlo [...] Sin embargo, a pesar de todas esas funciones no todas las comunidades aceptaron bien ese programa y terminamos con cuatro, cinco o diez niños (González, 2012: 61-62).

---

pueblos de indios, los que formaban 60% de la población (5 millones de habitantes). Entre 1773-1808 se establecieron escuelas en 1, 104 pueblos (Tanck, 2011: 78-79).



Bajo esta visión indigenista tradicional, el INI contrató a los promotores (1968-1973). Posteriormente se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a nivel federal asignándose plazas para los maestros como parte del Sistema de Educación Pública de Guerrero. Algunos de los relatos recuperados por González (2012) plantean las dificultades de este proceso, por ejemplo el que se les enviara a comunidades que no hablaban su lengua, o las carencias económicas y otras deficiencias a las que estos profesores se enfrentaron; en algunas escuelas se establecieron reglamentos rígidos en los cuales estaba prohibido el uso de la lengua originaria, y se cobraban cuotas a quien no obedeciera. Entre 1978-1979 se crea el Departamento de Educación Indígena en el Estado de Guerrero.

[...] Es hasta 1979 que asignan claves específicas para cada nivel [...] pero además se nos ubica en poblaciones que hablan la misma lengua indígena que el profesor, y es gracias a este aspecto que empiezan a mandar a sus hijos a la escuela como medio para aprender el español y superarse. Pero esto también generó conflictos con los sistemas federal y estatal... (González, 2012: 66).

Si bien se logró avanzar en la alfabetización y la implementación de un sistema educativo indígena, la política educativa no dejó de tener una intencionalidad homogeneizadora por parte del Estado. Pareciera que los ideales de respeto de la diversidad, culturas y lenguas eran incompatibles con la tarea modernizadora del progreso y desarrollo económico. “Si hacemos un recorrido por las comunidades en que iniciamos cuando nosotros llegamos, la mayoría de la población hablaba su lengua materna, ahora hay comunidades enteras que han dejado de hablarlas. Sabemos que es doloroso decirlo, pero fuimos nosotros quienes iniciamos la muerte de nuestras propias lenguas” (González, 2012: 67).

Actualmente, la educación indígena presenta modificaciones y características distintas, producto también de los cambios y discusiones que en nuestro sistema educativo se han dado. Sin embargo, lo antes presentado sólo es para el nivel básico; la educación media superior y superior en la región de la Costa-Montaña y, en general, en el estado, están prácticamente abandonadas, excepto por la reciente creación de Bachilleratos Interculturales Comunitarios y la impartición de la licenciatura en Educación Indígena por parte de las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional, así como la Universidad Intercultural ubicada en la región de la Montaña. Desde este panorama se puede observar que la respuesta del gobierno para atender la educación del pueblo ha tendido a la institucionalización con una visión indigenista, en donde en muchos casos se puede ver una dicotomización de lo indígena, siempre marcando las diferencias y quedando prácticamente excluido el derecho a la educación.

Si revisamos algunas cifras de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de las Políticas de Desarrollo Social (CONEVAL, 2012), 57.98% de las y los guerrerenses

mayores de 15 años se encuentran en rezago: 16% no sabe leer y escribir y 53% no ha concluido la educación básica. En cuanto a la educación superior, se informa que de cada 100 niños que ingresan al Sistema Educativo Estatal, sólo 45 alcanzan a graduarse del bachillerato y 12 se gradúan del nivel profesional y sólo 0.7% alcanza estudios de posgrado.

Las cifras del rezago educativo evidencian que el acceso a la educación es menor respecto de las personas indígenas. La tasa de analfabetismo de la población indígena guerrerense es de 41%, mientras que la de la población mestiza alcanza 13%. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), la tasa de analfabetismo funcional en la Montaña de Guerrero es alarmante (2.0%). Se calcula que 45% de la población indígena de la región no pasa en absoluto por las aulas, en tanto que otro 21% ingresa a la educación básica, pero no la concluye. Estas cifras, tratándose de las mujeres, aumentan a proporciones aún mayores.<sup>119</sup>

En el Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, se señala que “las exclusiones de las oportunidades educativas en México tienen destinatarios muy precisos, que se pueden resumir en una frase: las poblaciones pobres reciben una educación pobre” (Consejo de Derechos Humanos, 2010: 66). La situación de la educación en la Costa Chica y la Montaña de Guerrero muestra una dinámica preocupante en términos de una ausencia de los derechos fundamentales para la población habitante de la región. Sin embargo, por medio de procesos populares, vemos que las comunidades promueven acciones reivindicativas para que niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos accedan a la educación.

### ***Las luchas por la educación de los pueblos de la Costa Chica y Montaña de Guerrero***

Fue con las luchas magisteriales desde los ochenta con la creación de la Coordinadora Estatal de la Educación de Guerrero, junto con el Movimiento Indígena Campesino, en el marco del Consejo Central de Lucha de la Montaña, que las comunidades se articulan de una forma distinta con lo educativo en un esfuerzo por el reconocimiento de los derechos culturales de los indígenas y de sus comunidades.

Resultado de un proceso de movilización, en 1991 se conforma el Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular (CG500-AÑOS), el cual, en el marco del V centenario de la llegada de Colón a nuestro continente, desarrolla una movilización continental de organizaciones, comunidades y otros grupos solidarios.

<sup>119</sup>. Los datos se integraron de acuerdo con la información presentada para la elaboración del Plan Estatal de Desarrollo 2011-2015 y el Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015 por el Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica.

Así fue como alzamos la voz y dijimos que ese 12 de octubre de 1992 no podíamos festejar 500 años de genocidio, de exterminio de nuestras culturas, de saqueo de nuestras riquezas culturales, naturales y minerales, de políticas asimilacionistas y paternalistas. A partir de esa fecha cambiamos nuestra historia de sumisión y sobrevivencia para escribir una nueva historia de dignidad y resistencia identitaria, de reclamo y reconocimiento de nuestros derechos humanos y de derechos colectivos como la libre determinación y la autonomía, reconocernos como sujetos de derecho público, el derecho a nuestras tierras, territorios y recursos naturales, a la consulta con consentimiento libre, previo, e informado, a la representación política propia, a los derechos específicos de las mujeres indígenas, a la comunicación indígena, a la educación intercultural, por mencionar algunos (De Jesús, 2014).

De este Consejo derivan procesos importantes de organización, particularmente en la región guerrerense. Por ejemplo, el Consejo de los Pueblos Nahuas del Alto Balsas contra la construcción de la presa de San Juan Tetelcingo a principios de los noventa. Y el acompañamiento a la marcha *No están solos* convocada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. Más tarde, el CG 500 años comenzó un proceso particular con la conformación de la Policía Comunitaria (PC) en la región Costa-Montaña.

[...] Al principio lo que querían sus promotores era organizar a los pueblos de la región para gestionar la construcción de obras, como la carretera Tlapa-Marquelia, y enfrentar el problema de la inseguridad. Conforme se organizaron, se dieron cuenta de la fuerza de su cultura y sus estructuras organizativas, como el sistema de cargos. A este esfuerzo, se sumaron organizaciones de la Costa Chica y la parte Alta de la Montaña: Luz de la Montaña, la Unión Regional Campesina, el CG500-años, el Consejo Comunitario de Abasto, la Unión Regional Campesina, la Triple s de Café y Maíz, en coordinación con las comunidades de la iglesia católica local (Sarmiento, 2004).

Este movimiento indígena, campesino y afromexicano logró articular problemáticas y demandas que ya no sólo dependían de la idea de Estado-Nación; a esta figura se le pone en crisis para dar paso a una lógica *comunitaria*.<sup>120</sup> De ahí que la dimensión

<sup>120</sup>. Recupero, para este caso, a la noción de *comunidad* desde la perspectiva del antropólogo Leff Korsbaek, quien va tejiendo aspectos importantes en dos de sus textos: "El comunalismo: cambio de paradigma en la antropología mexicana" (2009a) y "Los peligros de la comunidad indígena y sus defensas" (2009b), el primero desde la construcción de su marco teórico-conceptual y en el segundo aborda el caso de la PC en la Montaña de Guerrero. Señala que uno de los criterios de una *comunidad* es la existencia de un "proyecto social", en tanto que una *comunidad* es una colectividad que existe en diferentes niveles y que tiene una estructura social; es decir, existe un conjunto de roles reconocidos por la comunidad. Pone en discusión la importancia del *sistema de cargos* como una institución "típica de la *comunidad*". En ese marco, la noción de *comunalidad* emerge con fuerza, retoma y discute [...] los "elementos fundamentales de la *comunalidad*": 1) el territorio comunal, 2) el trabajo comunal, 3) el poder político comunal, y 4) la fiesta comunal; mientras

cultural fue una precondition para que los indios, campesinos, afromexicanos, mujeres, niños y jóvenes expresaran formas alternativas de gobernarse, de irrumpir las estructuras y encontrarse con nuevas problemáticas.

En 1998 la PC elaboró un reglamento para garantizar los intereses de los indios y mestizos de la región. Así, la PC pasó de ser un simple instrumento para detener delincuentes y presentarlos ante el Ministerio Público, para convertirse en espacio de procuración de justicia basada en la reeducación de los maleantes. Esta decisión la tomaron al darse cuenta que más se tardaban en presentar a los delincuentes ante las autoridades judiciales que éstas en liberarlos, previa entrega de dinero. Los pueblos imparten la justicia con base en sus costumbres y su propósito más que castigar a los delincuentes, es su reeducación (Sarmiento, 2004).

Es decir, se da un salto conceptual que cuestiona en este caso el sistema de justicia, lo que genera una alternativa de educación basada en la participación de la comunidad. Pensar en una organización comunal es pensar también en la territorialidad, en la toma de decisiones y en la construcción de identidad. El sistema comunitario de justicia que se caracteriza por ser interétnico, multilingüe e intermunicipal, cohesiona una lucha por el reconocimiento de los derechos culturales de los indios, negros, campesinos, mujeres, niños y jóvenes.

En los últimos diez años, el sector indígena y afromexicano movilizado experimenta un proceso de renovación de dirigencias contando ya con una formación profesional; por ejemplo, como profesores bilingües y afromexicanos que se incorporaban a las movilizaciones asumiendo la encomienda de ser los *intelectuales de sus comunidades*. Para Gramsci, los intelectuales desempeñan un papel decisivo en la articulación entre la base económica y la superestructura, pues son los actores que procesan los intereses y las visiones históricas de las clases y las fuerzas políticas para presentarlas como una visión del mundo y una cultura que guía el consenso social, como base de la hegemonía: “[...] toda revolución ha sido precedida por un intenso trabajo de crítica, de penetración cultural, de permeación de ideas; lo necesario es sacudir las conciencias, conquistar las conciencias” (Gramsci, 1958: 24). Con el *comunalismo*, los indígenas tienen la posibilidad de producir conocimientos y ponerlos en un proyecto propio, lo cual representa un avance en la construcción de las condiciones sociales, políticas y culturales que posibilitan una autonomía de los pueblos.

Puiggrós (2008: 25) plantea que una cuestión pedagógica a situar es que: “Las experiencias y los nuevos vínculos que se están produciendo en la región (América Latina) son la expresión de la generación de articulaciones entre grupos socioculturales diversos en las naciones en crisis; estos nuevos vínculos necesitan nuevas formas de Estado”. Las experiencias que surgen del proceso regional comunitario desde los pueblos nahuas, tu’un savi, n’anncue ñomndaa, xabu me’phaa, afromexicanos y

que los elementos auxiliares de la vida comunal serían: 1) el derecho indígena, 2) la educación indígena tradicional, 3) la lengua tradicional, 4) la cosmovisión; las cuales se pueden discutir sólo desde los casos específicos y no como una generalidad (Korsback, 2009a: 118).

mestizos, plantean elementos para pensar la complejidad de esos nuevos vínculos y articulaciones como son: las decisiones para la impartición de justicia con la creación de la Policía Comunitaria en la región de la Costa-Montaña (CRAC-PC), la defensa de la autonomía y sustentabilidad del territorio comunitario con la consolidación del Consejo Regional de Autoridades Agrarias en Defensa del Territorio, y la formación de sujetos sociales a partir de una educación propia —intercultural— surgiendo como propuesta la creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR).

### **Una aproximación a la sistematización de la experiencia de la UNISUR**

Situarnos desde las alternativas pedagógicas para analizar los procesos educativos requiere de un posicionamiento teórico-epistemológico pero también político. A continuación se presenta un ejercicio de sistematización del proyecto fundacional de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, desde el cual se logra articular un espacio particular de formación, en el marco de procesos complejos, emergiendo la necesidad de una construcción alternativa de educación.<sup>121</sup>

### **El proyecto ético-político de la UNISUR**

La inscripción de las experiencias como alternativas pedagógicas implica que éstas no son ajenas a la dinámica histórico-social y cultural desde la cual los procesos tienen lugar. Contestar a la pregunta: ¿cuál es el proyecto ético-político de la UNISUR? constituye un punto de partida y el horizonte hacia el cual camina la experiencia. Esta posición conlleva establecer los fundamentos de la experiencia, la toma de decisiones y la movilización de estrategias. El proyecto ético-político permite:

Problematizar la pertinencia de ciertos conceptos para pensar el lugar que hoy tienen las instituciones, los programas de gobierno y los espacios sociales en los que se producen las tramas que confieren sentido a la cultura política de nuestra sociedad, marcada por la complejidad que las luchas por la sobrevivencia,

<sup>121</sup>. La sistematización se presenta como una metodología de investigación en educación (Gómez, Cadena y Franco, 2013: 53-61); para este trabajo se recupera la perspectiva que el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) construyó, con el objeto de recuperar prácticas pedagógicas que no estaban escritas o que se habían quedado en el olvido y que resultaban valiosas para pensar la educación en América Latina. La metodología propuesta permite localizar, sistematizar y analizar aquellas que, situando sus particularidades, alteren o alternen aspectos concretos de lo hegemónico. Para ello, en este trabajo se retoma el Formato de Sistematización de Experiencias Pedagógicas Alternativas como un instrumento base para situar las variables, campos y dimensiones de la experiencia; el análisis se basa en las categorías intermedias construidas como parte del proyecto “Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas: fragmentos de la realidad mexicana (1980-2010)” que se realizó en el marco del programa APPEAL de 2010-2013 (Gómez, Corenstein y Hamui, 2013: 33-65, y Corenstein *et al.*, 2013a: 609-614).

la justicia y la equidad enfrentan en condiciones de confrontación, descrédito de las instituciones y polarización social y económica (Gómez, Corenstein y Hamui, 2013: 41).

La conformación del proyecto político-pedagógico de la Unisur nace de cuestionarse y debatir el sentido que la construcción comunitaria de lo educativo tiene en su articulación con la dimensión indígena, lo cual generó entre los participantes de la formulación de la propuesta una discusión acerca de lo que esto significa en la conformación de un modelo de educación superior, el cual años más tarde cobró materialidad "...después de un proceso de cerca de diez años de movilización, reflexión, consulta en más de 250 asambleas comunitarias y municipales, y tres Congresos sobre Educación Intercultural en el Estado de Guerrero" (Flores y Méndez, 2012: 3). Dicha propuesta debía responder a las particularidades de la región y ser una alternativa frente a esa educación impartida por el Estado, impuesta desde los referentes occidentales, que además era insuficiente y precaria. En ese sentido, es interesante analizar qué fue aquello que llevó a una comunidad a plantearse alternativas y qué significa, en el marco de esta experiencia, la preocupación por la formación del "sujeto histórico" (indígena-campesino) que estableciera un cambio radical en la situación educativa de los pueblos de la Costa y Montaña de Guerrero. Se fueron tejiendo aspectos de carácter teórico, metodológico, político y económico que conforman una propuesta pedagógica particular, quedando inscritos en el mandato indígena los fundamentos de ésta:

Considerando que los pueblos originarios tenemos el derecho inalienable de definir nuestros proyectos educativos y de desarrollo, en función de nuestra cultura y cosmovisión, mismo que se encuentra consagrado en el Convenio 169 de la OIT y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuyo Artículo 2º en su apartado A, fracción IV, reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen nuestra cultura e identidad; que en el Apartado B del mismo Artículo, se argumenta que la Federación, los estados y los municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos, con el fin de abatir las carencias y rezagos que los mantiene en una situación marginal; y considerando también que durante años los pueblos nos hemos dado a la tarea de promover un proyecto propio de educación superior, dentro de un proceso

participativo, incluyente y altamente consensuado (Consejo Intercultural de Gobierno y el Patronato, 2007).

La importancia de los Congresos de Educación Intercultural radica en sus resolutivos. En primera instancia, la educación deviene como un espacio de construcción colectiva en el que se muestra la fuerza política de los pueblos y comunidades que buscan exigir al Estado el respeto de sus iniciativas y, con ello, la realización de diagnósticos y estudios que proyecten esas formas alternativas de la educación; para ello, los grupos de trabajo realizan desde el diseño de los espacios físicos hasta las resoluciones pedagógicas en las que los profesores indígenas tienen una participación central.

Desde los primeros esbozos del proyecto se planteó la necesidad de una educación que trabajara en la construcción de “otra pedagogía” más incluyente, incorporando los conocimientos que los pueblos generan.<sup>122</sup> Para definir el tipo de educación que la UNISUR quería, identificó a su propuesta como *intercultural*. Este concepto en su generalidad, involucra un intenso debate académico, político y pedagógico en México.<sup>123</sup> Sin embargo, desde el proyecto fundacional de la UNISUR, la concepción filosófica de la educación intercultural implica posicionarse desde otra “figura del mundo” (Villoro, 1993); es decir, un proceso para la resignificación de los referentes desde los cuales se piensa y se construye conocimiento, lo cual se constituye como una alternativa para desarrollar nuevas formas de ver el mundo y situarse ante él. En este sentido, desde la educación implica la posibilidad para repensar también los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la alteridad.

La concepción política del proyecto de la UNISUR que se ha ido configurando, parte de la demanda de educación intercultural que el EZLN expone en su planteamiento inicial. Al respecto, el EZLN (1996a.) plantea, como una de sus demandas, que “El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación”.<sup>124</sup> Sin

<sup>122</sup>. La comisión académica realizó un estudio económico, sociodemográfico y de análisis de las regiones en donde hay mayor número de pueblos indígenas: Montaña, Costa Chica, Centro y Norte de Guerrero. En cada una de estas regiones se plantearon, cualitativa y cuantitativamente, las características que agrupan en los siguientes rubros: educación, migración, configuración etnolingüística, economía y marginación social (Aguilera, 2014: 46).

<sup>123</sup>. Autores como Gunther Dietz y María Bertely han hecho una amplia investigación acerca de estos debates, sobre todo para pensar la educación. En el *Estado de conocimiento del área 12. Multiculturalismo y educación*, elaborado en el marco de las iniciativas que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha promovido al respecto, abordan el debate que los especialistas han abierto en los últimos años y las producciones que se han generado sobre este significativo tema. Entre las tendencias del debate se encuentran discusiones e intersecciones que ubican los enfoques pedagógicos formulados desde arriba por instancias gubernamentales e incluso multilaterales y las propuestas generadas desde abajo por actores educativos alternativos que reportan mayor continuidad (Dietz, 2012; Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

<sup>124</sup>. Esta cuestión se plantea en el quinto punto del Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviaron a las instancias de Debate y Decisión Nacional, en el marco de los acuerdos de San Andrés.

embargo, con la ruptura de los acuerdos de San Andrés, el posicionamiento teórico-político de la *educación intercultural* adquiere dos perspectivas: la del Estado y la de los pueblos indígenas.

La primera, situada como parte del Sistema Educativo Mexicano, llevó a la creación en 2001 de la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe para diseñar los modelos de esta educación, incorporándola a la modalidad escolarizada mediante los Bachilleratos y las Universidades Interculturales. Los programas que desde este espacio se crean, buscan hegemonizar las prácticas educativas interculturales y, al encontrarse alejadas de la discusión directa con los pueblos, conservan su concepción indigenista como una acción afirmativa más.

En la segunda, se opta por una educación autonómica como un camino por el cual los pueblos indígenas, además de hacer valer el derecho a su libre autodeterminación, impulsan prácticas de reconstitución de las comunidades a partir de procesos de formación. De ahí que, junto con la construcción de las autonomías, los movimientos indígenas asumen la tarea pedagógica de generar proyectos que se cuestionan acerca de su realidad. Y es en esta discursividad que adquiere importancia posicionar la noción de educación intercultural en los proyectos de los pueblos de la Costa-Montaña de Guerrero.

Esta instancia se piensa como un espacio plural e intercultural, que reactive la memoria cultural, que respete la diversidad de culturas y trayectorias históricas de los grupos sociales que conforman la nación, que promueva procesos de identidad y coadyuve a su propia definición como pueblos que coexisten dentro de una nación, pero no de una manera subordinada, sino mediante procesos de desarrollo local y regional desde una perspectiva autogestionaria propia (UNISUR, 2006).

En la apuesta por defender un proyecto que pudiese ser reconocido por el Estado, se llevaron a cabo las negociaciones con el gobierno local y federal para que la propuesta tuviera sobre todo el apoyo económico y legal para la formación de los profesionistas. De esta manera, la disputa por un proyecto educativo que se juega entre lo ético y lo político, también se cuestiona respecto de cómo articular nuevos horizontes que busca configurar dicho proyecto, qué significa pensar la educación “de los pueblos” y qué se ressignifica para defender una propuesta propia.

### *Disputas por el territorio educativo*

La dimensión territorial para los pueblos indígenas es central para la formación de los sujetos, pues es ahí donde se da significado a las relaciones, se comparte con el otro un espacio-tiempo y la experiencia colectiva se da. En el territorio se juega lo



pedagógico de una forma particular, a través de una política de reapropiación de la naturaleza, sin ser sólo una estrategia práctica mediada por procesos discursivos y aplicaciones del conocimiento, sino por el esfuerzo de reconstrucción social, deconstruyendo los conceptos teóricos e ideológicos que han soportado y legitimado un discurso hegemónico y que afecta los proyectos alternativos.

Los gobiernos locales y federales se involucraron y comprometieron en el acompañamiento de la propuesta inicial de la UNISUR para hacer valer el derecho de los pueblos a la educación. Sin embargo, el 20 de agosto de 2007, en la comunidad de la Ciénega Minaltepec, se inauguró la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), adscrita a la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe, impartiendo el modelo educativo para las universidades interculturales (Casillas y Santini, 2006) y desconociendo la propuesta construida en colectivo desde años atrás por parte de los pueblos.

Los miembros fundadores del proyecto describen a esta acción como una estrategia política del Estado para desarticular el proyecto de la UNISUR, y consideran que esa universidad fue creada para promover los intereses del Estado para tener mayor control sobre la Montaña.<sup>125</sup> Esta decisión dio pie a que el gobierno del estado siga siendo un obstáculo, descalificando al proyecto, amenazando a los dirigentes y sembrando la duda entre los alumnos frente a un proyecto sin su apoyo. Esta situación provocó que algunos profesores y alumnos abandonasen el proyecto para incorporarse a la UIEG:

Este primer conflicto, por la ubicación geográfica de la universidad, me parece que no solamente respondía a un estudio de factibilidad, ya que la comunidad de El Rincón cumplía con mejores condiciones de servicios: alimentación, hospedaje, transporte y su ubicación geográfica, sino que el problema también era político: no se podía dotar de una universidad a dicha comunidad que había sido creadora de la Policía Comunitaria. Es decir, la decisión de en dónde ubicar a la universidad, fue una decisión de Estado (González, 2014: 1-2).

Ante esta traición a los pueblos y a la forma de organización de las autoridades civiles y comunitarias, se decide poner en marcha el proyecto de la UNISUR, sin presupuesto y sin el aval del gobierno. Después de un largo proceso, la UNISUR comienza sus actividades como un *proyecto educativo autónomo*. Y por decisión de la

<sup>125</sup>. Alumnos, vecinos y comuneros han tomado las instalaciones en múltiples ocasiones y por diversas razones: el 8 de octubre de 2012, habitantes de distintas comunidades, incluida La Ciénega, tomaron la Universidad debido a que el ex rector, Rafael Aristegui Ruiz, sin consultar a las comunidades, firmó un convenio con la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales para que estudiantes realizaran la labor de convencimiento en comunidades para la creación de una reserva de la biosfera en La Montaña, lo cual "[...] implica que el gobierno federal tome el control de los territorios ancestrales; y nos someta a normatividades ajenas a nuestras formas de organización comunitaria, prohibiendo realizar actividades tradicionales relacionadas con el uso y disfrute de nuestros bienes naturales" (Muñoz, 2013).

asamblea del Tercer Congreso de Educación Intercultural, el 12 de octubre de 2007, entre dificultades, replanteamientos y todavía con cuestiones por resolver, el sueño de los pueblos comenzó a caminar.

Una de las características de las alternativas pedagógicas es su trascendencia. En la configuración de un proyecto, es importante conocer cuáles son los logros que se obtienen a corto, mediano y largo plazos, lo que se produce o genera a partir de su desarrollo y cuáles son las dificultades y problemáticas a las que se enfrenta. Desde la creación de la Universidad, se registra un amplio interés por parte de los pobladores para integrarse al proyecto educativo de la UNISUR como facilitadores, educandos y colaboradores; en su primer año tuvo un centenar de alumnos con instalaciones en cuatro sedes de distintos pueblos —las instalaciones consisten en un espacio educativo, un comedor, dormitorios para alumnos y profesores—. En ese sentido, el proyecto propio de los pueblos sí logró articular una demanda colectiva, pues jóvenes y adultos se incorporaron rápidamente también a construir su sueño.

La estructura de gobierno de la UNISUR buscó reflejar el apego a las estructuras comunitarias: el colegio académico con representación estudiantil y de los facilitadores, así como un patronato y un consejo de gobierno comunitario que se encuentra constituido por representantes de los pueblos originarios. De ahí que la toma de decisiones, la discusión y la resolución de las problemáticas sean siempre en articulación con la estructura comunitaria local y regional.

En la práctica, no se ha logrado romper del todo con la toma de decisiones unilaterales. Un ejemplo de ello puede ser el hecho de que en el modelo de la estructura orgánica de la UNISUR no se cuenta con una figura de rector; sin embargo, por motivos coyunturales, se necesitaba de una persona responsable para ejecutar tareas administrativas, por lo que el colegio académico tuvo que hacer un nombramiento arbitrario. Otro de los casos que se ha discutido es el carácter partidario en la apertura de ciertas sedes, en las que no se rigen por usos y costumbres, y en donde la negociación está a merced de la administración en turno, lo cual causa que con cada nueva administración la sede se vea vulnerada.

### *Saberes de la experiencia*

Recuperar los saberes acumulados de quienes participan en experiencias pedagógicas atendiendo sus particularidades y posibilidades, es una tarea fundamental para la construcción de lo educativo. Estos saberes emergen en las prácticas cotidianas, por ello, al sistematizarlas, se trata de situar aquel saber que los sujetos han generado, apropiado, resignificado y transformado. Pedagógicamente, interesa estudiar cómo se transmiten esos saberes y qué posibilitan para generar nuevos procesos político-pedagógicos y culturales.

Parte de los principios epistemológicos del proyecto político-pedagógico de la UNISUR cobra sentido sólo desde la cosmovisión de los pueblos de la Montaña. Dicho proyecto se funda en la relación de la cultura con la naturaleza, lo cual constituye un objeto en disputa permanente para la apropiación de los espacios del saber y producción de sentidos.

La marginación de los pueblos indígenas se explica en el hecho histórico de que no sólo les han sido expropiados sus recursos naturales, sino que también han sido saqueados en sus saberes. Los conocimientos que las comunidades originarias han acumulado sobre su hábitat durante siglos están siendo cada vez más utilizados con fines comerciales en sectores como la farmacéutica y la agricultura [...] si asumimos que el contexto es el espacio social donde confluyen un conjunto de circunstancias de las que el sujeto se apropia para construir su identidad, entonces el discurso de la educación no puede dejar fuera la apropiación del espacio que le da forma y caracterización a la construcción del conocimiento. En este proceso de construcción, la educación tiene que asumirse como proceso integral de experiencias, prácticas y saberes pedagógicos y didácticos que se producen en las trayectorias personales (UNISUR, 2014).

La identidad de la UNISUR se expresa en cómo se vive en la región, en la arquitectura de sus edificaciones, en la composición de su currículum, así como en las formas de implicación en las problemáticas medioambientales, económicas, políticas y sociales. Esta instancia se piensa como un espacio plural e intercultural, que reactive la memoria cultural, que respete la diversidad de culturas y trayectorias históricas de los grupos sociales que conforman la Nación, que promueva procesos de identidad y coadyuve a su propia definición como pueblos que coexisten dentro de una Nación, pero no de una manera subordinada, sino mediante dinámicas de desarrollo local y regional basadas en una perspectiva autogestionaria propia. Porque si el objeto del desarrollo es el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos que forman parte de los procesos productivos de la sociedad y si la educación requiere actuar integralmente con las estrategias de desarrollo, entonces las posibilidades de trascender la exclusión pasa también por la redefinición de los proyectos educativos.

En este marco, el proceso que veníamos acompañando, que ya no se limita solamente con los educandos, en su versión módulo, o en su versión seminario, sino, además, como un vínculo con la comunidad con sus autoridades, en donde la UNISUR se ve involucrada en el acompañamiento de estas autoridades, en sus procesos, en sus foros regionales, sobre territorio, reserva y educación (Aguilera, 2014: 92).

Al plantearse cuál sería el papel central de la Universidad, se propuso una serie de ejes para orientar el proyecto de la UNISUR. Al respecto, se planteó: “La recuperación de los saberes propios, la sistematización del saber indígena, el diálogo con otros saberes y, la construcción de un pensamiento propio”. Posteriormente, con la incorporación de los afroamericanos se amplió el concepto de los *saberes*: “Buscamos —señalaron los involucrados— aprender sobre las asambleas, los cargos de servicio, el trabajo colectivo, de nuestras fiestas, que dan sentido y fuerza de comunidad. También tratamos de conocer sobre las normas, los acuerdos, los trabajos, las leyendas y los rituales, así como cuidar y disfrutar nuestros recursos naturales” (UNISUR-GEA, 2011).

El planteamiento epistemológico se encuentra también en la organización curricular y el conocimiento forma parte de la realidad de las propias comunidades; ahí el sujeto se comienza a cuestionar en diálogo con el pensamiento universal y con la investigación, tanto sobre y desde las culturas originarias como en el conocimiento acumulado. Para ello, la docencia en los cursos, las asesorías, seminarios y talleres, permite abrir ese diálogo potenciando el proceso de construcción de conocimiento y confrontándolo con la comunidad. “Don Eloy nos compartió sus saberes y semillas de frijol negro de cerro para que las parcelas recuperen su fuerza y den buenas cosechas...” (UNISUR, 2013).

En este proceso, el educando es el sujeto de la construcción; busca aprender haciendo con la comunidad, desde las problemáticas concretas y específicas de su formación. En ese marco, los ejes rectores que propone el modelo curricular para orientar a la Universidad son: la lengua, la cultura, el territorio, la identidad, los saberes de los pueblos y el pensamiento universal contemporáneo.

### *Sujeto pedagógico*

Toda práctica formadora de sujetos es pedagógica, de ahí que sea necesario plantear que los espacios de formación consideren sus particularidades, así como el contexto histórico social concreto en el cual dicha práctica se genera y recrea. En las instituciones se producen condiciones para la formulación de proyectos nuevos o diferentes a los instituidos, de tal forma que los sujetos y los espacios que se producen para la formación abren las posibilidades para que nuevos sujetos se formen y tomen distancia de las determinaciones del momento histórico que viven.

La UNISUR ha venido construyendo su proyecto bajo el ideario de formar sujetos con compromiso comunitario, capaces de reflexionar y analizar sobre su contexto, así como sobre las problemáticas que surgen en su entorno, esto desde su posición como parte de un pueblo originario que posee y ha generado saberes.

Particularmente en el campo pedagógico, el sujeto cobra relevancia al ocupar un lugar en la producción de los saberes; por ejemplo, en la relación entre educador-educando, como autoridad, padre de familia, comunidad, organizaciones civiles y políticas

con las implicaciones que esto tiene en las diferentes formas de pensar y actuar de la comunidad. Problematizar dicha relación conlleva abrir interrogantes que cruzan el quehacer pedagógico y el tipo de proyecto educativo en que éste se sostiene y adquiere sentido.

Nuestras preguntas: ¿Para qué nos formamos? ¿Hacia dónde vamos? [...] Reflexión: ¿Ser los intelectuales, profesionistas, licenciados, ingenieros, técnicos, dirigentes, cuadros? ¿Ser promotores, animadores, tejedores? ¿Seguir siendo pueblos originarios, seguir siendo campesinos, servir a la comunidad? ¿Qué espera la comunidad? ¿Qué espera el estudiante? ¿Qué esperan las organizaciones? ¿Qué esperaríamos el Estado? (UNISUR-GEA, 2011).

Interrogantes que los facilitadores se plantean en las cartas descriptivas, los programas de curso y en los perfiles de sujeto a formar. Por ejemplo, en el Seminario de Investigación Comunitaria que se imparte como parte de los planes de formación de la UNISUR, se perfila un sujeto que “potencie las habilidades de construir conocimiento a partir de aprender actuando desde el reconocimiento y posicionamiento de su realidad histórico-social, convirtiéndose en un estudiante-investigador, un sujeto productor de conocimiento crítico dirigido a la explicación y posible solución de sus problemas, comunitarios o individuales” (UNISUR, s/f). En este caso, los estudiantes plantean problemas de investigación a desarrollar durante los cuatro años de su formación y realizan ejercicios de problematización, lo que permite tomar distancia de su cotidianidad y poder asombrarse ante su realidad.

La formación que se busca construir en la relación trabajo-aprendizaje se basa en una formación teórica, técnica y metodológica; en la investigación-acción comunitaria, en el trabajo y la organización colectiva y en la sistematización y reflexión individual-colectiva.

Así, el sujeto parte de reconstruir primero la historia de la comunidad, de la región y su relación con la historia de México y del mundo; se hace un mapa de la comunidad en donde se relacionan los diversos elementos que conforman el territorio y con ello se construyen herramientas para pensarse a sí mismos, a la comunidad, al país y al mundo, teniendo en cuenta que el territorio y la cultura son procesos que se crean y recrean en el espacio, tiempo y proyecto. Responder a las preguntas que los propios educadores y educandos formulan, plantea al propio proyecto una constante vuelta y una resignificación de las mediaciones: “¿Cómo nos formamos para cumplir las tareas que los pueblos le encomendaron a la UNISUR? ¿Qué significa aprender como estudiantes indígenas, hijos de campesinos? ¿Cómo podemos regresar a la Tierra con el corazón y con el conocimiento técnico?” (UNISUR-GEA, 2011).

## ***A manera de reflexión final***

Las experiencias pedagógicas alternativas son construidas por los sujetos; en ellas circulan, se transmiten y se crean saberes articulados a las prácticas. Las alternativas pedagógicas se enmarcan en proyectos democráticos, en donde la educación es un derecho que se exige y se defiende, lo que abre la posibilidad de potenciar acciones emancipadoras para los pueblos.

La experiencia de la UNISUR permite recuperar parte de una historia compleja, en donde la educación y los espacios institucionales, como las escuelas, han sido el referente de cohesión y articulación en las comunidades. En ese sentido, el proyecto recupera tradiciones, saberes, identidades, lenguas, historias y tradiciones, entre otros conocimientos valiosos, para poder mirar desde lo político, lo social y lo pedagógico la vitalidad de un proyecto propio, regional-comunitario, que da muestra de las relaciones interculturales en el marco de la creación de instituciones signadas bajo la voz de los pueblos, marcadas por una historia larga de levantamientos violentos y pacíficos por la reivindicación del acceso y el derecho a la educación.

Esta experiencia pedagógica con su complejidad geográfica, histórica, política, económica, cultural y social, da muestra de la importancia de pensar pedagógicamente los procesos de formación y devuelve retos al campo educativo para generar espacios alternativos para la producción de conocimientos y cultura. De ahí que esta experiencia pedagógica en educación superior, permita repensar el papel de las universidades, y regresar a preguntarnos : ¿qué es una universidad?, ¿para qué sirve?, y ¿cómo debe ser?

Responder estas interrogantes obliga a situarnos desde el campo de las alternativas para pensar esa universidad necesaria y posible como un espacio público que permita distanciarse de un proyecto educativo neoliberal, generar visiones distintas sobre el futuro de nuestros pueblos, formar sujetos con capacidad de relacionarse con su realidad histórico-social y repensar las estructuras organizativas del Estado y sus instituciones.

Dar cuenta de las experiencias permite anudar un registro más por donde es posible pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política, los procesos de la diversidad social y la construcción de las identidades como dimensiones importantes para situar el horizonte en el que se generan procesos populares (Gómez, Corenstein y Hamui, 2013: 43).

## ***Referencias Bibliográficas***

- Aguilera Bustos, Alí (2014), “La construcción de la participación comunitaria en la Universidad de los Pueblos del Sur, Sede Santa Cruz del Rincón”, tesis de licenciatura, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

- Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y María G. Díaz (2013), *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Casillas, Lourdes y Laura Santini (2006), *Universidad Intercultural: Modelo Educativo*, México, UCGEIB.
- Consejo de Derechos Humanos (2010), *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*, Misión a México, UN Doc. A/HRC/14/25/Add.4 Párr. 68 y 72 [en línea] [consultado el 20 de septiembre de 2014] <<http://daccess-dd-sny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/139/12/PDF/G1013912.pdf?OpenElement>>.
- Consejo Intercultural de Gobierno y el Patronato (2007), *Manifiesto del Tercer Congreso de Educación Intercultural en el estado de Guerrero*, Santa Cruz del Rincón, Municipio de Malinaltepec.
- CONEVAL (2012), *Informe de pobreza y evaluación en el estado de Guerrero*, México, CONEVAL.
- CONAPO (2010), *Índice de marginación por entidad federativa y municipio*, Anexo B, México, CONAPO.
- De Jesús Alejandro, Carlos (2014), “A 20 años del levantamiento del EZLN”, *La Jornada Guerrero*, Opinión, domingo 5 de enero, México [en línea] [consultado el 14 de agosto de 2014] <<http://www.lajornadaguerrero.com.mx/2014/01/05/index.php?section=opinion&article=005a1pol>>.
- Díaz-Polanco, Héctor (comp.) (1995), *Etnia y Nación en América Latina*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dietz, Gunther (2012), *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación: Una Aproximación Antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- EZLN (1996a), *Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional*, Documento 1. Pronunciamiento conjunto, 16 de enero de 1996. México.
- EZLN (1996b), *Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se comprometen a Enviar a las Instancias de Debate y Decisión Nacional*, Correspondientes al

## 216 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

Punto 1.4 de las Reglas de *Procedimiento*, Documento 2. Propuestas Conjuntas, 16 de febrero de 1996. México.

- Flores Félix, Joaquín y Alfredo Méndez Bahena (2012), “UNISUR. Una universidad de los pueblos para los pueblos”, *La Jornada del Campo: Tepochcalli reloaded*, Suplemento informativo del periódico *La Jornada*, 17 de noviembre, núm 62, México.
- Giraudo, Laura (2010), “De la ‘ciudad mestiza’ al campo ‘indígena’: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia”, *Anuario de Estudios Americanos*, núm. 672, Sevilla, CSIC.
- Gómez Sollano, Marcela (2001), “Sujetos y educación en el contexto latinoamericano. Un horizonte en construcción”, en Hugo Zemelman y Marcela Gómez (coords.), *Pensamiento, política y cultura en América Latina*, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 213-238.
- Gómez Sollano, Marcela, Beatriz Cadena y Martha Franco (2013), “Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México”, en Lidia Rodríguez (dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires, APPEAL, pp. 41-81.
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein (coords.) (2013), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Seminarios).
- Gómez Sollano, Marcela, Martha Corenstein y Liz Hamui (2013), “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 33-65 (Colección Seminarios).
- González, Floriberto (2014), *Breve ensayo sobre la Universidad del Estado de Guerrero*, La Ciénega, Guerrero, UIEG, [versión en línea] [consultado en diciembre de 2014] <<http://www.ueg.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/La-ueg-en-su-laberinto.-Florgogo.pdf>>.



- González, Floriberto (2012), *Territorio, cultura e interculturalidad. Una mirada a la educación indígena en Guerrero*, Chilpancingo, Universidad Autónoma de Guerrero.
- Gramsci, Antonio (1958), “Socialismo y cultura”, *Scritti giovanili*, Turín, EINAUDI.
- INEGI (2010), *Censo de población y vivienda*, México, INEGI.
- Korsbaek, Leif (2009a), “El comunalismo: cambio de paradigma en la antropología mexicana a raíz de la globalización”, *Revista Argumentos*, Nueva Época, año 22, núm. 59, enero-abril, México, pp. 101-123.
- Korsbaek, Leif (2009b), “Los peligros de la comunidad indígena y sus defensas”, en *Revista Ra Ximhai*, año/vol. 5, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 373-385, México.
- López Rangel, Norma Angélica (2009), “Apuestas de educación superior intercultural en la Costa Montaña de Guerrero. La construcción de la UNISUR desde sus actores y procesos”, tesis de maestría, México, CIESAS.
- Loyo, Engracia (2011), “La educación del pueblo”, en Dorothy Tanck, *La educación en México*, México, El Colegio de México.
- Muñoz, Gloria (2013), “Los de Abajo: A salvar a los ñuu savi”, *La Jornada*, (Opinión), 30 de noviembre [versión en línea] [consultado en noviembre de 2014] <<http://www.jornada.unam.mx/2013/11/30/opinion/014o1pol>>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México [PNUD] (2014), *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología*, México, PNUD.
- Puiggrós, Adriana (2008), “Introducción”, en Marcela Gómez (coord.), *Cultura política, integración de la diversidad e identidades sociales*, México: Secretaría General-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 21-26 (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- Puiggrós, Adriana (1996), “Presencias y ausencias de la historiografía latinoamericana”, en Héctor Cucuzza (coord.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 58-72.

## 218 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Rodríguez, Montes (2009), “El conflicto en la Universidad Intercultural rebasa lo educativo y llega a lo judicial”, *La Jornada Guerrero* (Sociedad), 15 de febrero de 2009, Ciénega, Guerrero [versión en línea] [consultado en noviembre de 2014] <<http://www.lajornadaguerrero.com.mx/2009/02/15/index.php?section=sociedad&article=007n1soc>>.
- Sarmiento, Sergio (2004), “El movimiento indígena en Guerrero”, Suplemento *Ojarasca* del periódico *La Jornada*, México, 19 de agosto de 2004 [versión en línea] [consultado en noviembre de 2014] <<http://www.jornada.unam.mx/2004/08/19/oja88-guerrero.html>>.
- Tanck, Dorothy (2011), “El Siglo de las Luces”, *La educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 23-114.
- UNISUR (2014), *Fundamentos epistémicos de la UNISUR*, publicado en la página oficial el 31 de enero de 2014 [versión en línea] [consultado en noviembre de 2014] <<http://unisur.com.mx/nuestra-uni/fpg>>.
- UNISUR (2006), *Estudio de Factibilidad, Universidad de los Pueblos del Sur*, Chilpancingo, Guerrero, UNISUR.
- UNISUR (s/fa), *Programa del seminario de agroecología comunitaria* [Documento interno], México, UNISUR.
- UNISUR (s/fb), *Agroecología comunitaria. Una propuesta pedagógica* [video, 16 min.], México, UNISUR-GEA [versión en línea] [consultado el 16 de noviembre de 2014] <[http://youtu.be/hp0D04\\_nloQ](http://youtu.be/hp0D04_nloQ)>.
- UNISUR-GEA (2011), *Agroecología comunitaria: una propuesta pedagógica*, ponencia elaborada por el equipo Grupo de Estudios Ambientales, A. C.–OCOTE y los estudiantes cursantes del Módulo de Agroecología Comunitaria I de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur sede Santa Cruz del Rincón, México, UNISUR/GEA.
- Villoro, Luis (1993), “Filosofía para un fin de época”, *Nexos*, núm. 185, mayo, México.

# La extensión universitaria como alternativa pedagógica en la Universidad Latinoamericana. Reflexiones desde la experiencia de la Universidad de la República de Uruguay

*Agustín Cano Menoni*<sup>126</sup>

## Introducción

La extensión universitaria es una función característica de las universidades latinoamericanas herederas del movimiento reformista de comienzos del siglo XX.<sup>127</sup> La extensión no estaba, por cierto, entre las preocupaciones de la universidad colonial, como tampoco de la universidad republicana poscolonial forjada desde el modelo profesionalista napoleónico (Tünnermann, 2000). A la vez, el arraigo y el desarrollo que la extensión universitaria ha tenido en América Latina constituye una característica que distingue a las universidades de nuestro continente de las formaciones universitarias de otras regiones del planeta, incluidas las europeas, donde nació la extensión a fines del siglo XIX. No obstante, por diferentes razones, la investigación en educación superior de la región latinoamericana no le ha dedicado demasiada atención.

Es posible que esto se deba en parte a que, como señala Neave (2001), la educación superior como objeto de estudio tuvo su origen en la atención a los problemas que surgían en un contexto en que los sistemas universitarios se veían desbordados ante el crecimiento histórico de sus matrículas y la demanda por acceso, e interpe- lados ante la creciente importancia del conocimiento en los procesos económicos globales. A su vez, como señalan Tommasino y Rodríguez (2010):

En general a la extensión se la visualizó como una función aparte, ajena a la vida universitaria cotidiana que fundamentalmente transcurre en las aulas y los laboratorios.

<sup>126</sup>. Estudiante del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Egresado de la Universidad de la República de Uruguay.

<sup>127</sup>. Convencionalmente, se suele referir como “movimiento reformista de Córdoba” a los importantes procesos de transformación universitaria de alcance continental ocurridos en América Latina en la primera mitad del siglo XX, en virtud de la importancia que tuvieron los acontecimientos de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, el protagonismo de su movimiento estudiantil y la trascendencia política de su célebre “Manifiesto Liminar”. No obstante, en rigor, el movimiento reformista (entendiendo por tal a la articulación y movilización de organizaciones estudiantiles de diferentes países del continente en torno de un determinado programa de democratización de la universidad), había nacido al menos 10 años antes, si se tiene en cuenta el I Congreso Internacional de Estudiantes realizado en Montevideo en 1908, cuyas resoluciones y debates anunciaban ya varias de las reivindicaciones y demandas que los episodios de Córdoba sintetizaron y proyectaron con nueva fuerza continental (Moraga, 2007; Van Aken, 1990).

Salvo excepciones, no estaba comprendida en la currícula, era más bien una actividad llevada adelante en el tiempo libre, colocada en un lugar donde no interfería con las actividades curriculares obligatorias (Tommasino y Rodríguez, 2010: 22).

Seguramente este hecho hizo que en ocasiones la extensión adoptara un perfil difusionista, prácticamente accesorio a las funciones de investigación y docencia, lo cual ocultó a la atención de los investigadores temas como su dimensión pedagógica, o su importancia en los procesos de creación de conocimiento. No obstante, son estos tópicos los que actualmente se tornan cada vez más relevantes en una institución que, como observa Hugo Casanova, tiende a constituirse progresivamente en una “idea social de universidad”, interpelada y transformada socialmente. “La universidad y las definiciones sobre la universidad han dejado de ser un asunto sólo de los universitarios y bajo el nuevo escenario no puede olvidarse la presencia de nuevos actores que demandan incidir en las decisiones institucionales” (Casanova, 2012: 34). Quizá por estas razones, advierte Boaventura de Sousa Santos que:

El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas, de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural (Sousa, 2006: 66).

En este marco, cobra renovada relevancia la creación de conocimiento sobre el potencial político, académico y pedagógico de la extensión en la transformación de la propia institución universitaria, en diálogo con los sujetos populares que instituye como interlocutores. Las universidades construyen sus concepciones y políticas de extensión en las tensiones y conflictos en torno de la transformación universitaria y social. En la actual coyuntura, cobran relevancia las tensiones entre los modelos de universidad hegemónicos que tienden a subordinar a la universidad como agente de la maquinaria económica de la globalización neoliberal (Ordorika, 2007) y los proyectos alternativos que, como señala Aboites (2010), no obstante su importancia creciente, aún no terminan de consolidarse. Así planteado el problema, su abordaje desde la perspectiva de estudio de las experiencias pedagógicas alternativas y la lógica de la alternatividad (Gómez Sollano y Corenstein, 2013b; Puiggrós y Gómez, 1994), permite situar a la extensión universitaria como proceso político académico que se construye en la trama de las relaciones y mediaciones con la totalidad social, cultural

y política que lo sobredetermina, a la vez que le reconoce una autonomía relativa como “campo problemático” (Puiggrós, 1994).

Así, en el presente capítulo se aborda la dimensión pedagógica de la extensión universitaria, procurando situar algunos problemas teóricos nodales identificados a partir de una clave de lectura construida desde los referentes teórico-metodológicos desarrollados por el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) en su estudio de las experiencias pedagógicas alternativas (Gómez y Corenstein, 2013). Se comenzará por situar algunas referencias teóricas para el abordaje de la extensión como objeto de estudio, para luego enfocar el análisis de la importancia de la noción de *experiencia* para la reflexión pedagógica y política de la extensión. Dicho análisis articulará, además, los avances de un proyecto de investigación actualmente en curso y los resultados de un proyecto de investigación ya finalizado,<sup>128</sup> en los cuales se estudian experiencias de extensión concebidas en forma integrada a la formación curricular de estudiantes universitarios y a procesos de creación de conocimiento.

### **La noción de extensión universitaria: referencias teóricas para su estudio**

Como punto de partida, resulta necesario considerar brevemente qué entendemos por *extensión universitaria*. O, en rigor, situar algunas referencias conceptuales operativas que nos permitan trabajar con una noción de ambigüedad y polisemia constitutivas. Al respecto cabe señalar que, no obstante su importancia en la tradición y el quehacer de las universidades públicas latinoamericanas, no existe una definición consensuada acerca de la naturaleza y alcances de este campo de conocimiento e intervención. Por lo contrario, se han propuesto diversos modos de comprender, emprender y conceptualizar la extensión por parte de las universidades (e incluso existen diferencias al interior de éstas).

Siendo parte del amplio espectro de la vinculación social de las universidades, la extensión adquiere mayor o menor diferenciación conceptual (identidad) según diversos contextos. Así, por ejemplo, en una descripción panorámica y no exhaustiva de los diferentes tipos de actividades que las universidades llaman extensión, se podría incluir: *a*) las actividades de difusión cultural y artística realizadas dentro o fuera de los establecimientos universitarios; *b*) la puesta en marcha de medios de comunicación universitarios (radios, periódicos, revistas, televisión); *c*) la comunicación

<sup>128</sup>. Me refiero al proyecto “La extensión universitaria como alternativa pedagógica en la Universidad Latinoamericana. Los casos de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de la República de Uruguay”, que actualmente realizo en el marco del doctorado en Pedagogía de la UNAM (periodo 2013-2017) y al proyecto “Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular”, investigación realizada en co-autoría con el licenciado Diego Castro en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (periodo 2011-2012).

social de resultados de investigaciones realizadas por sus académicos a través de una multiplicidad de formatos (desde la edición de libros, folletos o audiovisuales, a la realización de seminarios abiertos); *d*) la colaboración con otros subsistemas del sistema educativo, tanto en lo que refiere a la organización conjunta de cursos con los subsistemas de formación técnica o tecnológica, como a la colaboración con el subsistema de formación docente o el conjunto de la formación pre-universitaria, desde una diversidad de actividades, abordajes y temáticas (sobre todo, a partir de los aportes de la investigación educativa, psicológica y sociológica); *f*) el conjunto de prácticas pre-profesionales que los estudiantes realizan como parte de su formación curricular, ya sea en un hospital, una comunidad rural, una fábrica o un ministerio; *g*) las actividades desarrolladas por organizaciones de estudiantes o grupos docentes de modo militante, con mayor o menor apoyo de la institución universitaria, en ocasiones para participar en la respuesta a situaciones de emergencia (inundaciones, terremotos), en otras para colaborar con luchas de organizaciones obreras u otros movimientos sociales, o para desarrollar proyectos de diferente tipo a nivel social comunitario; *h*) la descentralización territorial de carreras, cursos o seminarios curriculares hacia geografías en las que no existían establecimientos universitarios; *i*) la realización de cursos de verano, conferencias o charlas sobre determinadas temáticas, realizadas por docentes o estudiantes en barrios populares o en la propia universidad, pero con un carácter abierto. En ocasiones, estas actividades se desarrollan en periodos de receso curricular y, cada vez con mayor frecuencia, se amplifica su difusión a través del aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); *j*) los convenios para el desarrollo de actividades de asistencia, asesoramiento técnico, ventas de servicios o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento; *k*) de manea relevante, las universidades optan por definir a la extensión por la negativa: como todas aquellas actividades que, sin ser propiamente investigación o enseñanza curricular, realizan en vinculación con —o dirigidas a— interlocutores no universitarios, desde comunidades y organizaciones sociales o sindicales, a empresas o entidades estatales; y *l*) hay casos en que las universidades diferencian entre extensión extramuros (dirigida al medio social) y una extensión intramuros, expresión que raya en el oxímoron, en tanto que refiere a la puesta en marcha de una agenda de actividades culturales, deportivas o educativas dirigidas a la propia comunidad universitaria.

Esta diversidad en los modos en concebir la extensión tiene que ver ciertamente con el lugar que dicha función ha ocupado en las distintas universidades en diferentes contextos históricos; pero también con el hecho de que el propio modo en que las universidades conciben los fines y alcances de su relación con el medio social al que pertenecen, cambia históricamente. Así, la extensión, y en general la vinculación social de la universidad, se conforma históricamente en articulación/tensión/conflicto con las demandas provenientes del proceso general de la sociedad en los

planos económico, político y cultural, y en relación con el conjunto de expectativas que la sociedad proyecta sobre la universidad en un momento dado. De este modo, la polisemia de la noción de extensión podría ligarse a su condición de “significante flotante” (Buenfil, 1997; Laclau y Mouffe, 2011) cuya significación varía según diferentes articulaciones discursivas que procuran fijar provisoriamente su significado, de acuerdo con las tensiones y conflictos del proceso de la hegemonía en el campo universitario y social, y en función de las mediaciones (tensión, conflicto, contradicción, antagonismo, articulación) que se establecen entre el proceso de la universidad y la dinámica general de la sociedad que lo sobredetermina.<sup>129</sup>

Sin desmedro de esta contingencia relativa, o del carácter precario de la fijación de sentido que llena provisionalmente el vacío tendencial del significante extensión universitaria, es preciso señalar que la extensión es al mismo tiempo un elemento identitario constitutivo de la Universidad Latinoamericana. En su historicidad, la extensión constituye un elemento central del movimiento de Reforma Universitaria latinoamericana de comienzos del siglo XX (Tünnermann, 2000), ocupando un lugar nodal en el imaginario político de la universidad popular latinoamericana, y manteniendo en sus formas actuales elementos sedimentados de dicha genealogía histórica.<sup>130</sup>

<sup>129</sup>. Desde estas referencias es posible pensar a la extensión desde la perspectiva teórica del estudio de las experiencias pedagógicas alternativas (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013a), la cual se sostiene, a la vez, en una concepción de lo educativo como construcción histórica, cuya especificidad se debe a “la sobredeterminación producida por diferentes factores” (Puiggrós, 1994: 313). El concepto de “sobredeterminación” se vincula, en este caso, al concepto de totalidad trabajado a partir de Zemelman (1987), quien propone una noción de “totalidad social”, no como totalidad cerrada y autocontenida que no da cuenta de la complejidad de lo real y, en particular, de la dimensión de lo indeterminado, sino una totalidad dándose, nunca dada, compuesta por relaciones que no son esenciales, sino históricas (Zemelman, 1987). En este caso, siguiendo a Puiggrós (1994), la totalidad no subsume al campo problemático de la extensión, sino que es concebida como una de las lógicas operativas desde las cuales comprender e interrogar el campo, advirtiendo las articulaciones, lo determinado, pero también lo indeterminado (lo que no siendo existe como posibilidad de ser, en los términos de Zemelman), el movimiento y la historicidad, la direccionalidad, el cambio, la permanencia y lo que permanece en el cambio. Así: “La totalidad social en movimiento, articulada, será postura epistemológica [...] para fundamentar la íntima inserción de lo educativo en la trama de las relaciones sociales y de las luchas hegemónicas. La sobredeterminación (producto de la condensación y desplazamiento de contradicciones, pero también de contrariedades y antagonismos, y otras formas de articulación de lo social) será la categoría elegida para explicar la forma de constitución de lo educativo y en particular de las alternativas pedagógicas en el interior de las tramas sociales” (Puiggrós, 1994: 316).

<sup>130</sup>. Dentro de esta genealogía, debe destacarse la gran importancia que tuvo la extensión universitaria para el movimiento estudiantil latinoamericano, ya desde comienzos del siglo xx. La originalidad con que florecieron en nuestro continente —y la fuerza con que aquí arraigaron las ideas de extensión universitaria emanadas inicialmente de la Universidad de Cambridge en 1872 y poco después de las universidades populares francesas y españolas (Palacios, 1908)—, no se explica si no es por la acción protagónica del movimiento estudiantil, que incluyó a la extensión en su programa de democratización de la universidad, procurando su vinculación solidaria con el medio social y su atención a los “grandes problemas nacionales”. De hecho, la propia institucionalización de la extensión en las universidades no se comprende si no es en atención a la tensión y ajuste permanente entre la movilización estudiantil, las presiones provenientes del medio social y las respuestas de la institución. Las ideas orientadoras de la extensión, en sus concepciones y en su programa, en muchos casos fueron forjadas en los grupos estudiantiles antes que en las universidades (Carlevaro, 2002). Entre los reformistas más destacados, al menos Haya de la Torre, Julio Antonio Mella, Carlos Quijano y Julio González, además de las asociaciones estudiantiles del continente, escribieron y fundamentaron sobre la importancia de la extensión en “la nueva universidad”.

Fruto de dicho proceso histórico, que conllevó su diferenciación progresiva respecto a las demás funciones universitarias (Barojas, 1982), la extensión fue adquiriendo una especificidad relativa en el *ethos* de la Universidad Latinoamericana. De este modo, la extensión puede pensarse también como un “campo problemático” (Bourdieu, 2002; 2008; Puiggrós, 1994) que contiene sus propias lógicas internas, recursos desigualmente distribuidos, agentes y juegos de fuerza. La extensión como “campo problemático” se define en cada caso en la relación que establece con otros campos, en particular el “campo académico” (Bourdieu, 2008) y “el campo popular” (Falero, 2010). De este modo, cobran relevancia, precisamente, las relaciones que establece con los demás campos, los tipos y modos de las fronteras que instituye y las que interpela, así como los sujetos y proyectos ético-políticos que en dicha relación se construyen, convocan o antagonizan.

Finalmente, desde la articulación teórica aquí esbozada, en lo que refiere al estudio y abordaje analítico de las experiencias de extensión, resultan de gran importancia las dimensiones de análisis propuestas por Gómez, Hamui y Corenstein. (2013) para el estudio de las experiencias pedagógicas alternativas: la dimensión del *ethos*,<sup>131</sup> de lo procedimental<sup>132</sup> y de lo pedagógico.<sup>133</sup> Para el caso de la extensión, estas tres dimensiones podrían complementarse con otras dos: la de lo epistemológico y la de lo político.<sup>134</sup> En rigor, más que un complemento, estas últimas dimensiones resultan

<sup>131</sup>. Dimensión que refiere a “las ideas que justifican la necesidad del cambio y del futuro imaginado” (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013: 55). Dentro de esta dimensión, Corenstein *et al.* (2013) incluyen: la categoría del ‘proyecto ético-político’ (“aquello que da sentido a la experiencia y fundamenta la toma de decisiones y las acciones”); la “articulación sujeto-estructura” (“el vínculo entre el sujeto individual o colectivo y el ámbito social”); y la “trascendencia” (“importancia o valor de una experiencia pedagógica alternativa por los efectos que produce o las consecuencias que resultan en el corto o largo plazo”) (Corenstein *et al.*, 2013: 413-415).

<sup>132</sup>. Referida a “aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera” (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013: 55). De acuerdo a Corenstein *et al.* (2013), esta dimensión incluye la atención a: las estrategias, los ‘sujetos’ (“vistos como la construcción social singular que condensa una multiplicidad de formas de ser social y que se estructuran en la relación con el otro”); los ‘grados y relaciones de institucionalización’ y la ‘base material’ (Corenstein *et al.*, 2013: 416-419). Véase, asimismo, el capítulo uno del presente volumen.

<sup>133</sup>. Dimensión que Gómez Sollano *et al.* refieren “al currículo, a la didáctica, a la evaluación, y a la relación educando-educador” (2013a: 55). En el caso de la extensión universitaria, atender a su dimensión pedagógica implica dar cuenta de los modelos pedagógicos en juego; las relaciones de la extensión con los procesos educativos universitarios; la dimensión pedagógica de la relación entre la extensión y la investigación; la propia comprensión del proceso de extensión como proceso educativo; los cambios y permanencias en el rol docente; los modos de evaluación y acreditación de aprendizajes en la extensión; las relaciones y tensiones entre la extensión y el currículo, y –como se retomará en el siguiente apartado de este capítulo– el potencial pedagógico de la experiencia.

<sup>134</sup>. Atender a la dimensión de lo epistemológico como recorte específico permitiría observar aspectos como los modos de producción, transmisión y circulación de saberes y conocimientos; la relación de la extensión con la investigación científica y la creación cultural; los modos de legitimación de los saberes y las estrategias de investigación en los procesos de extensión; el lugar de los sujetos en la creación de conocimiento; y los modos del diálogo de saberes entre universidad y sociedad. La dimensión de lo político, que no deja de ser un elemento transversal a las demás dimensiones, permite dar cuenta específicamente de las tensiones, articulaciones y conflictos que se establecen entre las experiencias alternativas y los proyectos hegemónicos en los procesos universitarios y sociales.



de una desagregación de elementos ya contenidos en la propuesta de Gómez, Hamui y Corenstein (2013), pero que se distinguen como dimensiones particulares a fin de poder poner el foco de atención en algunos temas y problemas que resultan nodales en el caso específico de los procesos educativos universitarios, definidos desde la centralidad de la investigación y la creación de conocimiento.

A manera de recapitulación, cabe señalar como la gran heterogeneidad de actividades que en diferentes contextos se nombran como extensión universitaria obliga a realizar una distinción conceptual que permita situar con claridad nuestro objeto de estudio. Esta precisión conceptual debería sortear el riesgo de una definición taxativa, empobrecedora o reductora de la diversidad de experiencias, enfoques y abordajes extensionistas. Lo que importa, en cambio, es poder construir teóricamente un objeto para comprender los sentidos asignados a la extensión, conceptualizar los procesos académicos y políticos que la extensión despliega, así como abrir preguntas y problemas que permitan pensarlos, potenciarlos, transformarlos. En este sentido, proponemos pensar a la extensión a la vez como un “significante flotante” (cuya significación provisoria depende de diferentes articulaciones discursivas en el proceso de la hegemonía), y como un “campo problemático” (con autonomía relativa en el *ethos* y el quehacer universitario). En tanto “campo problemático”, la extensión forma parte del amplio espectro de la vinculación social de las universidades, adquiriendo mayor o menor diferenciación y especificidad según múltiples circunstancias en diferentes contextos. En tanto significante flotante, su deconstrucción permite pensar el sentido de las transformaciones de la universidad contemporánea, siempre que se atienda a las mediaciones que establece la extensión con el proceso general universitario, económico y cultural de la sociedad. Así, esta perspectiva general es factible de tornarse operativa en el estudio de experiencias específicas de extensión, partiendo de la potencia analítica de la propuesta teórico-metodológica del estudio de las experiencias pedagógicas alternativas.

Hasta aquí hemos situado el problema de la extensión universitaria, dando cuenta de su polisemia constitutiva, proponiendo una conceptualización operativa para su abordaje en articulación con la perspectiva teórico-metodológica del estudio de las alternativas pedagógicas y ubicando las dimensiones de análisis que permitan dar cuenta del objeto en su complejidad. Sobre esta base, a continuación intentaremos dar un paso más, ubicando algunos problemas nodales para la reflexión académica sobre el tema. En particular, procuraremos abordar la importancia de recuperar algunos estudios sobre la noción de experiencia a la hora de pensar los desafíos pedagógicos y políticos de la extensión en la transformación de las universidades latinoamericanas. Para ello, recuperaremos el análisis de experiencias de extensión concebidas como parte de procesos formativos curriculares de estudiantes universitarios, tal como sucede en el caso de la Universidad de la República de Uruguay.

## ***La experiencia como problema nodal de la reflexión político pedagógica sobre la extensión***

Jorge Larrosa sostiene que los discursos educativos en la modernidad se han construido en lo fundamental a partir de dos articulaciones discursivas y sus respectivas lógicas: el par ciencia-tecnología propio de la tradición positivista, y el par teoría-práctica en la tradición crítica (Larrosa, 2003). Es posible pensar, en esta clave de lectura, también los procesos de construcción de los discursos en torno de la extensión universitaria. En efecto, en el proceso histórico de las universidades latinoamericanas se puede identificar la presencia de estas dos tradiciones, la positivista y la crítica, como las dos principales gramáticas desde las cuales se construyeron los discursos, lógicas y racionalidades en torno de la extensión universitaria desde comienzos del siglo XX hasta el presente. Así, desde la tradición positivista surgió la corriente que concibió a la extensión universitaria como transferencia tecnológica (dentro del continuo ciencia-innovación-aplicación y el paradigma del progreso); mientras que desde la tradición crítica surgió la corriente que, basada en los aportes de Paulo Freire, entre otros autores, se erigió como “extensión crítica” (Tommasino, González, Cavedes y Prieto, 2006), preocupada por las relaciones de saber-poder en los procesos extensionistas concebidos como procesos de transformación social en un sentido emancipador.

Cuando la extensión es concebida como parte del proceso formativo curricular de los estudiantes,<sup>135</sup> los elementos sedimentados de estas dos grandes tradiciones se actualizan, articulan y tensionan, imprimiendo diferentes características a los procesos formativos y extensionistas. Así, la extensión integrada a la formación curricular, pone de relieve un conjunto de problemas vinculados a la actualización de los presupuestos de las lógicas del par ciencia-aplicación o teoría-práctica, y su expresión en la tensión entre las lógicas de la extensión como proceso de transformación-intervención social y la lógica propia de la formación curricular que imprime también sus prioridades, objetivos y encuadres. En este marco, se ubican temas como las relaciones entre el tratamiento de los contenidos curriculares y el espacio-tiempo del trabajo de extensión, o el lugar de los otros aspectos de la experiencia formativa que desbordan los contenidos curriculares específicos o los objetivos de formación disciplinar. De este modo, pensamos que una revisión de la noción de experiencia a la luz de algunos abordajes educativos actuales del tema como los de Carli (2012a; 2012b), Martínez de la Escalera (2013), Barrón Tovar (2013), Gómez Sollano (2012) y Larrosa (2003), pueden contribuir a enriquecer los horizontes políticos y pedagógicos de la extensión universitaria como proceso formativo.

<sup>135</sup> Como es el caso, entre otros ejemplos, de la Universidad de la República de Uruguay y su política de Espacios de Formación Integral [en línea] [consultado el 18 de octubre de 2014] <[http://www.extension.edu.uy/red/formacion\\_integral](http://www.extension.edu.uy/red/formacion_integral)>. <[http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/hacia\\_reforma10\\_vf-baja.pdf](http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/hacia_reforma10_vf-baja.pdf)>.

Como advierten los diferentes autores que se han acercado al tema, la noción de experiencia reviste una gran amplitud, complejidad, polisemia y multiplicidad de usos coloquiales y teóricos, desde diferentes vertientes de la filosofía, la historia, la sociología, la pedagogía o la psicología. Carli destaca en la filosofía los aportes del pragmatismo (James, Rorty); en la historia los aportes de la historia conceptual de Koselleck, la historia cultural marxista de Thompson y la historia feminista posestructuralista de Scott; en la sociología de Simmel o en la sociología de la educación las obras de Dubet y Martuccelli; en los estudios culturales los aportes de Williams y Benjamin; y en la filosofía de la educación los trabajos de Dewey y, más recientemente, los de Larrosa (Carli, 2012b). El mismo Larrosa menciona también los trabajos de Giorgio Agambem en relación con la tesis benjaminiana de la “pobreza de experiencias” (Larrosa, 2003). Gómez Sollano (2012) recurre también al pensamiento de Benjamin, al tiempo que sitúa el problema de la experiencia latinoamericana a partir de planteos de Mignolo y Richard. Por su parte, Martínez de la Escalera (2013: 585) destaca el tratamiento que a la noción de experiencia diera el humanismo italiano y español y rescata el trabajo de Juan Luis Vives, buscando liberar a la noción de experiencia de su prisión por los “usos positivistas y anti-interpretativos del pasado de las teorías”. Además, a esta somera enumeración se podrían también sumar los aportes de los enfoques hermenéuticos de Heidegger, Gadamer y Ricoeur (trabajados por Chávez, 2014), así como los trabajos de Nietzsche, de Man, La Capra o Deleuze, sistematizados por Barrón Tovar (2013) en su “estudio de vocabulario” sobre la noción de experiencia. Precisamente Barrón Tovar sostiene que esta diversidad de enfoques desde finales del siglo XIX al presente, han procurado rescatar a la experiencia de “un uso cosificante [...] que impide determinados empleos culturales, políticos y estéticos del concepto”, procurando en cambio “introducir el carácter lingüístico y técnico, marcar lo colectivo e histórico, enfatizar la productividad y lo político en su ejercicio” (Barrón, 2013: 114).

Estos intentos se deben, sostiene Barrón Tovar, a que en el fondo:

Los habituales componentes especulativos utilizados para caracterizar el concepto de experiencia, como el de la sensación en sentido cognitivo, el de la costumbre, el de presenciar, el de lo aprendido mediante la repetición, el de la facultad de conocer, el del cúmulo de aprendizajes, el de la experimentación y otros, parecen haberse vuelto inservibles para los campos problemáticos que articulan el día de hoy (Barrón, 2013: 114).

Sin embargo, más allá de la justeza de esta afirmación, o los ejemplos que puedan dar cuenta de esta inutilidad, no menos observable es el hecho de que todos estos “componentes especulativos” o usos de la noción de experiencia, siguen siendo recurrentes en las discusiones educativas de la actualidad (ya se deba a la falta de términos

o articulaciones discursivas que habiliten a pensar de otro modo, ya porque algunos de éstos usos mantienen su operatividad en algunos contextos).

En una investigación reciente dedicada al estudio de los modelos pedagógicos en experiencias de extensión integradas a la formación curricular en la Universidad de la República de Uruguay (Cano y Castro, 2012), observamos que los docentes concebían su relación con el plano-momento-ámbito de trabajo “en comunidad”,<sup>136</sup> (momento que identificaban como el de “la experiencia”), fundamentalmente desde las dos gramáticas señaladas anteriormente por Larrosa (2003): el par ciencia-técnica o el par teoría-práctica. En dicha investigación, distinguimos tres grandes situaciones o –en los términos de Foucault y Deleuze (1992)– modos de la relación entre el dominio de la teoría y el dominio de la práctica,<sup>137</sup> desde las que los docentes y estudiantes significaron su proceso educativo y de extensión. Vale aclarar que, en esta investigación, el foco estuvo puesto en los “modelos pedagógicos” en juego en las experiencias de extensión, por lo que estas tres situaciones que se describen a continuación, refieren a los modos en que se concibió la relación entre los contenidos de formación y el espacio-tiempo del “trabajo en territorio” (o “de campo”, referente de “a experiencia”). Al respecto, identificamos tres situaciones (Cano y Castro, 2012):

1. Los casos en que el espacio-tiempo del trabajo en territorio se constituyó como la referencia *definitoria* del tratamiento de los contenidos de formación.
2. Los casos en que el espacio-tiempo del trabajo en territorio operó como la referencia *orientadora* del tratamiento de los contenidos curriculares de formación.
3. Los casos en que el espacio-tiempo del trabajo en territorio fue concebido como *el ámbito donde aplicar* los contenidos curriculares enseñados en el aula.

Estas tres situaciones, o modos de concebir la relación entre los contenidos de formación (en la concepción de los entrevistados, identificados con el dominio de la teoría y con el ámbito del aula) y el espacio-tiempo del trabajo de campo (identificado

<sup>136</sup>. “Trabajo en comunidad”, “trabajo de campo”, o “trabajo en territorio” se utilizarán aquí como sinónimos, refiriendo en todos los casos, a las tareas realizadas por docentes y estudiantes como parte del proceso de extensión, fuera del espacio físico universitario, en los contextos comunitarios territoriales específicos y en relación con los sujetos de dichos territorios.

<sup>137</sup>. Sostienen Foucault y Deleuze que las relaciones entre teoría y práctica no pueden ser pensadas desde una perspectiva totalizante, sino que su expresión es más parcial, y su relación una conexión (parcial, inestable) de dominios. “La práctica se concebía bien como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, o bien por el contrario debiendo inspirar a la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura. De todos modos se concebían sus relaciones bajo la forma de un proceso de totalización, en un sentido o en otro [...] Las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias [...] desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo el que le permite pasar eventualmente a un dominio diferente). La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un epalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo [...]. No existe ya la representación, no hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión de redes” (Foucault y Deleuze, 1992: 83-84).

con la “experiencia”), tuvieron consecuencias al menos en tres niveles: *a*) las características que asumió el rol docente; *b*) las representaciones de los estudiantes respecto a la pertinencia de sus tareas “en territorio” en relación con su formación disciplinar; y *c*) el potencial de estas experiencias en cuanto al cambio curricular (Cano y Castro, 2012).

Así, en el caso de los cursos que concibieron y plantearon un proceso educativo en el que el espacio-tiempo del territorio definió los contenidos de formación, si bien presentaron:

[...] un importante potencial en lo que refiere a la dimensión de la transformación curricular (al posibilitar la renovación de contenidos teóricos y perspectivas de abordaje de la temática de referencia al servicio de los requerimientos del proceso de intervención), ocasionalmente puede también tener el efecto de postergar a un segundo plano los objetivos formativos, que quedan subordinados a los objetivos de la intervención y la deriva que ésta tiene en el territorio, al punto de desdibujar uno de los sentidos definitorios de la experiencia (la formación de estudiantes). Esto ocasiona, en algunos casos, situaciones de confusión, expresadas generalmente en torno a las dudas sobre el sentido de los diferentes aportes disciplinares, y junto con ello, el sentido de la propia participación en la experiencia por parte de los estudiantes (Cano y Castro, 2012: 116).

Por su parte, en el caso de los cursos (o los momentos de algunos cursos) en que el espacio-tiempo del trabajo en territorio funcionó como orientador de la formación, se abrieron procesos de gran riqueza, posibilitando a la vez que el nivel del espacio-tiempo del trabajo de campo orientara el proceso de formación, pero sin que la lógica de la intervención se impusiera como “totalidad no analizable, neutralizando en su devenir los objetivos formativos y los ligados a la creación de conocimiento” (Cano y Castro, 2012: 117). Por lo contrario, en estos casos los contenidos curriculares, en tanto referencias teóricas desde las cuales abordar el proceso de trabajo de campo, logran “operar como recursos de pensamiento, al tiempo que se vuelven ellos mismos objeto de reflexión a la luz del proceso de la praxis” (Cano y Castro, 2012: 117).

Por fin, en los casos de los cursos que concibieron al espacio-tiempo del trabajo en territorio como ámbito de aplicación de los contenidos curriculares pre-fijados, casos en que la función de enseñanza subordina a las demás, se observó que, si bien el estudiante transita por una enriquecedora experiencia formativa cuyo encuadre curricular se le presenta más claro, no obstante “puede verse neutralizado el potencial transformador de la práctica en tanto proceso de extensión” (Cano y Castro, 2012: 117).

En estos casos, la enseñanza se concibe como transmisión de contenidos curriculares prefijados y la extensión como el momento de su experimentación-ensayo-entrenamiento, de acuerdo con la racionalidad positivista del par ciencia-aplicación señalado por Larrosa (2003). Aquí, además de empobrecerse el proceso formativo, al verse privada de la potencia epistemofílica de la investigación, cuando es integrada al proceso educativo se empobrece también el potencial transformador de la propia extensión en tanto proceso de intervención social, al verse limitada a ámbitos para el entrenamiento pre-profesional. A la vez, en estos casos, se evidencia también un menor potencial de transformación curricular por parte de las experiencias de extensión, por la propia naturaleza uni-direccional de la relación entre contenidos curriculares y proceso de extensión (Cano y Castro, 2012).

Finalmente, en esta investigación observamos que:

Estas tres lógicas están relacionadas, además, a la coexistencia en las experiencias que analizamos de las lógicas también diferenciales de la extensión, la enseñanza y la investigación, y sus énfasis y a veces objetivos diferenciales. Del análisis de los casos, y considerando en particular las relaciones existentes al interior de los mismos, y las características de sus diferentes cursos y asignaturas, pensamos que existe una vinculación entre los modos de concebir la relación entre los dominios de la teoría y de la práctica y los modos en que se articulan las lógicas de las funciones universitarias, respecto al potencial transformador de las experiencias en el plano curricular (Cano y Castro, 2012: 118).

Una de las conclusiones, o tesis a pensar, a las que arribamos en dicha investigación fue que, en la medida en que en las experiencias formativas integradas a procesos de extensión priman las lógicas de la investigación y la extensión, organizadas en torno de una interrogante operativa sobre el saber faltante (Behares, 2011) y sobre una situación a transformar (referente operativo del proceso de extensión), “aumentan sus potencialidades de recrear integralmente los procesos formativos, redimensionando la enseñanza, desde las relaciones educativas hasta el plano de la transformación curricular” (Cano y Castro, 2012: 118). En sentido contrario, cuando la lógica de la enseñanza, organizada desde la racionalidad de la transmisión del conocimiento acumulado-disponible, subordina a las demás, aumenta el carácter reproductor de las experiencias de extensión en el nivel curricular.

Pero en cualquier caso, se evidencia en este análisis que las racionalidades desde las que solemos significar los quehaceres y concepciones en los procesos de extensión, están dados generalmente por la racionalidad del par ciencia-aplicación, o bien, por la concepción dialéctica de la praxis transformadora. En efecto, aun en los momentos en que el espacio-tiempo del trabajo de campo pudo relacionarse de mejor modo con los contenidos de formación, dicha relación apareció significada como

movimiento (sumamente creativo y enriquecedor) de interpelación del dominio de la teoría por “la práctica”, pero el investigador percibe que hay algo de la experiencia que escapa al registro de la aplicación o la reflexividad dialéctica. Algo que no logra integrarse al diálogo educativo, que aparece en ocasiones al final, en las instancias de evaluación, al momento de compartir las “vivencias”, o a veces en las conversaciones informales entre los estudiantes (según testimonian en las entrevistas realizadas para la investigación). Algo que queda así separado del diálogo educativo, sin posibilidades de tematización, sin “lenguaje”, al menos sin lenguaje científico o pedagógico. Es decir, sin experiencia, en tanto, tal como sostienen Martínez de la Escalera y Linding (2013: 112): “La experiencia es lo vivido una vez mediado por el discurso [...]; ella es lo interpretado y aquello que obtiene atención y sentido, aunque no responda a un orden práctico o norma”.

Y si admitimos la existencia de ese espacio de interrogación aún sin interrogar, de esa insuficiencia en nuestras aproximaciones a la cuestión de la experiencia en la extensión universitaria, entonces, al mismo tiempo, admitimos que hay allí una tarea a acometer. Para ello, sabemos, con Adriana Puiggrós (2005:138), que “La experiencia no es, a la fuerza, socialmente productiva”, y que por eso mismo, es, además de contingencia, también direccionalidad, intencionalidad, es decir, política. Y por lo demás, como señala Jacques Rancière (2007: 138): “La instrucción es como la libertad, no se da, se toma”. Pero si en la línea de Marcela Gómez Sollano pensamos a la experiencia:

[...] como una configuración discursiva abierta, en tránsito (La Capra). Es decir como producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos materiales y simbólicos que conforman el tejido social, entendido como un entramado social complejo, histórico y socialmente construido, dador y receptor de subjetividad que estructura una trama de producción de significados compartidos, condición de construcción, inscripción e identidad colectiva y que presenta una dinámica interna de tensión conflictual permanente. Constituye así una fuente de apropiación de saberes y de resguardo de la memoria que puede ser una base para la producción de lo nuevo (Gómez, 2012: 409).

Entonces, la noción de experiencia surge como un problema nodal a pensar en relación con la extensión universitaria, abriendo líneas de interrogación tanto en el plano político como pedagógico, nunca tan esquivada su distinción.

En el plano pedagógico, entonces, volver sobre la cuestión de la experiencia contribuye a re-pensar problemas frecuentes de la extensión universitaria, procurando superar la mera vivencia sin experiencia formativa, la aplicación reproductora de contenidos sin experiencia de transformación, o la praxis que en la dialéctica

teoría-práctica totaliza las zonas de significación, invisibilizando la presencia de lo contingente y lo indeterminado. Al respecto, sostiene Larrosa:

[...] la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2003: 7).

Ahora bien, la destitución de los esencialismos universalistas descontextualizados y la superación del modelo bancario de su transmisión por parte de la enseñanza hegemónica en pos de una centralidad de la experiencia (política, formativa, universitaria) como fundamento del proceso de formación, no debería olvidar que, como advierte Carli:

El contacto con una historia del conocimiento, aun en el marco de un relato parcial y no universal, es un derecho del estudiante que desembarca en las aulas universitarias después de un siglo de desarrollos de las disciplinas, de pensamientos posdisciplinarios, de epistemologías y teorías, para comprender las propias condiciones de producción de distintos campos de conocimiento (Carli, 2012a: 335).

Es decir, postular la importancia pedagógica y política de la experiencia en los procesos de formación, diálogo de saberes, investigación y transformación social que dinamiza la extensión universitaria, no implica anular el papel de la transmisión y de la enseñanza, responsabilidad docente ineludible. Pero habrá que considerar que: “Es en el nivel de la intersubjetividad (relación con los otros, con la realidad, etcétera) que el pensamiento híbrido puede encarnarse y apasionarse y en el que la narración y el relato asumen un papel central en la enseñanza” (Carli, 2012a: 336).

### **Comentarios finales**

Como sostiene Sandra Carli (2012a: 321): “Las nuevas problemáticas, lenguajes y horizontes de la vida universitaria y de sus actores, atravesadas por dimensiones globales y locales, requieren modular nuevas perspectivas de lo común o general a partir de una valoración de la experiencia en torno al conocimiento”. En este sentido, la extensión universitaria enfrenta en la actualidad un conjunto de desafíos que replantean su importancia en los procesos de transformación de la universidad latinoamericana, de modos alternativos al discurso mercantilista homogeneizador



propio de la modernización conservadora hegemónica en el campo universitario global (Ordorika, 2007).

Para ello, se hace necesario instalar una mirada político pedagógica de la extensión universitaria, trascendiendo la concepción parcial y acotada que la sitúa como una “función” de difusión cultural derivada de la investigación, o como actividad de entrenamiento pre-profesional al servicio de la enseñanza. En cambio, en articulación con las referencias teóricas y metodológicas del estudio de las experiencias pedagógicas alternativas (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013), hemos procurado pensar a la extensión como proceso social y universitario con implicaciones políticas, pedagógicas y epistemológicas concretas y diversas.

En síntesis, si como señala Martínez de la Escalera: “En la actualidad la academia padece un exceso de sobre-especialización que excluye, de manera estructural, la socialización de los saberes mediante la prueba de la experiencia” (2013: 581), entonces la extensión universitaria se erige como un movimiento de reinstalación de aquello excluido por los procesos universitarios hegemónicos, dotando a la experiencia de una centralidad organizadora del conjunto de propuestas educativas, políticas y epistemológicas contenidas en los procesos de extensión como alternativa pedagógica. Y si tal ‘empobrecimiento de la experiencia’ (parafraseando la máxima benjaminiana) en la academia contemporánea, se expresa como:

(1) una teorización a ultranza, para la cual los conceptos producidos no son instrumentos provisionales [...] sino que se vuelven la finalidad del trabajo teórico (es decir, los instrumentos descriptivos y de análisis no son sometidos a la prueba de la experiencia en su campo); (2) un olvido de la responsabilidad en el uso de los productos del trabajo de investigación (otra vez, el someterse a la prueba de la experiencia actualiza el llamado a la responsabilidad sobre el uso de las teorías, descripciones y técnicas aplicadas); y (3) un abandono de la tarea política o despolitización de los saberes entendidos como el recurso a figuras consensuales para la prueba de la verdad de los saberes en lugar de las pruebas públicas (Martínez de la Escalera, 2013: 582).

Entonces, la extensión universitaria es también un dispositivo para generar procesos en el sentido contrario en estos tres niveles, favoreciendo la posibilidad de: 1) una problematización de los conceptos y nociones teóricas desde “la prueba de la experiencia en su campo”; un aprovechamiento pedagógico de la experiencia en los sentidos clásicos fundamentados por autores como Dewey o Decroly; así como, al modo foucaultiano, también una problematización del fundamento de nuestras verdades; 2) una problematización ética sobre “la responsabilidad en el uso de los productos del trabajo de investigación”, de las implicaciones políticas del conocimiento científico y las formaciones profesionales, y de las relaciones de saber-poder que se

establecen en los procesos de diálogo y trabajo conjunto entre universitarios y sujetos sociales; y 3) una re-politización de los saberes y las relaciones de saber-poder, una “pedagogía del poder” (Rebellato, 2009) capaz de tornar visibles las relaciones hegemónicas ocultas detrás de las “figuras consensuales” y re-instituir al espacio público como “comunidad política” (Martínez de la Escalera, 2013: 582).

Para ello, la extensión debe afrontar algunos desafíos en diferentes planos, procurando profundizar su vinculación con los procesos de formación curricular y creación de conocimiento, y fortaleciendo vínculos de trabajo estables entre la universidad y organizaciones sociales y comunidades. Por su parte, el objetivo de la integración de la extensión a los currículos universitarios y los planes de estudio en todas las áreas de conocimiento, debe procurar que tal proceso de institucionalización no neutralice su potencial transformador. Por lo contrario, acudiendo a una revalorización teórica y política de la noción de experiencia, se plantea el desafío de volcar el potencial instituyente de la extensión hacia la transformación curricular y pedagógica de la universidad.

### Referencias Bibliográficas

- Aboites, Hugo (2010), “La encrucijada de la universidad latinoamericana”, en Roberto Leher (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, CLACSO/Homo Sapiens, pp. 95-120.
- Barojas, Jorge (1982), *La enseñanza como vínculo entre la investigación y la extensión universitaria*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Cuadernos de Extensión Universitaria).
- Barrón Tovar, José (2013), “Experiencia (estudio de vocabulario)”, en Ana María Martínez de la Escalera y Erika Linding (coords), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*, México, Dirección General de Asuntos del Personal Académico/Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México/ Juan Pablos, pp. 114-165.
- Behares, Luis (2011), *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*, Montevideo, Universidad de la República.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2002), *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*, Tucuman, Montessor.

- Buenfil, Rosa Nidia (1997), *Educación, postmodernidad y discurso (tres acercamientos)*, México, DIE-CINVESTAV (Documento núm. 39).
- Cano, Agustín y Diego Castro (2012), “Análisis de los modelos pedagógicos en las prácticas educativas universitarias que integran la extensión a la formación curricular”, Montevideo, Informe a la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.
- Carlevaro, Pablo (2002), *Comentarios sobre la Universidad Latinoamericana*, Montevideo, Universidad de la República.
- Carlevaro, Pablo (1996), *El rol de la Universidad y su relación con la sociedad*, Montevideo, Cuadernos de Política Universitaria de la Universidad de la República de Uruguay.
- Carli, Sandra (2012a), “Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la cuestión de la experiencia”, en Rosa Nidia Buenfil et al., *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*, México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 319-336 (Colección Jornadas).
- Carli, Sandra (2012b), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Casanova, Hugo (2012), *El gobierno de la Universidad en España*, La Coruña, Netbiblos.
- Chávez, Jorge (2014), *Aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de la identidad docente en la Universidad de la República. El caso de Trabajo Social*, Saarbrücken, Editorial Académica Española.
- Corenstein, Martha et al. (2013), “Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010)”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del personal Académicos -Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 391-426 (Colección Seminarios).
- De Sousa Santos, Boaventura (2006), *La universidad popular del siglo XXI*, Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM.

### 236 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Falero, Alfredo (2010), “Pensamiento crítico y universidad: conexión compleja y la necesidad de la persistencia”, *Universidad en movimiento. Debates y memorias del X Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*, Montevideo, Extensión Universitaria, Nordan/El Colectivo, pp. 13-29.
- Foucault, Michel y Gilles Deleuze (1992), “Los intelectuales y el poder”, en Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, De la Piqueta.
- Gómez Sollano, Marcela (2012), “Pensar desde América Latina (traducción y producción de lo nuevo)”, Rosa Nidia Buenfil *et al.*, *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*, México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 401-416 (Colección Jornadas).
- Gómez Sollano, Marcela y Martha Corenstein (coords.) (2013), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Seminarios).
- Gómez Sollano, Marcela, Liz Hamui, Martha Corenstein (2013), “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 33-65 (Colección Seminarios).
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2011), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una racionalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, Jorge (2003), *La experiencia y sus lenguajes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Martínez de la Escalera, Ana María (2013), “Sobre la noción de experiencia: vocabulario y usos”, en Marcela Gómez Sollano y Martha Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, México, Facultad de Filosofía y Letras/Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 581-604 (Colección Seminarios).

- Martínez de la Escalera, Ana María y Erika Linding (coords.) (2013), *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el lenguaje social y político*, México, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México/Juan Pablos Editor.
- Moraga, Fabio (2007), “*Muchachos casi silvestres*”. *La Federación de Estudiantes y el movimiento estudiantil chileno 1906-1936*, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Neave, Guy (2001), *Educación superior: historia y política*, Barcelona, Gedisa.
- Ordorika, Imanol (2007), “Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas”, *Revista Educación Superior y Sociedad*, núm. 1, año 1, Chile, IESALC-UNESCO, pp. 175-190.
- Palacios, Leopoldo (1908), *Las Universidades Populares*, Valencia, Sempre y Compañía.
- Puiggrós, Adriana (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, Adriana (1994), “Recaudos metodológicos”, en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano (coords), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 297-327.
- Puiggrós, Adriana (1990), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial Mexicana.
- Puiggrós, Adriana y Marcela Gómez Sollano (coords.) (1994), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Davila.
- Rancière, Jacques (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Rebellato, José Luis (2009), “Conciencia de clase como proceso”, *Rebellato: intelectual radical*, Montevideo, Extensión Universitaria/MFAL/EPPAL/Nordan, pp. 73-92.

### 238 Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas...

- Rodríguez, Roberto y Hugo Casanova (1998), *Universidad contemporánea, racionalidad política y vinculación social*. tomos I y II, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa.
- Tommasino, Humberto, María González, Emiliano Guedes y Mónica Prieto (2006), “Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire”, en Humberto Tommasino y Pedro de Hegedus (comps.), *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, Montevideo, Universidad de la República.
- Tommasino, Humberto y Nicolás Rodríguez (2010), “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”, en Humberto Tommasino (coord.), *Integralidad: tensiones y perspectivas*, Montevideo, Sello Editorial de Extensión Universitaria, pp. 19-42.
- Tünnermann, Carlos (2000), “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina”, en *Anuario de Estudios Centroamericanos*, núm. 4, Costa Rica, Centro de Estudios Centroamericanos, pp. 93-126.
- Van Aken, Mark (1990), *Los militantes. Una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo*, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- Zemelman, Hugo (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.



