

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

30

SEPTIEMBRE
DICIEMBRE
2011

Décimo
ANIVERSARIO



SABERES: LEGITIMACIÓN Y DESLEGITIMACIÓN



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL
PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS
EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Mariana Yampolsky
(Illinois, 1925- Ciudad de México, 2002)

St./sf. Puebla, México
© Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México

Primera mujer en formar parte del afamado Taller de Gráfica Popular. Desde su llegada a México, en 1945, fue una dedicada viajera de los caminos mexicanos. A diez años de su muerte, somos testigos de la enorme curiosidad de la artista por las costumbres de la gente que encontraba en su camino. Pero Yampolsky buscó siempre trascender la descripción antropológica. En la imagen que ilustra este número de *Decisio*, por ejemplo, los trajes típicos no juegan un papel central. El ojo es invariablemente conducido a los dos rostros. Su expresión no es mexicana, campesina o indígena; es simplemente humana.

Reseña: Tomás González Fernández

Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Saberes: legitimación y deslegitimación | Editora invitada: Ileana Seda Santana

- 2 Carta de la Directora General
- 3 De saberes, sabiduría y conocimiento (des)legitimado
Ileana Seda Santana | México
- El modelo y sus arraigos
- 10 Aprender/saber en el hacer
Zvi Bekerman | Israel
- 16 Conceptualización de los saberes y el conocimiento
María de las Mercedes de Agüero Servin | México
- 21 Nosotros y "ellos"
Etnocentrismo y descolonización en investigación y educación
Cynthia Klingler Kaufman | México
- 27 La tercera raíz en tercer grado: racismo y currículo en Puerto Rico
Isar P. Godreau | Puerto Rico
- 33 La vida exige permiso para educar a la escuela
Francisco Javier Reyes y Elba Aurora Castro | México
- Los saberes y la escuela
- 39 La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas
Bruno Baronnet | México
- 44 Escolarización de jóvenes y adultos y formas de subjetivación
Rosângela Tenorio de Carvalho | Brasil
- 49 Metodología de las dicotomías: la articulación de saberes en la alfabetización
Claudia Lemos Vóvio | Brasil
- 55 Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos
Lidia Mercedes Rodríguez | Argentina
- 61 Sobre experiencias formativas imbricadas
Hacia la construcción de saberes socialmente productivos en ámbitos rurales
Roberto Alejandro Dacuña | Argentina
- Saberes de la vida y el trabajo
- 67 Legitimación/deslegitimación de saberes de género en mujeres andinas
El caso de las trabajadoras del hogar en Perú
Teresa Ojeda Parra | Perú
- 73 Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación
Eduardo Jorge Lopes da Silva | Brasil
- 78 Aprendizajes intergeneracionales en los surcos de Chile y jitomate
Experiencias con niñas, niños y mujeres de familias jornaleras agrícolas migrantes
Ana María Méndez Puga e Irma Leticia Castro Valdovinos | México
- 86 Saberes de la vida y la cultura: su legitimación por la Escuela de Jóvenes y Adultos
Sonia Carbonell Alvares | Brasil
- 92 Abstracts
- 97 Testimonios
- 112 Acerca de los autores
- 116 Reseñas bibliográficas
- 120 Los motivos de Mariana
Reflexiones sobre la presentación de las fotografías de Mariana Yampolsky en el número 30 de *Decisio*
Arjen van der Sluis
- 121 *Decisio*: diez años construyendo y compartiendo saberes

Directora General del CREFAL
MERCEDES CALDERÓN GARCÍA

Editor fundador

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ†

Editora general

CECILIA FERNÁNDEZ ZAYAS

Editora invitada

ILEANA SEDA SANTANA

Diseño

ERNESTO LÓPEZ RUIZ

Diseño de portada y formación

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

LENNY GARCIDUEÑAS HUERTA

Diseño de la versión digital

ARIADNA IVON CHÁVEZ CALDERÓN

ARIEL DA SILVA PARREIRA

Fotografía

MARIANA YAMPOLSKY

© FUNDACIÓN CULTURAL MARIANA

YAMPOLSKY, A.C.

ILUSTRACIONES: VALENTÍN JUÁREZ RUMBIA

Consejo editorial

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Sylvia Schmelkes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

Ana Deltoro

CONSULTORA INDEPENDIENTE, MÉXICO

Nélida Céspedes

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

CONSULTOR INDEPENDIENTE

Iván Barreto Gelles

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

Oficinas editoriales

AV. LÁZARO CÁRDENAS 525,

COL.REVOLUCIÓN C.P. 61609,

TEL.: (52) 434 34 2 81 39

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

VERSIÓN DIGITAL: <http://decisio.crefal.edu.mx>

cfernandez@crefal.edu.mx

Ventas

LIBRERÍA LA ESTACIÓN

(52) 434 342 8167

ijuarez@crefal.edu.mx

Precio por ejemplar: \$ 60.00, US \$ 5.00



www.crefal.edu.mx

Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos, número 30, septiembre-diciembre 2011. Publicación cuatrimestral del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Lázaro Cárdenas 525, Quinta Eréndira, col. Revolución, Pátzcuaro, Michoacán, México, CP 61609. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2009-083113580900-102. ISSN 1665-7446. Licitud de título No. 12153; licitud de contenido No. 8806, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Tiraje: 1000 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor.

Impreso en México

Carta de la Directora General

Tengo el agrado de presentar este número 30 de la revista *Decisio* en el cual abordamos el tema de Saberes: legitimación y deslegitimación, mediante la pluma de veinte autores que ofrecen sus perspectivas particulares acerca de la relación entre saberes, conocimiento, educación, aprendizaje y paradigmas formativos.

En este número, conmemorativo de 10 años de publicación de la revista, se abordan aspectos importantes en el pensamiento del CREFAL como una aportación al ámbito de la educación latinoamericana e internacional que se ha venido gestando desde hace 61 años, cuando fue creada la institución. Se trata de aspectos tales como la importancia de fortalecer los sistemas educativos formales a partir de los procesos de educación no formal e informal que ocurren en las comunidades; la revaloración de los saberes tradicionales y colectivos ante los currículos educativos formulados desde la perspectiva de los gobiernos; el cuestionamiento y modificación de los referentes educativos que generan discursos excluyentes, ya sea por cuestiones étnicas, de género, de edad, socioeconómicas o culturales; la articulación de procesos educativos que mejor respondan a las necesidades específicas de las localidades y trasciendan viejos discursos neocolonialistas; entre muchos otros aspectos que se orientan a articular una visión incluyente, pertinente y significativa de la educación a lo largo de la vida.

Es por lo anterior que el CREFAL, a través de sus acciones de docencia, investigación y cooperación, impulsa la consolidación de programas y acciones que den lugar a procesos educativos más incluyentes, más allá de la legitimación convencional o política de los saberes generados. Muestra de ello es el programa Aprendizajes en familia, diseñado por este Centro con aportaciones del Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la UNESCO, y que hoy día se instrumenta en cinco estados de la República Mexicana, como programa piloto: Chiapas, Durango, Guerrero, Nayarit y Veracruz. Con este tipo de programas, el CREFAL promueve en la práctica concreta la articulación entre escuela, familia y comunidad con miras a estimular procesos de enseñanza-aprendizaje mediante los cuales se consolide una verdadera educación a lo largo de la vida. Es así como el CREFAL hace énfasis en sus investigaciones y sus actividades de formación, con el propósito de promover políticas públicas de intervención que fomenten la inclusión social considerando los aprendizajes formales, no formales e informales. De esta manera la institución promueve una educación más creativa y participativa, en la que jóvenes y adultos desarrollen sus saberes y potencial personal de una manera más integral y con un mejor impacto para el beneficio de sus localidades.

MERCEDES CALDERÓN GARCÍA



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1995. Pahuatlán, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

De saberes, sabiduría y conocimiento (des)legitimado

Ileana Seda Santana

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México
iseda74@gmail.com

Una vez un alumno de la universidad me preguntó: —¿quién es la persona más inteligente que usted conoce? De inmediato vino a mi mente un campesino a quien conocí de cerca. Don Julio, nombre ficticio, había ido a la escuela hasta tercero de primaria, y eso porque él se agenció una pluma fuente, artefacto de eruditos en su niñez, para modificar la calificación reprobatoria de F del segundo

año, y cambiarla por una A, la más alta. Fue así como consiguió librarse de la paliza de su papá. Don Julio creció y trabajó toda su vida, tuvo una familia y fue persona respetada y exitosa en su comunidad, no por haber alterado una calificación sino por su sabiduría y entereza de carácter. Tuve la oportunidad de conocerlo por medio de sus hijos, y comprender que “veía más allá” de lo obvio y lo superficial,

particularmente para analizar el carácter de las personas y resolver situaciones conflictivas.

¿Por qué ante la pregunta de mi alumno fue don Julio quien vino a mi mente? Porque era una persona con sabiduría de vida. Además de estar informado de los eventos históricos y de política, sus decisiones eran sensatas y razonadas. Muchas personas de su comunidad así, como sus hijos, todos con estudios universitarios, lo consultaban. Mi admiración trasciende la vida de don Julio porque considero que los conocimientos escolares, aunque legitimados, frecuentemente son poco efectivos ante situaciones de vida.

Hace unos 50 años, los conocimientos legítimos y establecidos como verdaderos se guardaban en una enciclopedia de 20 tomos y las personas eruditas acumulaban en su memoria información que recitaban para consumo de los demás o para fijar su posición. Recordar datos y fechas históricos, pasajes de libros, definiciones y autorías era, y en ciertos círculos sigue siendo hoy, signo de erudición y sabiduría.

La sabiduría está unida a la experiencia, por lo que en muchos pueblos y naciones se considera que las personas mayores son las más sabias. En el Diccionario Enciclopédico Vox 1 de 2009 (Larousse Editorial, S.L.) se menciona el término **saber** como *(del l. sapere, saber, entender) y aparecen definiciones como: Ser docto [en alguna cosa], Haber aprendido de memoria [una cosa], Tener habilidad [para una cosa], Ser muy sagaz y advertido, Tener una cosa, proporción o aptitud para lograr un fin, Sujetarse o acomodarse a una cosa.*

En las definiciones, incluyendo la de *ser docto*, no hay atisbo de escolaridad o de conocimientos específicos y de lo que se considera ser culto. En una cita de Gabriel Zaid de su ensayo titulado *El primer concepto de cultura*, en su afán por promover la lectura de “las grandes obras literarias” menciona varios aspectos, que subrayo y que pueden contribuir al argumento:

La cultura como libertad que crece, gracias a las grandes obras literarias, musicales, visuales, no es la cultura de los etólogos, ni de los antropólogos. Es la cultura que se hace personalmente... Tampoco es el saber de los especialistas, ni la mundanidad de los

mundanos. Es la cultura de lectores y autores que se hacen y rehacen en las obras, y que leyendo crecen como personas. Una cultura libre, independiente de la edad, las aulas y los créditos curriculares, independiente de la posición social y de la disciplina monástica. Una cultura afortunada, que depende de la buena suerte: de encontrar un texto que es una revelación, y de encontrar con quiénes compartir la animación por ese encuentro feliz. Si la cultura fuese medible, se mediría por la animación que despierta una obra en la conversación. La cultura no depende de la cantidad de libros leídos, sino del nivel de la conversación que comparte la felicidad de leer, escuchar, contemplar.

El término cultura ligado a un conocimiento y un saber establecido y legítimo, en la descripción de Zaid, toma igualmente otros giros de crecimiento individual y de *la conversación que comparte la felicidad*: la educación de personas adultas carga una tradición asistencial que va de la mano de la misión de guiar el camino hacia la escolaridad y los conocimientos canónicos. Esta postura oculta y deslegitima los saberes, cultura y conocimientos de las personas a quienes va dirigida (en realidad, estudiantes de todas las edades). Las voces de las personas adultas, en general ajenas a la escuela y muchas veces con abundantes recuerdos no placenteros de los modos y procedimientos de lo que se conoce como escolaridad, requieren de alternativas y acciones concertadas para alcanzar esa *libertad que crece* que menciona Zaid.

En el mundo de la información, la tecnología y la especialización, la legitimación de la información y de los conocimientos canónicos se cuestiona cada vez más. Me llama la atención que las prácticas culturales (del origen del término: cultivo, crianza) que se construyen cada día y se asimilan e integran con los saberes que se transmiten de generación en generación, crean esos *conocimientos sin conocimiento*, como lo señala Dilson, el agricultor brasileño cuya frase refiere Sonia Carbonell en su artículo de este número de *Decisio*. Es parte de lo humano querer conocer y entender lo que nos rodea, experimentar con

soluciones para lo que necesitamos resolver, llegar a conclusiones que se confirman o refutan según los resultados y las experiencias vividas. Es, tomando la idea de Dilson, el método científico sin método científico. Popper, filósofo de la ciencia de la época moderna, señala que lo que se conoce como conocimiento científico no es un conocimiento cierto, dado que consta de conjeturas que si bien se someten a prueba, siguen siendo conjeturas.

Cabe entonces señalar que lo que se convierte en conocimiento científico con frecuencia han sido saberes compartidos entre personas y comunidades, y que se legitiman sólo hasta que han sido “probados científicamente”. Por ejemplo, en tiempos recientes se ha probado científicamente que los animales son capaces de pensar y resolver situaciones específicas. Sin entrar en polémicas al respecto, dado que se considera que el pensamiento y el razonamiento es lo que separa a la humanidad de los animales, cualquier persona que por razones de trabajo o de cualquier otra índole haya estado cerca de ellos, o que tenga una mascota, lo sabía desde antes de que se “demostrara científicamente”. Además, desde hace siglos se ha ilustrado el pensamiento animal de muy diversas formas: relatos, fábulas, cuentos, series de televisión, cine y hasta viajes espaciales. Tomo este ejemplo porque el contacto con el pensamiento de los animales lo han experimentado personas del mundo entero, de diferentes creencias y estratos escolares; sin embargo, faltaba la prueba científica para dar validez a un saber compartido por muchos. Esto es, se legitima lo que muchos ya sabían.

Lo que quiero resaltar con lo anterior es que una gran parte del conocimiento que se (des)legitima había sido ya asumido por muchos; además, los saberes de grupos y comunidades son la base para otros saberes y conocimientos que aún no se difunden. Los procesos de comprensión lectora, por ejemplo, dependen de los conocimientos/saberes del mundo que tiene quien lee, ya que es quien le da sentido a las ideas expresadas en las palabras de un texto. Sin una pista acerca de esos mundos a los que hace referencia un texto no es posible comprenderlo, sin importar el nivel de escolaridad que tenga la persona

que lee. Y si bien es cierto que al leer aprendemos, lo hacemos porque en lo que leemos los autores y autoras tuvieron el cuidado de incluir las pistas y los referentes necesarios y conocidos por quien lee para que pueda conocer lo desconocido a través de la lectura. Igualmente, bajo la premisa de que el conocimiento otorga poder, instituciones y gobiernos resguardan conocimientos para que sólo algunas personas tengan acceso a él, de manera similar a lo que ocurre con ciertos niveles de estudios y profesiones.

No es ficción producto de la imaginación de Umberto Eco cuando destaca en su libro *El nombre de la rosa* la biblioteca de máxima seguridad con acceso exclusivo para una élite de religiosos. El proverbio *conocimiento es poder* se cumple tanto para quienes poseen y legitiman conocimientos como para quienes no poseen los conocimientos legitimados y por lo tanto siguen excluidos. Hasta el vocablo “poseen”, el cual empleo a sabiendas de sus implicaciones, es indicativo de ese poder. Con el sugerente título de “La vida exige permiso para educar a la escuela”, Javier Reyes y Elba Castro demandan, en su artículo de este número de *Decisio*, “aprender a legitimar lo que, estando en latencia, es pulsión de vida, impulso para transformar al modelo de sociedad, legitimar lo que hoy está afuera de la escuela, ensayar con ello, darle validez a *lo otro*, en un mundo acostumbrado a la exclusión”. Es precisamente la exclusión lo que como sociedades hemos aceptado: exclusión de infinitud de conocimientos y saberes, tomando como legítimos los de unas pocas personas.

Y es que la legitimidad del saber se ha mantenido por las condiciones de exclusividad de algunos conocimientos, predominantemente como *status quo* subrepticio, pero también con movimientos altamente visibles y hasta descarados, como fue el caso de la alfabetización cultural en los Estados Unidos de América lanzado por un pequeño grupo de hombres de raza blanca, académicos, eurocentristas del este de ese país cuyo líder era E.D. Hirsch, Jr. a finales de los años ochenta. Este grupo generó varias listas de términos que representaban conocimientos “legítimos” con los cuales los estadounidenses deberían estar familiarizados para considerarse “personas



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Sierra de Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

cultas”. Las respuestas y las críticas no se dejaron esperar generando grandes cuestionamientos, como por ejemplo cuáles culturas o las de quiénes había que incluir en los programas escolares. Grupos de izquierda como Graywolf Press, cuyos editores eran Rick Simonson y Scott Walter, generaron otras listas señalando omisiones del grupo de Hirsch, las cuales invariablemente referían a las llamadas “minorías”, como las mujeres, población indígena, negra, latina, migrantes y muchos otros. Entre los ejemplos que

destacan Simonson y Walter como no dignos del conocimiento de la población estadounidense, de acuerdo al grupo de Hirsch, son: alcoholismo, Pelé, *Cien años de soledad*, ritmo y *blues*, realismo mágico, Kyoto, condón, Batman, Salvador Allende y muchos otros más. Es decir, Hirsch y su grupo, por cierto con mucho éxito en ventas e influencia en programas escolares, promovieron una definición hegemónica de persona culta para su país, excluyendo una gran parte de la población del mismo, ejemplificando *un*

mundo acostumbrado a la exclusión, como señalan Reyes y Castro.

Los trabajos de Ana María Méndez e Irma Leticia Castro, Bruno Baronnet, Isar P. Godreau, Lidia Mercedes Rodríguez, Roberto Dacuña y Teresa Ojeda dan cuenta de formas y acciones en las que “la vida ilustra a la escuela” en diferentes países de América Latina. En unos al hacer evidente lo que se encubre o de plano se niega en los programas oficiales y en la sociedad, como es el racismo en el trabajo de Isar Godreau, y por medio del autogobierno educativo de pueblos campesinos mayas presentado por Bruno Baronnet. Más aún, las experiencias educativas de las que dan cuenta Ana María Méndez con Irma Leticia Castro, Lidia Mercedes Rodríguez, Roberto Dacuña y Teresa Ojeda representan acciones reales y realistas como pruebas fehacientes de las posibilidades para una educación que efectivamente “da la estocada final al *optimismo pedagógico* moderno... de toda aspiración a construir una educación universal y pública para las masas, alejándolas de la ignorancia y, consecuentemente, acercándolas a los beneficios del progreso”, como destaca Roberto Dacuña.

Donaldo Macedo, colaborador del educador brasileño Paulo Freire, ha destacado que los procesos de enseñanza, particularmente los de alfabetización, niegan el papel del lenguaje en construir las subjetividades, las historias y la vida de quienes lo usan. Enfatiza la necesidad de que alumnos y alumnas de todas las edades se apropien del lenguaje que les permita comprender y entender cómo los diferentes tipos de discursos codifican visiones del mundo. Censura las consabidas acciones escolares en que alumnos y alumnas invierten demasiado tiempo en “leer para aprender a leer” y “escribiendo para escribir” con ejercicios inútiles para comprender cómo el lenguaje codifica y representa al mundo. La escuela excluye formas alternativas de lenguaje estableciendo la superioridad del lenguaje dominante ante lenguajes como los de la población campesina y, en la actualidad, la escritura minimalista de los mensajes de texto. Macedo hace un llamado a reconocer las posibilidades de lenguajes alternativos como arma

de resistencia en una pedagogía crítica para desmitificar la superioridad del lenguaje dominante, erradicar la subordinación de los mismos y establecer los códigos discursivos necesarios y pertinentes para las vidas de las y los aprendices. Los trabajos de Rosângela Tenorio de Carvalho, Claudia Vovio y Eduardo Jorge Lopes da Silva en este número, hacen eco de la postura de Macedo.

El lenguaje dominante y los contenidos de los currículos sirven como vehículos para reprimir los saberes de los alumnos y alumnas de todas las edades. Por otro lado, las iniciativas para acreditar saberes, como las que menciona en su artículo Lidia Mercedes Rodríguez para Argentina, son formas para reconocer y certificar oficios y aprendizajes en el hacer, lo cual es alentador y aunque ciertamente representa avances para las sociedades, no descarta aún el poder de quienes reconocen y certifican. La función de los saberes en la educación de jóvenes y personas adultas (e insisto, para todas las edades) requiere de una reconstrucción del concepto educación y escolaridad. Es repensar la escuela y la escolaridad, ambas sobrevaloradas, desde una concepción de escuela que reconozca que se aprende y se sabe en el hacer de las propias sociedades aún sin un acto deliberado de enseñar, como destaca Zvi Bekerman en su artículo. Requiere destacar la presencia socio-cultural y política “resultado de la acción de personas que, incluso ‘sin poder’... contribuyen para una mejor visibilidad de la diversidad cultural, considerada actualmente como un valor ético y socioeducativo que debe ser tomado en cuenta”, como lo destaca Lopes da Silva en su trabajo.

Me parece sumamente interesante que en cualquier reunión de personas escolarizadas, aunque sean de diferentes partes del mundo, desde el encuentro inicial comparten códigos y conocimientos similares; pero cuando esas mismas personas interactúan con personas no escolarizadas de su propio país, encuentran brechas mayores para comunicarse que con los escolarizados de otros países. Esto es indicador de que los procesos históricos y homogenizadores de la escuela, aceptados como deseables por las personas escolarizadas, refuerzan

la legitimación de conocimientos específicos y descartan lo que proviene de otras fuentes y culturas de resistencia.

Una de las grandes dificultades para los requerimientos de certificación y reconocimiento de los saberes es lo escurridizo de los mismos, lo cual de manera circular nos conduce hacia el poder de quienes reconocen y certifican. La ONU establece, en su Declaración Universal de Derechos Humanos, que la educación constituye un derecho para la humanidad en su totalidad, pero se asume que dicha educación, como derecho, es la educación escolarizada. Desde los años cincuenta, Ivan Illich habló del derecho a aprender, el cual, desde su punto de vista, estaba *restringido por la obligación de asistir a la escuela*. En este escenario la escuela se vuelve un bien de consumo, una industria de consumo universal en detrimento de la libertad para aprender. Illich abogaba por una desescolarización de las instituciones, con su consabida carga política y social de transformar la sociedad de manera que las personas aprendan mediante la relación y la interacción social. No es fortuito que grupos comunitarios y naciones de pueblos originarios reclamen que la escuela no aporta a que sus miembros aprendan lo deseable para tener un desempeño pertinente en sus vidas comunitarias y al bien común; por el contrario, los aprendizajes escolares contribuyen a distanciar de sus comunidades y origen a quienes se han escolarizado.

Por otro lado, las instituciones de educación superior están abriendo opciones que en algunos casos llaman “saberes complementarios”, diseñadas como áreas que complementan y enriquecen la formación profesional y personal. Si bien estas medidas representan, dentro de los esquemas escolarizados, un reconocimiento de que el conocimiento de los contenidos específicos de una profesión tienen un alcance limitado para el ejercicio de la misma, y que el desarrollo personal es necesario para un buen desempeño profesional y en la vida, de la misma manera reconocen que los conocimientos se gestan socialmente, lo cual resalta la necesidad de las sociedades de establecer formas de generar conocimiento que implican el trabajo interdisciplinar, así

como la relevancia del impacto social del quehacer profesional.

Los criterios de calidad de una educación con impacto social implican intereses sociales, políticos, económicos e intelectuales, y rebasan los conocimientos acumulados. Ante ese panorama resulta interesante el trabajo de Cynthia Klingler respecto de los métodos de investigación y la necesaria descolonización de los mismos para que respondan a intereses amplios de la sociedad y no sólo sirvan para acumular laureles académicos; esta crítica va al meollo de uno de los grandes problemas que se han gestado cuando la escolaridad trabaja para intereses particulares, y no para los intereses de la sociedad. De la misma manera el reto de reconceptualizar lo que llamamos “conocimientos” y lo que llamamos “saberes”, que destaca Mercedes de Agüero, nos lleva a cuestionar la trayectoria actual de las sociedades y la posible efectividad de sus políticas, principalmente las educativas.

Es de más sabido, y sin entrar en polémicas histórico políticas, que las instituciones educativas no van a la vanguardia cuando de responder a las necesidades sociales se trata. Por el contrario, las sociedades evolucionan y marcan cambios a los cuales la escuela reacciona, casi siempre tardíamente, con reformas que son fundamentalmente de forma, y no de fondo: se trata de cambios de nombre y en el vocabulario “de turno”, pero que poco o nada se reflejan en acciones. Los cambios de fondo requieren de esquemas que articulen y guíen reformas de largo alcance con políticas integrales que permitan adaptar y ajustar las acciones siguiendo el pulso de las sociedades y del mundo para el logro de las mismas. Las necesidades y las demandas sociales por una de educación que responda a las propias sociedades se vuelcan hacia las sociedades mismas para infligir el cambio a la educación. Como industria, los sistemas educativos no han entregado a la población los resultados prometidos para sus vidas, como lo refleja la población de los mal denominados *ninias*, población joven que ni estudia ni trabaja, quienes en realidad son *sinsin*, como han indicado diversos expertos, porque no tienen oportunidades de estudio ni de trabajo adecuadas a sus intereses y posibilidades.

Considero que los *sinsin* están haciendo patente la situación actual de la promesa no cumplida y de la violación al derecho a aprender, que no es equivalente al derecho a la educación escolarizada.

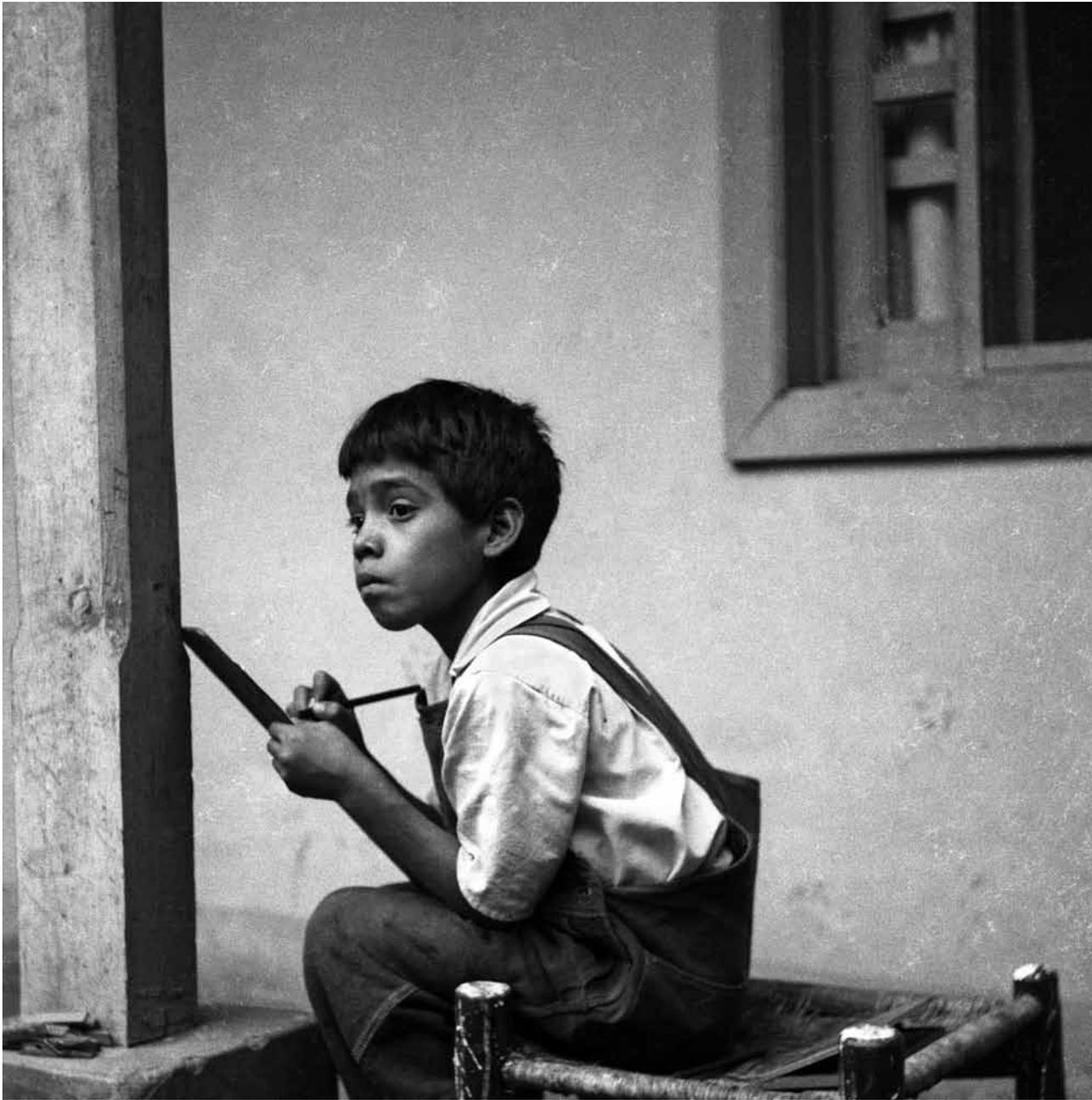
La globalización en el mundo actual ha logrado abrir posibilidades y concertar esfuerzos para adoptar soluciones locales a problemas comunes que requieren del conocimiento, la sabiduría y los saberes colectivos. Éstos existen en todas partes del mundo, mientras que los estratos escolares los encontramos sólo en algunos lugares. La idea de este número de la revista *Decisio* surgió precisamente de experiencias de trabajo de campo en comunidades diversas de entornos urbanos y rurales, relacionadas principalmente con las prácticas cotidianas del uso de la letra (lectura) y los números (matemáticas) de personas adultas con baja o ninguna escolaridad. Las experiencias permitieron palpar, más que conocer, la gama de saberes y de sabiduría contextualizados en las prácticas culturales tanto del colectivo como de personas particulares en dichas comunidades. Saberes y sabiduría que les permiten vivir y ejercer su quehacer en varios mundos simultáneamente: el comunitario, el ciudadano, el nacional y el internacional, ya sea para distribuir sus productos (alfarería o tapices, por ejemplo) o manejar sus finanzas,

además de comunicarse con sus familiares, amistades y clientela en otras ciudades o naciones (por teléfono e Internet).

El trabajo desarrollado en campo me llevó a recuperar un cuestionamiento añejo sobre las funciones, las contribuciones y el énfasis en la homogenización de la escolaridad para legitimar saberes y conocimientos. Aunque he dedicado y sigo dedicando muchos años y esfuerzos a la educación escolarizada, creo que ésta es una de las muchas vías posibles para aprender y desarrollar las habilidades necesarias para la profesión y la vida. Es importante reconocer que en el mundo hay muchos don Julio y muchas doña Julia, hombres y mujeres cuyos nombres vienen a la mente para responder a la pregunta de ¿quién es la persona más inteligente que usted conoce?, personas que han aprendido de la vida en comunidad mediante la interacción social, respondiendo a necesidades prácticas que las han llevado a ser exitosas y gente de bien. Corresponde a la sociedad reconocer, legitimar y acaudalar esos saberes para generar acciones reales y realistas que permitan resolver situaciones para el bien de las comunidades, los pueblos, las naciones y el mundo, y no para colonizarlos desde una visión hegemónica y escolarizada del saber, de la sabiduría y del conocimiento.



Ilustración: Valentín Juárez. "El viento".



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Michoacán, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Aprender/saber en el hacer

Zvi Bekerman

The Hebrew University of Jerusalem | Israel
mszviman@mscc.huji.ac.il

En los últimos 200 a 250 años de historia del mundo occidental, el saber (por lo general asumido como actividad mental cognitiva) ha estado directamente conectado al hecho de enseñar (por lo general asumida como actividad consciente), de tal manera que aquel a quien no se le enseña, no aprende, y, por lo tanto, no sabe. Más aún, podríamos llegar a la conclusión de que el saber está estrictamente conectado no sólo con aprender a través de la enseñanza, sino también con el espacio en el cual la enseñanza ocurre, es decir, la institución en la cual la enseñanza formal se practica: la escuela.

La escuela, esa tecnología desarrollada al máximo por el Estado nacional ante la necesidad de educar a las masas, para que sirvan como obedientes ciudadanos, con la mínima sabiduría, para satisfacer las necesidades de una revolución industrial sedienta de manos que laboren.

El saber aprendido en el enseñar de las escuelas, en la educación universal y gratuita, no es natural, a pesar de que hoy día todos (o mejor, casi todos) la consideramos así. Tan natural nos parece que medimos nuestro saber y lo legitimamos contra patrones/modelos escolares. Éxito en la escuela es, sin lugar a dudas, prueba de inteligencia; mucho éxito es prueba de genialidad. Genialidad, vale la pena recordar, viene de la raíz griega que significa nacer/producir; es decir que es natural a **todos** los humanos.

Tanto éxito ha tenido la tecnología del saber escolar que ha invadido casi todos los aspectos de nuestra vida cotidiana. Tan es así que muchas madres y padres que les leen a sus hijos lo hacen para examinar si han entendido, si han aprendido: ¿de qué color es el vestido de Sofía?, pregunta la mamá al niño, que es recompensado con un abrazo y un beso si responde correctamente. Conocer el cuento es la verdadera actividad, y poner al niño adelante de otros es la meta (más aún adelante del niño del vecino); no se considera como lo central el calor, el consuelo y la seguridad de la voz materna que sostiene la relación de confianza, y sin la cual lo humano no se desarrollaría.

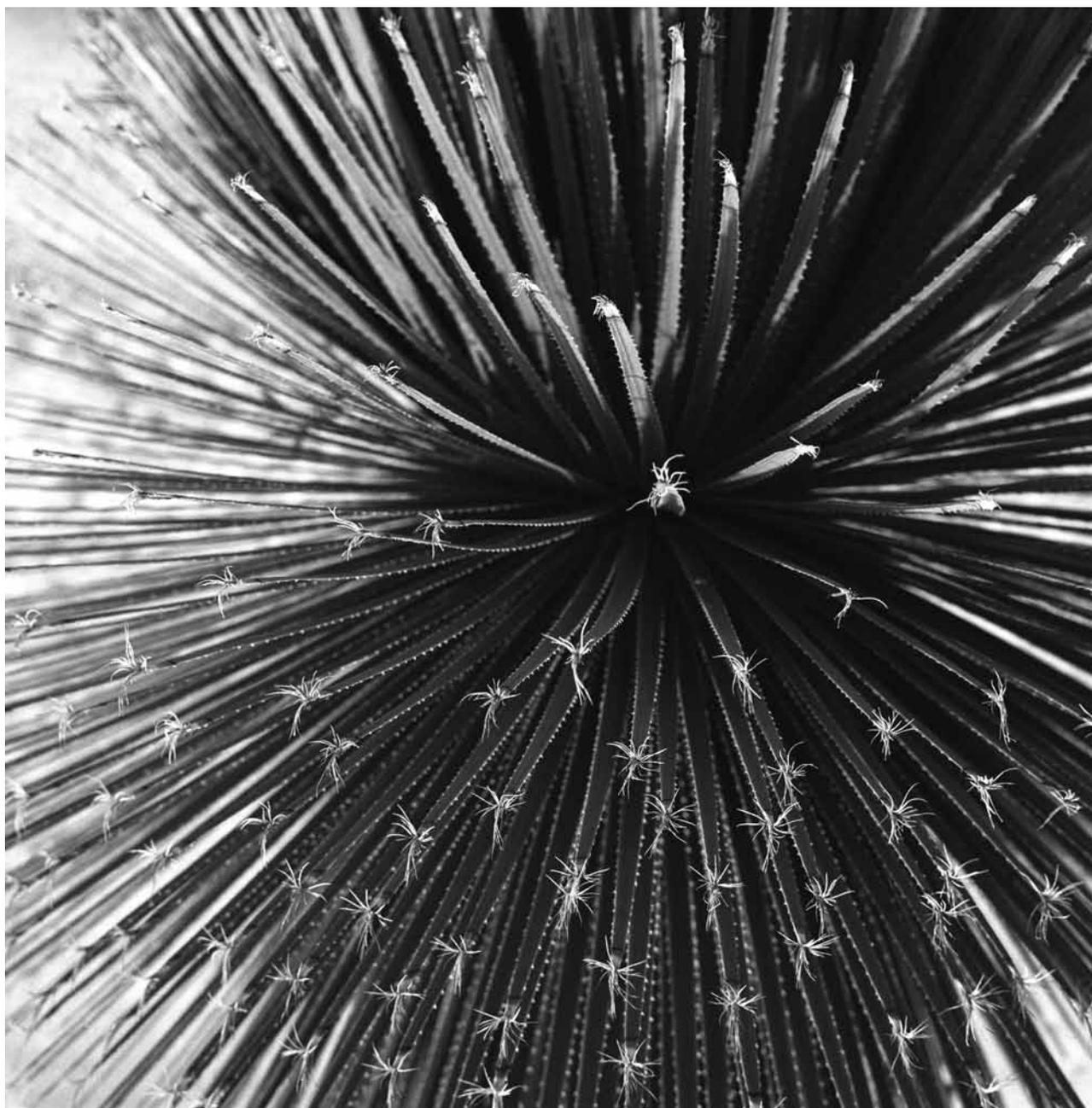
La escuela, en todos sus niveles (primarias, secundarias y terciarias) es aquella institución/tecnología

que legitima el saber a través de un complejo mecanismo expresado en prácticas sociales dirigidas a exponer, dar noticia, documentar y remediar el saber. En la actualidad, los sistemas educativos de las naciones convierten al mundo en occidental, porque hoy en día todo el mundo se reduce a occidente.

Conjuntamente con el desarrollo del Estado nación, la escuela se ha vuelto la más exitosa ideología y tecnología del saber. Las escuelas son los espacios en los cuales se produce la selección y el reclutamiento hacia las amplias estructuras sociales; son ellas las que producen los inseparables pares de directivos y trabajadores —ya que sin uno el otro no puede existir—. Crear estas jerarquías innecesarias del saber implica necesariamente que las escuelas limiten lo que es considerado “el saber” y la forma de exponerlo, y más aún, compitan entre ellas para ser más exitosas que la de junto. El resultado es relativamente simple: aproximadamente 70 años de investigación en educación rinden un solo resultado que atraviesa todos, o por lo menos la mayoría de los sistemas educativos en el mundo: el éxito escolar está directamente relacionado con el código postal, o, en otras palabras, con el ingreso económico de las familias. Ser inteligente (poseer el saber legítimo) está directamente relacionado con el ingreso familiar.

Más aún, ser inteligente, ser genio, tiene que ver con la velocidad. La tecnología escolar mide la velocidad con la que se aprende y con la que se devuelve el saber. Los colegios enfatizan mucho las diferencias en el ritmo al cual los alumnos aprenden hasta el punto de considerar como parámetro para medir el aprendizaje, justamente el ritmo, más que lo aprendido. No crea el lector que pensamos que todos aprenden al mismo ritmo; lo que cuestionamos es por qué “rápido” significa “mejor”.

Mantener un sistema no es fácil; se necesita de mucha ayuda, y de la ayuda de muchos. El sistema educativo necesita del apoyo de ciertos sistemas paradigmáticos y de apoyo disciplinario y, lo más importante, necesita de prácticas sin las cuales no se puede organizar al mundo y todo lo que se parezca a la escuela. Ahondar en esto nos llevaría demasiado espacio, pero al menos quede establecido que el



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Puebla, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

paradigma positivista (como está expresado en las ciencias sociales) apoya al sistema escolar al asumir la posibilidad de la objetividad, es decir, sostiene que existe una separación entre quien aprende, quien enseña y lo que se enseña, y por lo tanto asume una lógica simple y unidireccional de causa y efecto (“yo enseño, tú aprendes”).

Siguiendo este paradigma objetivista, la disciplina que más ha conquistado a la educación escolar (o

tal vez la ha producido) es la Psicología, que tradicionalmente ha asumido (sin base empírica) la existencia de un ser, una mente, un yo trascendente e independiente de un cuerpo (algo así como una versión secular del alma del cual el psicólogo es el sacerdote, el rabino o el kadi). Y por si esto no fuera suficiente, la psicología tradicional asume que este individuo independiente de su cuerpo lleva consigo una mente que tiene cualidades propias, es decir, que tiene o no

tiene inteligencia, como si la inteligencia o la estupidez fueran cualidades de la mente del individuo y no, como bien sabemos, producto de la interacción y las condiciones sociales. Así como “se necesitan dos para bailar tango”, así se necesitan por lo menos dos para hacer que alguien sea inteligente o estúpido. La inteligencia y la estupidez no son cualidades de la mente individual sino cualidades del mundo social.

Las prácticas que producen y expresan estas perspectivas en el sistema escolar, y que forman parte de él desde mucho antes de haberse vuelto un sistema de educación universal, y gratuito en muchos casos, son las siguientes: 1) el niño o niña de edad escolar es separado de su familia y quienes le enseñan son extraños (el Estado, a través de la escuela y los maestros/as, se convierte en su nuevo padre y/o madre); 2) la experiencia humana es atomizada a través de la atomización de las disciplinas (la escuela es el único lugar en el cual la matemática existe desconectada de la geografía y la historia desconectada de la física); y 3) el saber escolar es abstraído de la realidad (sólo en la escuela existe el número uno, y sólo allí se habla de valores sin ponerlos en práctica).

Como ya hemos mencionado, los colegios enfatizan y glorifican el ritmo diferencial del aprendizaje hasta tal punto que éste, el ritmo, más que lo aprendido, se vuelve el parámetro para medir a quien aprende. La verdad es que la historia de la humanidad, o la evolución y su desinteresado desarrollo, han hecho que todos sepan mucho y que todos puedan saber todo.

Esta es una verdad simple que surge de otra: todos los humanos son iguales. Preste atención el lector a que digo “son” iguales, y no “tienen que ser” iguales. La segunda opción es la mentirosa promesa de las burocracias nacionales interesadas en mantener, a través de instituciones formales de aprendizaje (escuelas), la desigualdad. La primera opción es una verdad empírica, y dependiendo de la inclinación ideológica/teológica del lector, la verdad. En el caso de la segunda, la educación universal es presentada por el Estado nación como la entrega gratuita al pueblo del medio que conduce hacia la igualdad,

una igualdad que ningún colegio de ninguna parte del mundo ha podido hacer realidad.

Si por un momento pudiéramos abstraernos de las palabras que nos cautivan y reflexionar acerca de nuestra experiencia, podríamos fácilmente desprendernos de la hegemonía escolar del saber. Sabemos bien que lo más difícil (realmente lo más complejo y difícil) que alguna vez hemos aprendido es el lenguaje, mediante el idioma primario/materno. Y lo aprendimos sin que nos lo hubieran enseñado (por lo menos no deliberadamente, no a través de profesionales, ni con una guía curricular). Yo creo que es una suerte que lo hayamos aprendido así. El lector puede imaginarse cómo hubiese sido si el “pequeño” hubiera aprendido el lenguaje primario/materno sentado en un aula con explicaciones, por ejemplo, del significado del ‘verbo’ o del ‘subjuntivo’.

Es interesante constatar que lo más difícil de aprender, aquello que es humano, lo aprendemos todos —sin diferencia de raza, etnia, género, religión o cuenta de banco (que, como dijimos arriba, es mucho más importante que todas las catorce y más inteligencias que nos dicen que existen). Más interesante aún es que a pesar de que todos (salvo un pequeño porcentaje que sufre de alguna deficiencia fisio/biológica al nacer) aprenden el lenguaje materno, es decir, lo más difícil y complicado que puede el humano aprender en su vida, aproximadamente un 50% de los que estudian en colegios fracasan, o por lo menos no son considerados exitosos (vale la pena recordar que sin fracasados no hay exitosos).

Lo que es realmente interesante es cómo se organiza el mundo para que después de que ocurre con éxito el aprendizaje del lenguaje, el resto del aprendizaje no ocurra con tanta facilidad. ¿Cómo ocurre el aprendizaje del lenguaje? Ocurre con una simplicidad que es difícil de entender. Ocurre ante todo porque el pequeño aprendiz entiende a muy temprana edad (al nacer, y hay quienes dicen que desde antes de nacer) que para ser, vivir y sobrevivir hay que comunicar. La necesidad es, al parecer, natural (biológica), y la estructura (las cuerdas vocales y los demás órganos involucrados) que se requieren

para comunicar verbalmente (hay por supuesto otras formas de comunicación) está dada para que esa necesidad sea satisfecha.

También existe aquello que nos rodea (nuestras circunstancias), que implica el habla: la gente habla porque así vive; habla continuamente y sin parar, de todo y con todos, y también le hablan a aquellos que aún no saben hablar, lo cual sirve como modelo a imitar. Pero en el colegio no está permitido copiar. Al colegio le repugna que los alumnos copien porque se considera como opuesto a entender. Como si realmente hubiera algo que entender. Como si realmente cuando éramos niños y aprendíamos el lenguaje materno hubiéramos entendido las palabras y no, como al parecer ocurre, repetimos las palabras hasta que se vuelven funcionales en la realidad que construimos; es decir, nos sirvieron cuando teníamos hambre para pedir y recibir comida o cuando estábamos asustados para pedir y recibir consuelo. Si ponemos la necesidad al lado de la actividad que puede ser copiada tenemos el secreto de aprender/saber: se aprende lo que es necesario en tanto y en cuanto lo practicamos y lo hacemos.

Más aún, es interesante prestar atención al hecho de que los pequeños, al aprender/hacer el habla, cometen errores, desde el punto de vista de las comunidades en las cuales practican estas competencias. Y estos errores a veces son muy apreciados y recordados como cariñosos eventos de la infancia. ¡Qué diferencia con las escuelas, que han desarrollado innumerable prácticas para identificar y enumerar, medir y categorizar los errores! Nos preguntamos, entonces, ¿es acaso posible que aprender/saber no sólo esté relacionado con el hacer, con la necesidad y con la acción de copiar, sino también con la posibilidad de errar sin necesariamente tener que pagar un alto precio por el error? ¿Es acaso posible que el hecho de aprender/saber dependa de necesitar, copiar, hacer, repetir y errar, y todo esto en contextos (del latín *contextum-ui* = entejidos) de confianza y seguridad?

Ahora bien, hay que tener cuidado, ya que lo que hemos descrito arriba es indudablemente una buena expresión de lo que es el saber/aprender pero todavía puede llevarnos a malentender esa relación, pues

hasta aquí pareciera ser una actividad conectada a algo positivo. Pero no siempre es así. El humano, desde el momento en que nace, sólo aprende/sabe en el sentido mencionado, es decir que aprender/saber es sinónimo de vida. Aprender el saber no es una condición humana especial sino que es la condición humana básica. Todos aprenden todo (lo que copian, hacen y practican) siempre. Nuestro gran problema es que tenemos la mala costumbre de conectar el aprender/saber con una perspectiva particular, con conceptos normativos e ideológicos. He escuchado a algunos maestros decir que sus alumnos “no aprendieron nada”. Conociéndolos de cerca, como colegas de mi universidad, he estado a punto de decirles “yo sería feliz si no hubiesen aprendido nada, lo que realmente me duele es que al ser humanos, también aprendemos aquello que yo asumo como malo: lo que ustedes ‘enseñan’” (estos colegas eran psicólogos, profesores del Departamento de Educación).

Otra característica del aprender/saber escolar es que la extensión y sobrevivencia del saber depende directamente de que sea medido, examinado y clasificado. En el momento en que el Estado, la verdadera fuerza detrás de la escuela, examina, mide y califica lo aprendido/sabido, esto puede tranquilamente ser olvidado. Todos hemos vivido esta experiencia a lo largo de 12 años de estudios escolares, cuyos contenidos son fácilmente olvidados año tras año y si no, muchas veces será la educación terciaria la que trabajará con vehemencia para que los olvidemos. Más aún, el proceso estatal de legitimación del saber ha llegado a tal punto que hoy día las profesiones prácticas como Derecho y Medicina se enseñan principalmente como teoría en las universidades, de tal manera que al recibir el grado nos mandan a hacer el internado o prácticas en escenarios profesionales a hospitales o a oficinas de abogados y al llegar allí muchas veces escuchamos “olvídate de lo que te enseñaron (aprendiste/sabes) en la escuela: aquí hacemos las cosas de manera diferente”. ¿Alguno de nosotros quisiera que lo operara un cirujano recién salido de la escuela? Seguramente no. Preferimos que trabajen y practiquen varios años en hospitales de pobres y que

hasta después lleguen con nosotros, los afortunados, más experimentados.

El papel del Estado consiste en dominar, y la educación lo ayuda a cumplir ese papel. El Estado ha llegado a crear maestrías y doctorados para monopolizar la autorización y la legitimación del saber, es decir, para legitimar la violencia contra la naturalidad del aprender/saber humano. ¿Por qué? Tal vez porque reconoce que, naturalmente, todos los seres humanos son iguales y todos son sabios. La igualdad asumida como fundamento, como punto de partida del desarrollo humano, así como la sabiduría, son peligrosas para el poder hegemónico; son una amenaza para las mentiras que se necesitan para convencer a todos de que el saber es aquello legitimado por los poderosos.

Aprender el saber es la respuesta de la vida, de la biología, a la necesidad, a todas las necesidades humanas, tanto materiales como simbólicas. Se aprende sólo lo que se hace, y también se es lo que uno hace. Los filósofos tradicionales, desde Platón hasta Descartes, han sido excelentes amigos de los poderosos. Las abstracciones que nos ofrecen son un gran placebo para mantener a los poderosos en el poder. De la misma manera que los maestros certificados por el Estado, estos filósofos quieren certificar nuestro saber, quieren legitimarlo en lugar de que sea legitimado por la práctica. ¿Recuerdan la escuela? En ella, por lo general, había una sola forma correcta de llegar a una solución, de entender un texto. Los maestros y filósofos pretendían saber lo que el texto decía mejor que nuestra lectura del mismo texto. Parece que lo que querían no era que entendiéramos el texto, sino que lo entendiéramos como ellos lo entendían. Y para conseguir que nuestro entendimiento fuera el de ellos se apoyaban en lo efímero (es decir, en sus palabras, en la oralidad) más que en lo material, lo empírico de la escritura del texto dado a leer. Los amigos del saber como práctica son amigos

de la igualdad. Los amigos del saber saben que el saber se legitima en las comunidades en las cuales se aplica y que se adquiere a través de copiar, repetir, comparar, hacer y practicar.

La gran y desafortunada victoria de la tecnología escolar es que ha sido tan exitosa que casi todos están convencidos de que pueden o no aprender/saber. Aquellos que dicen que no pueden se lo explican a ellos mismos y a otros a través de sus deficiencias: no son inteligentes, no entienden, etc. Creo que ésta es la gran victoria escolar (la victoria del Estado con la ayuda de los filósofos y los psicólogos) que con su epistemología individualizante y abstracta, y su lógica de simples causas y efectos, ha convencido a quienes fracasan en el colegio de que la responsabilidad no es de la sociedad y sus estructuras, sino de los individuos, por no tener las cualidades mentales necesarias para aprender/saber. No cabe duda de que tanto los que fracasan como los que no, somos co-participes en la producción del fracaso y el éxito: la pareja inseparable que necesita uno del otro para vivir. Los que alcanzan el éxito no necesitan de nuestra ayuda; los que fracasan deben saber que el fracaso conlleva el mismo trabajo que alcanzar el éxito. También el fracaso es aprendido en la práctica y sólo a través de la práctica se puede cambiar.

Todos pueden saber todo pero no en las presentes circunstancias. Hacer avanzar el saber tiene más que ver con cambiar las circunstancias en las cuales el aprender/saber se produce que con cambiar a los individuos, que son los supuestos portadores del aprender/saber. Dicen que el gran pragmatista George Herbert Mead decía que los expertos son malos para la democracia. Me parece que tenía razón. Pongan a un experto en escena y muchas voces se apagarán. El aprender/saber tiene que ver más con los contextos que construimos para que nuestros alumnos habiten que con las cualidades de sus mentes.



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Conceptualización de los saberes y el conocimiento

María de las Mercedes de Agüero Servin

Universidad Iberoamericana | Santa Fe, Ciudad de México
mercedes.daguero@uia.mx

De entrada asumo que la legitimidad de todo saber, sea popular, técnico o culto, o de todo conocimiento científico o filosófico, se otorga por la simple razón de ser *sabiduría*. Esto es, de ser un acto de inteligencia y prudencia práctica de la humanidad; y que tanto el sentido predominantemente teórico como el práctico son indisolubles; si acaso se reconocen

algunas distinciones y fragmentaciones es con fines especulativos, sobre todo para su mejor entendimiento. Así, toda sabiduría es legítima como virtud superior, o como una sabiduría entre muchas otras: en ambos sentidos el saber es auténtico y verdadero.

En el presente trabajo abordo las concepciones de “sabiduría” y “conocimiento” con la pretensión

de aclarar la legitimidad social del sentido común y la sabiduría popular en la educación de adultos. El propósito es fundamentar la idea de que la sabiduría popular debiera ser punto de referencia y de partida en los programas de educación básica para adultos. Asimismo, establecer la distinción del saber en un sentido amplio, y del conocimiento en un sentido particular —para la ciencia y la filosofía—, este último como uno de los fines de la educación formal.

Sabiduría y conocimiento: una reflexión conceptual

Para la filosofía el *conocimiento* se refiere a aquél que tiene fundamento a través de la argumentación filosófica sustentada en evidencia lógica, esto es, razonada. Este conocimiento, una vez sistematizado mediante métodos científicos, sean de las ciencias sociales, humanas o exactas, deviene en conocimiento científico de diversa índole: teórico o práctico, acerca del ser humano o de la naturaleza, del universo o del microcosmos, de la mente y conducta de una persona o del comportamiento, ideas o actitudes de grupos o países que también puede facilitar la comprensión o explicación del acontecer mundial o de fenómenos ecológicos planetarios.

La *sabiduría* —en sentido amplio— contempla el sentido común, la sabiduría popular, y los saberes teóricos y prácticos de la realidad social situada culturalmente, o sea, el acontecer diario de los pueblos, los barrios, las ciudades y los países. Sabiduría es todo lo que hacemos en nuestro trabajo en la casa, el campo, las fábricas, las escuelas, los talleres; lo que nos enseñan nuestros padres y abuelos, así como nuestros vecinos. Lo que logramos construir colectivamente para el bienestar, el empleo decente y la cálida y sana convivencia social se consigue porque pensamos y actuamos de manera intencional, es decir, con objetivos claros, y de manera conjunta con otras personas, para producir y diseñar maneras de estar mejor en el mundo.

El conocimiento y la sabiduría, en cuanto procesos de conocimiento, tienen una dimensión histórica ineludible, pues parten de una idea primera y

simple (lo que se piensa verdadero) para devenir en el tiempo, para poder transitar por la vida con sentido, esperanza, libertad y dignidad. Esta idea primera que tenemos las personas y nuestros grupos familiares, comunitarios o de trabajo, evoluciona en otra idea que se sobrepone a la primera, y se hace más compleja. Se le sobrepone y la sustituye porque la primera se considera incompleta e insuficiente; ya no nos sirve para vivir como queremos o para atender y resolver los desafíos que se nos presentan en la actualidad. Esta idea primera, simple, ahora será una idea entre otras, y la segunda idea compuesta, más compleja, será la que satisfaga nuestras expectativas y nos permita comprender nuestra realidad y existencia vital.

En la historia del pensamiento humano, el mundo occidental tomó el camino de separar el saber común del culto, esto es, el conocimiento se distinguió de los saberes comunes. La distinción entre el saber común, el técnico y el culto tiende hacia la necesidad de armonizar los tres tipos de saber con la noción de ciencias particulares modernas, es decir, de conectar dichos saberes con la idea de ciencia moderna hegemónica y con la de sabiduría. Sin embargo, la postura predominante de las ciencias particulares establece un sentido restringido de la sabiduría; engloba en ese término al saber común y al saber técnico pero deja aparte al científico y al filosófico, a los cuales se les clasifica como conocimiento culto.

La sabiduría en sentido amplio incluye tanto la razón intuitiva como el saber sistemático y riguroso que se orienta a explicar las causas y efectos de los fenómenos; incluye también el saber teórico contemplativo y especulativo y el saber práctico o activo que implica un saber técnico específico, desarrollado mediante una experiencia práctica específica. En un sentido amplio, los diferentes tipos de conocimiento son tomados como “saber”. Esta convención nos permite englobar el saber común, culto —científico o filosófico—, técnico o práctico, así como el saber intuitivo, racional, descriptivo o explicativo y permite distinguir diferentes tipos de saber y de conocimiento, los cuales implican formas distintas de hacer las cosas, y distintas formas de acceso al conocimiento.



Fotografía: Mariana Yampolsky, St./sf. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Clasificaciones del saber

Se distinguen dos grandes clasificaciones del saber:

- a) Una clasificación del saber separa tres tipos: “saber técnico”, “saber de salvación” y “saber culto”.

El *saber técnico* tiene sus raíces en la necesidad práctica, la cual puede ser y suele ser material y utilitaria; se refiere a la técnica en sentido estricto. Pero puede ser también una necesidad de sentido personal de vida o de esperanza o expectativas de trascendencia ante la conciencia de que esta vida es temporal y todos vamos al ineludible final de la muerte, en cuyo caso el saber técnico es un “entrenamiento espiritual”, “entrenamiento psíquico”, lo que hemos llamado *saber de salvación*. Este saber nos permite desarrollar, por medio de creencias religiosas o saber místico, las estrategias de vida destinadas a descifrar nuestro ser y estar en el mundo, para que la vida resulte más vivible frente a la sombra de la muerte, ya sea a través de la idea de trascendencia después de la muerte en una vida eterna, o la idea de trascendencia mediante una vida organizada social

y culturalmente a través de la descendencia y de garantizar la subsistencia y sobrevivencia de la familia o, en la época actual, desde la perspectiva individualista, mediante el itinerario vital que cada mujer u hombre haya elegido. Ya no se trata, en la actualidad, de la redención, sino de proporcionarse a uno mismo la oportunidad de trascendencia, de tener una vida satisfactoria y llena de sentido y no vacía e insignificante.

Por su parte, el *saber culto* tiene sus raíces en la admiración y en la curiosidad por entender cómo y de qué son las cosas y la realidad. El saber culto puede tener también —como el saber técnico— su origen real en la necesidad, y ser un instrumento para el dominio de la Naturaleza o de los seres humanos, pero en su esencia es desinteresado. Los ejemplos más destacados del saber culto son la ciencia y la filosofía, que ya se han definido más arriba.

- b) La otra clasificación del saber es aquella que distingue el *saber vulgar o común del saber científico o filosófico*. El saber “vulgar” o “común” se funda

en la “experiencia de la vida”; en muchas de sus manifestaciones este saber adopta un realismo ingenuo según el cual las cosas son tal como aparecen ante nuestra mirada. En todo caso, este saber posee un mínimo de elementos universales y de leyes. Se ha dicho a veces que este saber carece de método y organización o, en todo caso, que se trata de un método y de una organización no sistemáticos. El saber “vulgar” y “común” puede, y suele estar mezclado con pre-juicios de todas clases, pero es frecuente que los saberes más rigurosos estén fundados parcialmente en dicho saber. Este saber está imbricado en nuestra actividad diaria, y dado el avance científico y tecnológico, los progresos en la cobertura y mayor escolaridad de la población es difícil aceptar que el saber que se funda en la experiencia de vida sea ajeno totalmente a los fundamentos científicos.

Verdad y realidad

Al ahondar en la distinción entre el saber y el conocimiento surgen dos preguntas obligadas: ¿cómo se aprehende la realidad?, y ¿dicha realidad se percibe y se entiende como una idea verdadera? Verdad y realidad son nociones necesariamente entrelazadas para entender los procesos de saber y de conocer.

Precisemos esta noción: discernir sobre aquello que se quiere conocer se refiere al proceso mediante el cual el ser humano entiende que aquello que pretende conocer no es lo que parece ser, sino que es algo distinto de lo que aparenta. Asimismo, discernir se distingue de la acción de definir (con base en Platón); se refiere a la distinción entre lo que es y lo que parece ser, es decir, discernir significa *conocer la idea*.

Definir, por su parte, implica buscar la esencia de la cosa, esto es, averiguar en qué consiste lo que es, por qué se es lo que es, o sea, conocer la causa formal.

El proceso de discernimiento sistemático y de comprensión de la realidad, de entender el mundo que construimos los humanos, se acompaña de una hipótesis ética que se refiere al valor de verdad del conocimiento. El conocimiento tiene un valor

inconmensurable para las personas y las colectividades porque implica la búsqueda de la verdad. De ese modo, la acción o el proceso de conocer se dirige a la idea de verdad de las cosas, a su comprensión y demostración causal de manera formal; el saber se desvía de una preocupación por la idea verdadera de la cosa y se aplica a la verdad de lo real: lo que importa es la realidad misma y no la idea de verdad.

Aunque en las culturas occidentales el acercamiento del método lógico para llegar a la verdad es principalmente científico, las culturas no occidentales, como las de los pueblos originarios, recurren a un acercamiento cultural, por lo común metafórico, para llegar a la verdad. Este método se sustenta en la experiencia de vida de muchas generaciones de desarrollo cultural. El método metafórico es holístico, pues incluye sentimientos y emociones, la apreciación estética y la participación en la naturaleza; se considera que no sólo lo que se expresa lógicamente vale la pena saberse. A este conocimiento se le conoce como experiencia intuitiva e incluye el saber común o popular y el saber técnico, pero también incluye las emociones y el arte.

Sabiduría y conocimiento

Dado que la sabiduría incluye tanto el sentido común —intuición y conocimiento tácito— como el saber popular y el saber culto, para aclarar la distinción entre conocimiento —científico— y sabiduría en sentido amplio filosófico aún restan algunos comentarios.

Parece necesario ahondar en la reflexión acerca del concepto de sabiduría en sentido filosófico respecto al de conocimiento científico. Acerca del saber culto la postura de no pocos científicos, que distingue entre filosofía y conocimiento científico, requiere analizarse como una cuestión compleja que necesita del apoyo de disciplinas particulares como la sociología, la psicología y la epistemología, y que es necesario tomar en cuenta a la hora de fijar una postura en la educación al respecto. Me refiero a dos posturas: la primera que postula que junto al saber común, y a menudo corrigiéndolo, se halla el saber científico; y la segunda, según la cual el saber común

es enteramente distinto del científico y así debe permanecer. Esta última se fundamenta en que el saber científico es una experiencia elaborada por el método, pero desde mi punto de vista, y de muchos educadores y científicos, el asunto del método no agota la naturaleza del saber.

Aunado a lo anterior, el tema de la *autonomía* científica se refiere a la construcción de conocimiento científico como un proceso que queda abierto y libre para tratar todos los problemas nuevos que se quiera o que pueda abordar, y diseñar y aplicar los métodos que se consideren necesarios para estudiar esos problemas de forma sistemática y rigurosa. Muestra de esto son los innumerables libros, manuales y tratados publicados y por publicar que abordan los temas, problemas, tipos de métodos y técnicas de investigación científica. Tan sólo deseo señalar que la dimensión social del conocimiento supone contestar preguntas como: ¿la sabiduría está organizada y legitimada en comunidades?, ¿son organizaciones socialmente legitimadas?, ¿son ocupaciones diferenciadas?, ¿en qué? O la dimensión psicológica del conocimiento que implica profundizar ante preguntas como: ¿quién es el sujeto que conoce?, ¿cómo conoce?, ¿qué papel tiene la experiencia en el proceso de conocimiento?, y la dimensión epistemológica relativa a ¿qué es el conocimiento?, ¿cómo se conoce?

Finalmente, y con base en la sociología del conocimiento, el significado del saber que se origina en las comunidades está íntimamente vinculado con uno de los sentidos del concepto de ideología. Desde esta óptica, la comprensión de la conducta de una persona que se conduce inteligentemente en su comunidad se hace mediante dos dimensiones: la axiológica —los valores— y la teleonómica —los medios y los fines—.

Así, una persona se conduce *inteligentemente* cuando pone en práctica una acción caracterizada por tener sentido, ya porque resulte “cuerda”, ya porque la conducta, a) fallando en su propósito tienda no obstante y manifiestamente a dicho fin y resulte por tanto “necia”; b) no se derive de ensayos previos o se respete en cada nuevo ensayo; c) responda a situaciones *nuevas*, que no son típicas ni para la

humanidad ni para el individuo; y, d) acontezca de *súbito* y sobre todo independientemente del *número* de ensayos hechos con anterioridad para resolver un problema planteado por algún motivo. Esta inteligencia es práctica, porque su sentido último es siempre una *acción*, por medio de la cual se alcanza o falla el objetivo inicial.

Recomendaciones para la acción

Es aconsejable que los educadores consideremos que los saberes que construyen las personas en su experiencia diaria, sea el trabajo, la familia o la escuela, y para el caso, en la educación popular y de jóvenes y adultos, son legítimos en el sentido de inteligentes, auténticos y verdaderos. Estos saberes se conciben como las acciones inteligentes, deliberadas e intencionales dirigidas a un fin en particular, de manera individual o colectiva, para resolver un problema en situaciones histórica y culturalmente situadas. Para el discernimiento académico la noción de conocimiento se reserva al conocimiento científico, cuyo fin en ciencias sociales es explicar, comprender, explorar o describir la ocurrencia (o no ocurrencia) de un fenómeno.

Por lo tanto, toda sabiduría incluye tanto al conocimiento científico y filosófico como al saber práctico y el común, y es legítima, en el sentido de auténtica y verdadera.

Lecturas sugeridas

- DE AGÜERO, M. (2006), *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores*, México, CREFAL/Universidad Iberoamericana.
- PIAGET, J. (1988), *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Barcelona, Nexos.
- SCHELER, M. (1938), *El puesto del hombre en el cosmos*, Buenos Aires, Losada.



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Huaquechula, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Nosotros y “ellos”. Etnocentrismo y descolonización en investigación y educación

Cynthia Klingler Kaufman

Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México
cynthiaklingler0@gmail.com

El objetivo de este artículo es mostrar que, a lo largo de la historia, la mayoría de los investigadores educativos percibe los “objetos de estudio” como un “ellos”, desprovisto de las características de los sujetos del primer mundo, relegados al denominado tercer mundo, y por consecuencia, despreciados como fuente de buenos y valiosos conocimientos.

De hecho, los términos “tercer mundo” y “subdesarrollo” reemplazaron el de “primitivo”. Esta mentalidad, que ha afectado (y lo sigue haciendo) el trabajo de los educadores, ha dominado en el trabajo en comunidades y se ha cerrado a la oportunidad de respetar lo valioso de la sabiduría de las culturas ajenas a nuestro mundo inmediato. A esta manera de pensar le denominamos “neocolonialismo”.

En este texto se examina el neocolonialismo y los cambios que se han dado en la mentalidad de los investigadores educativos como consecuencia de la globalización y el rechazo a antiguas formas de investigar basadas en teorías que se dan por ciertas, sin estar fincadas en la realidad.

Neocolonialismo e investigación cualitativa

Recién se empieza a hablar de la necesidad de buscar metodologías cualitativas de investigación que sean sensibles a los contextos locales. La globalización de la investigación ha impuesto una nueva manera de hacer la ciencia, resultado de las necesidades y las formas de colaboración multinacional. El neocolonialismo, que había penetrado en el mundo de la investigación de las culturas ajenas a la mayoría del mundo occidental, no cabe ya dentro de las nuevas formas de hacer ciencia en el mundo actual.

El investigador Benjamín Berlanga ha advertido, desde hace muchos años, sobre el peligro del colonialismo tardío. Aunque sus reflexiones se derivan de su trabajo en comunidades indígenas de México, el concepto se aplica a cualquier comunidad ajena a la “modernidad”. Dice Berlanga que el modelo de modernidad que rechaza a las culturas indígenas está en crisis; no hay, dice Berlanga, un modelo universal para todos, sino una diversidad: “Hoy los pueblos indígenas están en el proceso de reconstrucción

de sus identidades, sus capacidades y habilidades sociales y productivas, y su dignidad”.

¿Cuáles son los antecedentes de este colonialismo del conocimiento? Para entender por qué este modelo ha dominado durante siglos tanto la ciencia como la investigación puede ser de ayuda ubicar en la historia el proceso de expansión del pensamiento científico, desde el renacimiento hasta nuestros días. Es claro que la ciencia que se diseminó a todo el mundo como resultado del imperialismo fue la ciencia occidental; al conquistar a los pueblos indígenas, los poderes coloniales impusieron poco a poco las filosofías y los conceptos aceptados en sus países, al tiempo que los conocimientos y las culturas de estos pueblos eran denigrados y despreciados. Esto explica por qué la ciencia desarrollada en contextos relacionados con las colonias no fue tomada en cuenta, y, de hecho, fue contemplada como inferior y no aceptable; el resultado ha sido el planteamiento de un “nosotros” (valorado, dominante) y un “ellos” (devaluado, dominado).

Para comprender esta situación podemos tomar como ejemplo los relatos de los misioneros, los exploradores y los administradores que describieron a la población “primitiva”. Los primeros etnógrafos continuaron con esta manera de ver a los sujetos y sus culturas, y después estas mentalidades dominaron la investigación, constituyendo así una extensión del deseo del poder colonial de subyugar a los sujetos conquistados.

Como investigadores hemos sido condenados a respetar y venerar a los primeros antropólogos, precursores de la investigación cualitativa, pues han sido precisamente ellos quienes nos heredaron la metodología que ahora aplicamos. Pero estos pioneros también llevaron el neocolonialismo a la ciencia: al iniciar sus aventuras en extraños y exóticos terrenos, antropólogos como Levi-Strauss, Malinowski, Mead y Benedict describieron costumbres y hábitos que estaban muy lejos de la experiencia común y corriente de los lectores. Sin embargo, más tarde aprendimos que Malinowski, por ejemplo, estudió todo desde su tienda de campaña; mientras que las descripciones de Mead y Benedict fueron influenciadas por sus

propias percepciones y no siempre fueron fieles al "credo del buen antropólogo" de dejar afuera de sus investigaciones sus prejuicios y sus creencias personales. Mead, por ejemplo, expuso cómo muchos nativos habían intercambiado la vida nueva por la vida antigua; de hecho, tanto estos investigadores como muchos otros crearon una especie de "investigación colonial" a partir de la concepción de dos mundos: uno civilizado, el propio, y otro, el mundo salvaje, el de sus objetos de estudio. Así, tanto el compromiso de los investigadores como el de los educadores empató con los poderes coloniales del mundo victoriano: civilizar a los sujetos, es decir, introducirlos a los valores y creencias de "nuestro" mundo.

Como investigadores modernos en varios campos, incluyendo el de la educación, hemos seguido, en efecto, esta línea: la colonización de la investigación. Vemos a nuestros alumnos, adultos o niños, como personas que carecen cognoscitiva y culturalmente de lo que consideramos importante; pero en años recientes, varios grupos de investigadores han cuestionado las maneras tradicionales de hacer investigación y han buscado una forma de cambiar el discurso y la mentalidad para examinar la dinámica que nos ha llevado a pensar sobre nosotros y ellos de esa manera, a revisar nuestra visión del mundo y la de "nuestros" sujetos.

Estos investigadores partieron de examinar cuál es la teoría que orienta nuestras investigaciones, es decir, qué posturas, relaciones y roles afectan nuestra visión y nuestro papel como investigadores.

Actualmente los investigadores y académicos de estos territorios conquistados hablan de neocolonialismo y argumentan que ha llegado el momento de examinar tanto nuestros métodos de explorar al desconocido como nuestro discurso en cuanto a los resultados de nuestras experiencias.

El cambio de paradigma

Desde hace varios años, como decíamos, algunos investigadores empezaron a llamar la atención de los científicos y a reclamar una mentalidad abierta a las contribuciones de los sujetos que estudiaban,

así como a no cerrar los ojos a la riqueza del conocimiento de sus "objetos" de investigación, con el fin de descubrir algo sobre la cultura de "ellos". La literatura ha reflejado estos cambios respecto de los objetos de la antropología, es decir, de los "observados", los pueblos tradicionalmente estudiados, y cuyo papel era solamente servir como informantes, intérpretes o sencillamente anfitriones de sus observadores y huéspedes: los etnógrafos.

Salomon Nahmad habla, desde hace tiempo, de una reinterpretación de la crisis de la antropología sociocultural mexicana de corte occidental que coloca y busca los orígenes de la misma dentro de un contexto político global cambiante y más amplio, así como en los serios conflictos de intereses generados en su interior, por estar estrechamente vinculados a los efectos que ha tenido la política de mantener el colonialismo interno, en lugar de tender hacia la descolonización de los pueblos originales.

Linda Tuhiwai Smith, investigadora de origen maorí, hace hincapié en el hecho de que la investigación no sólo debe satisfacer la necesidad de saber sino también extender el conocimiento existente a otros lados. Con la colonización europea, las nociones de lógica y de racionalidad, entre otras, empezaron a ser consideradas como verdaderas, y el pensamiento occidental se apropió del pensamiento "primitivo". A estas sociedades "primitivas" llegaron un sin fin de etnógrafos, educadores y turistas, entusiasmados en la exploración de esas culturas; así, sus descubrimientos fueron incorporados como conocimiento válido y nadie cuestionó ni sus fuentes ni el punto de vista etnocéntrico de estos estudios. Tuhiwai Smith asevera que el proceso entero de la colonización eliminó el sentido de persona, y sabotó la habilidad y el derecho de dirigir el propio destino.

Esta autora cuestiona la validez de la investigación europea. Como miembro de la comunidad maorí, y a la vez, como investigadora reconocida como tal en el mundo académico occidental, se encuentra viviendo entre dos mundos y percibe como una tarea pendiente la reconstrucción del antiguo conocimiento maorí y su validación. Según esta investigadora, las preguntas que hay que hacer en un



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Cuetzalan del Progreso, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

contexto intercultural son: ¿quién definió el problema de investigación?; ¿para quién es relevante este estudio?; ¿quién es el que habla de él?; ¿qué conocimiento se deriva de ese estudio?; ¿qué conocimiento se deriva de ahí el investigador?; ¿qué resultados se pueden derivar de este estudio?; ¿qué caracteriza a los resultados positivos?; ¿cuáles son los resultados negativos?; ¿cómo podemos eliminar los resultados negativos?; ¿quién es el responsable del estudio?; ¿qué procesos apoyan la investigación, a los sujetos y al investigador?

Por su parte Patricio Ortiz, etnógrafo, ha incorporado a su trabajo una serie de procedimientos que constituyen intentos de erradicar los restos del neocolonialismo en la investigación contemporánea de las comunidades excluidas política y culturalmente hablando.

Ortiz estudió al grupo indígena mapuche que vive en Chile y Argentina. Se trata de un grupo pequeño y por lo tanto no tiene gran peso político; sus integrantes son víctimas de muchos ultrajes como robo de tierras y encarcelamientos, y les fueron impuestos sistemas educativos que muy poco tienen que ver con su realidad. Para ellos la escolarización ha sido una fuente de desastres, ya que la lengua y la cultura de las escuelas no encuentran aceptación dentro de la comunidad porque no toman en cuenta el conocimiento y la lengua autóctonas. Las escuelas siempre reproducen tanto el conocimiento y los valores dominantes, como las lenguas y las relaciones de poder entre categorías más amplias como clase, raza, sexo y jerarquías étnicas y lingüísticas. No obstante, a pesar de la influencia y persistencia de las ideologías coloniales y neocoloniales que subestiman el conocimiento indígena, las epistemologías indígenas han sobrevivido y son el núcleo de la narrativa de resistencia de estos grupos.

Según Ortiz, en América Latina se ha formado un nuevo movimiento político, denominado "emergente indígena", a partir del cual los grupos indígenas han empezado a desconstruir los paradigmas coloniales y están en el proceso de reconstrucción de los paradigmas indígenas. Tristemente este movimiento todavía no es muy fuerte en los países en

América Latina donde viven los mapuche, pero sí lo es en Bolivia y Guatemala.

La investigación de Ortiz en una comunidad mapuche en Chile demuestra cómo una figura tradicional en la comunidad, en este caso un "kimche", empleado como maestro en una escuela primaria, pudo introducir algunas prácticas culturalmente relevantes en un programa bilingüe al integrar algunas tradiciones orales que sirven como narrativas de resistencia y que en cuanto tales validan las tradiciones indígenas de la comunidad. Este estudio de tipo etnográfico da cuenta de los cambios sociales que se pueden efectuar: la comunidad escolar pudo construir textos de resistencia frente a las metanarrativas dominantes, logrando así "una reconstrucción de las identidades, relaciones y comunidades".

También Lincoln y González y González, a través de un estudio de ocho tesis de doctorado y maestría, han intentado buscar una solución al problema de la infiltración del neocolonialismo en la investigación contemporánea. Su trabajo aporta una especie de mapa para guiar a los investigadores comprometidos con el respeto a lo valioso de todos los pueblos: sus conocimientos, culturas y valores. La estrategia principal es la producción de tesis bilingües. Algunas incluyen el idioma original junto con una traducción entre paréntesis, para no comprometer el significado original, y anexan una explicación del significado cultural del lenguaje original; es decir, el marco cultural contribuye a la comprensión del documento, y lo enriquece. Las entrevistas se realizan en el lenguaje del entrevistado. El texto bilingüe resuelve muchos de los problemas de las expresiones idiomáticas; ambos, investigador y entrevistado, forman parte del contexto de producción de esa escritura.

Otra estrategia consiste en concebir al investigador como una parte del estudio, es decir, la persona que investiga se integra como una parte viva del proceso de la investigación. Lincoln y González y González subrayan la importancia de conocer la vida y la postura teórica del investigador para poder entender las interpretaciones de los resultados.

Una tercera estrategia es la de tener un socio y/o un compañero nativo. Lincoln y González y

González citan un estudio de Nader (2005, en Lincoln y González y González, 2008), que contó para sus estudios con una socia de Corea que no sólo le ayudó con el idioma, sino también con la interpretación de la cultura.

Otras dos estrategias involucran el uso de idiomas ajenos al de la presentación del estudio; esta cuestión queda como problemática y se relaciona con cómo y dónde se presentan los datos. Todas estas estrategias constituyen esfuerzos para aminorar la persistencia del neocolonialismo y el etnocentrismo en las investigaciones sociales.

Como investigadores tenemos el compromiso de representar a nuestros objetos de estudio –personas, contextos, culturas, conocimientos– con respeto y objetividad. El neocolonialismo no refleja la claridad y veracidad con la cual intentemos explorar el mundo moderno y sus múltiples explicaciones.

Referencias

BERLANGA G., B. (1995), "Dignidad, identidad y autonomía: la cuestión ética como asunto central en la educación indígena hoy", *Sinéctica*, núm. 6, enero–jun, pp. 1-10: [http://portal.Iteso.mx/portal/page/portal/Sinéctica/Histórico/Números anteriores02/006/Berlanga%20B en iam%EDn%206.pdf](http://portal.Iteso.mx/portal/page/portal/Sinéctica/Histórico/Números%20anteriores02/006/Berlanga%20B%20en%20iam%20EDn%206.pdf)

LINCOLN, Y. Y E. GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ (2008), "The Search for Emerging Decolonizing Methodologies in Qualitative Research", *Qualitative Inquiry*, vol. 14, núm. 5, julio, pp. 784-805.

NAHMAD, S. (1999), "Recursos humanos del desarrollo de los pueblos indígenas", *Sinéctica*, núm. 15, julio-diciembre, pp. 71-84.

ORTIZ, P. (2009), "Indigenous Knowledge and Language: Decolonizing culturally relevant Pedagogy in a Mapuche Intercultural Bilingual Education Program in Chile", *Canadian Journal of Native Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 93-114.

http://usu.academia.edu/PatricioOrtiz/Papers/495228/Indigenous_Knowledge_and_Language_Decolonizing_Culturally_Relevant_Pedagogy_in_a_Mapuche_Intercultural_Bilingual_Education_Program_in_Chile

TUHIWAI SMITH, L. (1999), *Decolonizing Methodologies*, Londres, Red Books.

TUHIWAI SMITH, L. (2007), "On Tricky Ground. Researching the native in the age of uncertainty", en N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (2003), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*, Thousand Oaks, California, Sage, pp. 85-107.

http://www.corwin.com/upm-data/5316_Denzin_and_Lincoln_Chapter_4.pdf



Ilustración: Valentín Juárez. "Estoy orgullosa de ser artista y de ser negra".



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1995. Pahuatlán, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

La tercera raíz en tercer grado: racismo y currículo en Puerto Rico

Isar P. Godreau

Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias, Universidad de Puerto Rico en Cayey | Cayey, Puerto Rico
isar.godreau@upr.edu

Introducción

Los discursos que celebran la mezcla racial en Latinoamérica y el Caribe a menudo niegan la existencia del racismo, argumentando que las diferencias entre “razas” no vienen al caso cuando la población es mestiza. Sin embargo, frases que escuchamos a menudo como “pelo malo” (para referirse al pelo crespo); decir que a alguien “se le salió lo de

negro” (para señalar una respuesta agresiva), la recomendación de que “hay que mejorar la raza” (para blanquearse), o la aclaración de que una persona es “negra *pero* inteligente, buena o bonita” (como una excepción) demuestran que no somos neutrales al valorar nuestra herencia africana. Esta jerarquía de valores que asocia a lo blanco con lo bello, lo serio,

lo moderno y vincula lo negro con lo feo, atrasado o vulgar se aprende de manera informal, a veces de forma inconsciente, a través de mensajes, imágenes y prácticas que por lo general son implícitas y no evidentes.

La escuela juega un papel clave en la transmisión temprana de estos mensajes raciales. Por lo general, es en la escuela en donde los niños primero se enfrentan a situaciones de rechazo racial y adquieren conciencia de su posicionamiento en un orden racial jerárquico. Por otro lado, el currículo, los textos, los afiches y las celebraciones nacionales escolares transmiten conocimientos de manera informal que privilegian a ciertos grupos étnicos y raciales sobre otros. Por ejemplo, el libro de texto asignado por el Departamento de Educación de Puerto Rico para tercer grado indica que a los esclavos africanos “les gustaba la música, el baile y la narración de historietas”, mientras que describe a los españoles como “muy ágiles de pensamiento, ambiciosos de poder, valientes y diestros en las armas”.

Desafortunadamente casi ningún maestro en Puerto Rico, y muy pocos en Latinoamérica, reciben adiestramiento que les permita cuestionar esta jerarquía racial presente en el currículo, ni mitigar sus manifestaciones más cotidianas en el plantel escolar. Este artículo resume los resultados de un proyecto de investigación-acción motivado por esta problemática. El proyecto, de seis años de duración, se llevó a cabo en cuatro escuelas elementales en Puerto Rico (K-6to grado). Sus objetivos eran: 1) identificar las manifestaciones interpersonales e institucionales del racismo en el plantel escolar, 2) entender cómo el fenómeno es interpretado por las personas involucradas (maestros, padres y estudiantes), y 3) recomendar estrategias para combatir el problema, principalmente a través del currículo.

Metodología

Para abordar estos aspectos, partimos de un trabajo interdisciplinario en el que participaron antropólogas, psicólogas, activistas, pedagogos y especialistas en teatro y música (Mariluz Franco Ortiz, Hilda

Lloréns, Mariolga Reyes, María Reinat Pumarejo, Inés Canabal, Jessica Gaspar, Blanca Borges y Errol Montes Pizarro). El proyecto constó de una fase de investigación y otra de intervención-acción. La investigación se desarrolló entre 2004 y 2009 en dos escuelas elementales de Puerto Rico con el auspicio de los Institutos Nacionales de la Salud de los Estados Unidos (NIH). El estudio se concentró en tercer grado, ya que el Departamento de Educación de Puerto Rico destaca la enseñanza de las “tres raíces” que conforman la cultura puertorriqueña (incluyendo la “raíz africana”, también conocida como la tercera raíz) en este nivel. La fase de intervención-acción se implementó a través de un plan de adiestramiento antirracista ofrecido a 45 maestros en dos escuelas elementales, auspiciado por la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades (FPH) en 2010. Los principales métodos de investigación y evaluación que utilizamos en el proyecto fueron los siguientes:

- Observaciones de más de 20 clases de Estudios Sociales, particularmente durante la enseñanza de la herencia africana en dos escuelas primarias.
- Observaciones de actividades extra-curriculares (semana de la puertorriqueñidad, certámenes y competencias).
- Análisis de 12 entrevistas formales y cuatro grupos focales en los que participaron aproximadamente 12 maestras y 20 madres y padres de tercer grado, dos trabajadoras sociales y una consejera.
- Análisis de seis reuniones de diseminación de resultados en los que participaron 44 maestros y 12 padres.
- Análisis de los trabajos, ensayos y pruebas de más de 40 estudiantes (entre los siete y ocho años) sobre la herencia africana y la historia de Puerto Rico.
- Análisis de más de 100 dibujos de estudiantes relacionados a este tema.
- Cuestionarios administrados a 12 padres, 39 maestros y 15 trabajadoras sociales sobre su percepción del problema.
- Evaluaciones del adiestramiento antirracista ofrecido a 45 maestros de escuela elemental.



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1995. Pahuatlán, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

- Pruebas realizadas a 45 maestros antes y después del adiestramiento antirracista.
- Evaluación de dinámica de teatro-foro realizado con maestras durante adiestramiento sobre sus respuestas al racismo interpersonal.

Resultados

Yo tuve una experiencia en quinto grado con una nenita que era así, le decían eso, que no se bañaba, la tiraban para el lado porque era negra, tenía el pelo malo [sic]. Esa nena era bien buena, pero todo el tiempo estaba llorando, y se orinaba en el salón pero era los mismos nervios. **Testimonio de una maestra.**

Los resultados de nuestra investigación revelaron que el racismo se manifiesta desde edades muy tempranas y que es un fenómeno común en las escuelas

que visitamos. En el plano interpersonal y cotidiano, 25 de 39 maestras entrevistadas (64%) dijeron haber tenido que intervenir con un niño agresor o víctima del racismo en algún momento. Los tipos de rechazo más comunes que documentamos son: 1) el rechazo a rasgos físicos asociados con la negritud (e.g. pelo crespo, el color de piel y forma de labios); siendo el pelo crespo un flanco común de burlas para las niñas; 2) mofas e insultos relacionados con la higiene (e.g. piojos, sucio, olor); 3) insultos relacionados a la hipersexualidad (e.g. bellaco, enfermito); 4) el rechazo hacia juguetes o materiales que representan a una figura/persona negra; y 5) cuestionar la pertenencia de un niño o niña a su familia o comunidad (e.g. diciéndole que no es hijo o hermano de su familiar) entre otras manifestaciones (Franco-Ortiz *et al.*, 2009).

Las entrevistas a maestras/os y madres/padres también arrojaron evidencia de efectos comunes y

extremos, inmediatos y a largo plazo, de estas experiencias, tales como: mofa, rechazo, baja autoestima, Inestabilidad emocional (ej. llorar, aislamiento), marginación, humillación, abuso físico, abandono, cambio o expulsión de la escuela, y traslado fuera del país.

Además de documentar experiencias de discriminación y rechazo racial a nivel interpersonal, investigamos el racismo institucional, prestando atención

particular a los mensajes transmitidos informalmente a través del currículo. Específicamente, identificamos cinco mitos prevalentes en el currículo de estudios sociales y en las dinámicas escolares a nivel elemental que representan a las personas negras como inferiores y poco atractivas o capaces, y a las blancas o europeas como superiores, bonitas o más emprendedoras.

Cinco mitos que reproducen el racismo en el currículo y en la cultura escolar	Evidencia documentada en nuestra investigación
1. África es un lugar homogéneo, primitivo y de poca trascendencia.	• Lo primero que los estudiantes aprenden sobre los africanos es que fueron esclavos • No se mencionan aportaciones de África precolonial (imperios, influencia sobre España) o del África moderna • Estudiantes utilizan gentilicio "africano" como insulto..
2. El esclavo fue una víctima pasiva de la esclavitud.	• Textos no incluyen imágenes o historias de resistencia del esclavizado • Esclavizado aparece recibiendo latigazos y no como gestor de su propio destino (esto contrasta con la representación activa de los indios taínos.) • Texto no menciona, ni condena racismo como ideología que apoyó la esclavitud..
3. Todas las personas negras eran esclavas antes de la abolición de la esclavitud.	• Sector mayoritario de personas negras libre durante periodo esclavista en Puerto Rico no se menciona • Texto y discurso escolar equipara negritud con esclavitud.
4. Las contribuciones de nuestra herencia africana se limitan a la música, el deporte, el folclor y la mano de obra.	• Herencia africana se asocia a actividades lúdicas, de ocio, eróticas o impulsivas • Aportaciones no se vinculan a inteligencia, disciplina, resiliencia o creatividad.
5. En Puerto Rico casi no hay gente negra. Casi toda la gente negra desapareció con el mestizaje.	• Identidad "negra" se interpreta como un insulto que se mitiga con eufemismos como "persona de color" o "trigueño" • 80% de los puertorriqueños se identificaron como blancos en el censo, aun cuando la población negra y mulata era mayoritaria en el siglo XVIII • La identidad "negra" se representa como una identidad "extrema", pura, del pasado, pertinente a algunas comunidades aisladas, y no representativa del Puerto Rico contemporáneo en discursos escolares.

Recomendaciones para la acción

Para que los maestros puedan confrontar estos mitos es necesario adiestrarlos, desde su formación universitaria, sobre contenidos alternativos que enaltezcan la herencia africana, valoren la negritud y que les permitan formular una visión crítica sobre el racismo. Dicho adiestramiento debe trascender abordajes a la "diversidad" o al multiculturalismo

que se limitan a celebrar los héroes y las tradiciones de grupos étnicos. En este modelo, identidades de raza, género, clase, orientación sexual, origen étnico u otros suelen presentarse como meras variantes que enriquecen la sociedad, haciéndola más colorida. El enfoque antirracista que recomendamos, en cambio, le presta atención particular a las maneras en que las relaciones de poder privilegian y valoran unas identidades más que otras, construyendo unas como "normativas" y otras como "diferentes".

Este enfoque requerirá, entre otras cosas, que el maestro adopte una noción de identidad racial y de “raza” centrada en las diferencias de poder y no en la biología o en nociones rígidas sobre “cultura”. En este abordaje se asumen las luchas de poder, la esclavitud, el colonialismo y la resistencia como ejes fundamentales del tema de la diversidad. De esta manera se puede hacer al maestro consciente de las desigualdades profundas (y a menudo ocultas) que operan en la representación de la negritud y de lo africano en el currículo, motivándolo a convertirse en un agente de cambio.

La metáfora del iceberg puede ser útil para transmitir estos principios. Los insultos, burlas y experiencias explícitas de violencia racial son comparables a la punta visible del iceberg, mientras que la jerarquía que las apoya a través de prácticas inconscientes, acciones veladas, nociones internalizadas de estética y desigualdades institucionalizadas a través del currículo queda oculta (en la base del iceberg). El concepto de “mito” también sirve para referirse a creencias falsas que son comúnmente aceptadas porque parten de prejuicios racistas internalizados a través de nuestra socialización de los cuales no nos percatamos. A continuación proveemos una lista de recomendaciones claves dirigidas a dismantlar el racismo institucional presente en el currículo y los cinco mitos que identificamos en nuestro estudio.

1. *Para confrontar la idea de que África es un lugar homogéneo, primitivo y de poca trascendencia, enseñe lo siguiente sobre el continente africano:* a) hable de África como el continente en donde primero surgió la raza humana. Mencione a África como la “primera raíz” de la humanidad (no la tercera); b) enseñe sobre el legado político y científico del África pre-colonial. Mencione ejemplos de imperios y aportaciones de África al mundo tales como: el calendario solar egipcio de 12 meses, el desarrollo de la metalurgia y el desarrollo de la agricultura; c) enseñe sobre la influencia de África en España (somos la mezcla de mezclas previa); d) enseñe sobre la diversidad de idiomas, etnias y culturas. África es un continente diverso (no un país); e) explique y demuestre que África es parte del mundo moderno (hay ciudades, jóvenes como tú y como yo).
2. *Para cuestionar la idea de que los africanos esclavizados fueron víctimas pasivas, enseñe lo siguiente:* a) enfatice la noción de origen y pertenencia de los africanos al continente. Explique que tenían familia, tradiciones, grupos a los que pertenecían antes de ser arrebatados forzosamente de sus comunidades. Hable de esclavizados, no de esclavos; b) destaque la resistencia del esclavizado al sistema esclavista. Resalte la superación, la resiliencia y los logros alcanzados en condiciones difíciles (evite el enfoque de pena); c) presente al esclavizado como gestor de hechos importantes. Presente el triunfo de la abolición como producto de sus gestiones y luchas, junto a las de los abolicionistas; d) use ejemplos que fomenten que el niño se identifique con la lucha del esclavizado por su libertad. Acerque el esclavizado al árbol genealógico de sus estudiantes (son nuestros ancestros); e) vincule el tema del racismo a la historia de la esclavitud. Explique el racismo como una mentira que se usó como excusa para esclavizar a personas africanas (una mala herencia presente hoy en día). Lidar con el racismo será más fácil para un estudiante que lo pueda identificar, nombrar y saber cómo se originó que para un niño que nunca ha escuchado el concepto (aún si lo ha vivido como experiencia o lo ha reproducido inconscientemente).
3. *Para confrontar la correspondencia entre negro y esclavo, brinde la siguiente información:* a) los primeros africanos que llegaron a Puerto Rico fueron hombres libres; b) el sector negro y mulato libre fue mayoritario durante el siglo XVIII en Puerto Rico; c) los esclavizados lograron obtener su libertad de diversas maneras; d) la mayor parte de esta población negra libre ejercía oficios diestros (artesanos); e) ofrezca ejemplos de hombres y mujeres negros libres y sus aportaciones durante el periodo de la esclavitud (ej. maestro Rafael Cordero y Celestina Cordero (educadores), Miguel Enríquez (marinero y empresario).

4. *Para cuestionar la idea de que las contribuciones de la herencia africana se limitan al baile, a la música y a la mano de obra recomendamos que:*
- a) ofrezca ejemplos de mujeres y hombres negros ilustres y sus aportaciones en diversos ámbitos (política, sociedad civil, ciencias, literatura, etc.);
 - b) enfatice el espíritu de resistencia, la invención y la adaptación como aportaciones de una herencia africana compartida por todos; c) destaque la complejidad de los ritmos afro-caribeños, así como la dedicación e inteligencia de sus intérpretes en la música, baile y otras tradiciones afrodescendientes; d) presente aportaciones de herencia africana como legado cultural que nos vincula a otras comunidades afrodescendientes en Norte, Centro y Sur América.
5. *Para cuestionar la construcción de la identidad "negra" como una identidad exótica, pura, poco atractiva o del pasado, recomendamos lo siguiente:*
- a) enseñe historias o cuentos en que el héroe o heroína sea un hombre o mujer negro(a)
 - b) Comparta canciones, poemas e historias en las que se reconoce o enaltece la belleza de las personas negras (ej. Las caras lindas de José Tite Curet Alonso). Enseñe por qué no se le debe decir "pelo malo" al pelo crespo; c) vincule la negritud al ámbito familiar de sus estudiantes (todos tenemos ancestros negros). Discuta el poema ¿Y tu abuela dónde está?, de Fortunato Vizcarrondo; d) comparta ejemplos de personas ilustres que afirmaron su negritud, aun si no son personas "evidentemente negras" (ej. Julia de Burgos o Ramón Emeterio Betances); e) comparta ejemplos de artistas jóvenes contemporáneos o líderes negros con quienes sus estudiantes puedan identificarse.

Estas y otras recomendaciones se elaboran de forma más detallada en una Guía que esperamos se utilice como libro de texto complementario en cursos universitarios para futuros maestros

en Puerto Rico. Su publicación esta programada para 2012. Confiamos que a través de éste y otros medios, el proyecto pueda continuar ampliando su cometido de promover que los estudiantes en Puerto Rico, y en otros países latinoamericanos y caribeños, se identifiquen con su negritud y con su herencia africana, a la vez que formen una actitud crítica en torno al racismo, preparándolos para intervenir a favor de una sociedad más justa y digna para todos.

Lecturas sugeridas

FRANCO ORTIZ, M., M. REINAT PUMAREJO, H. LLORÉNS E I. GODREAU (2009), "Violencia racista hacia niños y niñas en la escuela y propuestas hacia la transformación de su auto-estigma", *Revista Identidades*, Universidad de Puerto Rico en Cayey, núm. 7, pp. 35-55.

GODREAU, I.P., MARIOLGA REYES-CRUZ, MARILUZ FRANCO ORTIZ Y SHERRY CUADRADO (2010), *Las lecciones de la esclavitud: Discursos de esclavitud, mestizaje y blanqueamiento en una escuela elemental en Puerto Rico*. Cayey, PR, Universidad de Puerto Rico en Cayey, Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias, Cuaderno de Investigación 15:

<http://webs.oss.cayey.upr.edu/iii/sites/webs.oss.cayey.upr.edu.iii/files/u1/Cuaderno>

Otros recursos

Centro de Recursos sobre la Cultura Afro-puertorriqueña:

<http://culturaafropuertorico.blogspot.com/p/generacion-actual.html>

Race - Are we so different? American Anthropological Association Race Project. Sitio web auspiciado por la Asociación Americana de Antropología sobre el concepto "raza" y racismo. Incluye videos, ejercicios y recursos para niños/as de 10-13 años. Provee guías curriculares para maestras de escuela intermedia (grado 5to-8vo) y superior:

<http://www.understandingrace.org/home.html>



Fotografía: Mariana Yampolsky. *Tapones de coche II*, 1988. Carretera Puebla-Veracruz, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

La vida exige permiso para educar a la escuela

Francisco Javier Reyes Ruiz

Universidad de Guadalajara | Guadalajara, México
Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, A.C. | Pátzcuaro, México
reyesruiz7@hotmail.com

Elba Aurora Castro Rosales

Universidad de Guadalajara | Guadalajara, México
elba.maestria@gmail.com

Introducción

No hay presidios eficaces para mantener cautivo al conocimiento, tampoco sellos suficientemente ágiles para validar todo lo que la gente aprende; los conocimientos fluyen aún en los lugares más insospechados y no siempre se asoman en los rituales

agotados de la escuela. La complejidad de la vida contemporánea propicia la existencia de un rico y heterogéneo entendimiento social, producto del ansia por comprender que caracteriza a la condición humana. Dicho deseo por conocer rebasa con

mucho los aprendizajes que se estimulan desde el aparato escolar, por lo que éstos pierden interés a los ojos de sus principales actores: los estudiantes. Cuando los conocimientos se circunscriben, en un rito cansino, a su calidad de inventario y se diluye o hasta se pierde el apasionante proceso de su aprehensión, nace una comprensible decepción entre quienes atraviesan la educación escolarizada, no sólo porque el aprendizaje les resulta escasamente significativo, sino porque los aportes que brinda la escuela para enfrentar la vida cotidiana están muy por debajo de las expectativas personales y sociales. Bien dice Lipovetsky que un problema tan grave como escandaloso es que la escuela se ha convertido hoy el centro de la decepción social.

La vida cotidiana es una permanente fábrica de conocimientos, pero la miopía social, manifestada con agudeza en la enseñanza institucionalizada, no es capaz de percibir muchas de sus expresiones, menos de valorarlas o legitimarlas. Las siguientes reflexiones son producto tanto de la práctica educativa que los autores realizan en una universidad, lo que les permite ver a la escuela desde dentro, como de la experiencia de trabajar y convivir con grupos no escolarizados, que les ha permitido dialogar con otras voces.

Abismo entre la escuela y los saberes de la vida cotidiana

Frente a la magnitud de la crisis planetaria, surgida no tanto de la ignorancia o de la inconciencia, sino del desborde pirotécnico de la ciencia y la tecnología, somos incapaces de frenar los problemas que detonan cada vez con más estruendo y mostrando los rostros más distintos. El conocimiento instaurado tanto en las costumbres o en las instituciones, especialmente la escuela, ha perdido sentido, de ahí que buscar nuevos rumbos resulta tan imprescindible como impostergable. La crisis que hoy vivimos nos desnuda el hecho de que no sólo necesitamos una transformación radical de la educación escolarizada, sino de algo mucho más profundo: el paradigma civilizatorio o la visión de mundo hoy predominante,

la cual se caracteriza por un racionalismo radical y una instrumentalización de todas las expresiones de la vida que terminan ahogando casi todo proyecto diferente de futuro.

En este contexto de crisis, la escuela, como una de las instituciones incubadoras de la cultura, permanece conmocionada, inerte en su aparente movilidad. Frente a una realidad cargada de problemas y complejidades, el aparato escolar es cada vez más un territorio de burócratas preocupados por procedimientos administrativos desinteresados en reinventarse para entender el caos y actuar en consecuencia. La escuela es un mundo esclerotizado, es decir, atrofiado por rituales adustos y empobrecidos de emociones, incapaz de entender y adecuar su dinámica pedagógica al *homo ludens* (creación de una sociedad de masas infantilizada y superficial) que asiste a ella. Aspirando a ser serio, el aparato escolar acaba siendo monótono, aun cuando en ocasiones logra desplegar métodos educativos que buscando ser *activos e innovadores* apenas alcanzan a ser joviales y entretenidos. Pero su crítica situación no es producto sólo de su propia incompetencia y limitaciones, sino que es una derrota casi inevitable frente a una sociedad bulliciosa, sobreexcitada, cargada de felicidad volátil, voraz en su consumo, seductora en su artificio, ante la cual la dinámica escolar se muestra, en alto contraste, de una tranquilidad parapléjica.

La escuela también ha venido legitimando una lógica impuesta a toda la vida social, lógica a través de la cual se homogenizan los procesos de enseñanza/aprendizaje que favorecen la reproducción del sistema social, su estructura y su dinámica, de tal manera que hoy predomina la idea de que se puede despedazar críticamente a la escuela, tanto en sus enfoques pedagógicos como sus prácticas formativas, pero no en sus intenciones ideopolíticas. Dicho espíritu homogeneizador se escinde de la realidad que se despliega fuera de las aulas, por lo que la educación escolarizada termina siendo incapaz, entre otros muchos aspectos, de cuatro asuntos básicos:

- *Aceptar y legitimar lo diverso.* La escuela ignora aquellas prácticas y conocimientos que pudieran

hablar de un mundo diverso, uno que no sólo apueste por los cambios necesarios en la cultura, sino que pueda generar su propia esperanza; no valora lo diferente y con ello termina enseñando a los estudiantes que tiene escasa importancia la diversidad expresada en individuos o grupos sociales. La escuela expulsa lo que no coincide con su forma de ver el mundo, en el mejor de los casos acepta a los diferentes, pero a reserva de que se subordinen a la uniformidad, es decir, incluye a quienes están dispuestos a seguir las normas, siempre y cuando no se atrevan a proponer discutirlos. El aparato escolar no somete a debate sus objetivos ni sus procedimientos, mucho menos sus fines; asumirlos no es sólo lo políticamente correcto, sino que es obligación y norma. El molde no está para la polémica, sino para su ejecución. La escuela le exige a los diferentes que pongan su cultura afuera de las instalaciones y entren en calidad de receptores que no cuestionan lo que en ella se enseña. Esto tiene consecuencias en muchos sentidos, uno de ellos es que quienes atraviesan los procesos educativos escolarizados pierden, debido a la homogeneización de los contenidos y procedimientos, la capacidad de identificar e interpretar las características particulares de los ecosistemas en los que viven, de la cultura local en la que se mueven y de pararse diferente, como personas y grupos, frente al mundo.

La escuela, además de despreciar y expulsar a los saberes no legitimados, descalifica la manera en que éstos se construyen y socializan. Por eso la enseñanza institucionalizada es una forma de conquista y colonización sofisticada, capaz de argumentar con fina retórica que la democracia tiene parte de sus raíces en una escuela que uniformiza, que brinda los mismos contenidos y despliega los mismos procedimientos formativos para todos al parejo. Así, ejerciendo el deprecio por lo diferente, se impone un concepto de igualdad como sinónimo de uniformidad, se deslegitima lo que no es bendecido por el currículo oficial y se valida sólo una forma de palpar el mundo.

- *Emplear la tecnología como herramienta de aprendizaje y paralelamente estimular el ejercicio del pensamiento profundo.* Los medios audiovisuales, especialmente la Internet y la telaraña global que se teje a su alrededor, no son sólo un poderoso instrumento tecnológico, sino un hecho cultural que ha impactado la construcción de códigos y de formas de conciencia y percepción de la realidad, los cuales hasta hace relativamente poco tiempo no existían o eran muy débiles. Esto se ha favorecido con la omnipresencia de la televisión y más recientemente con la invasión expansiva de la Internet. Sin embargo, el alto potencial de la tecnología no está siendo integrado suficientemente ni de manera adecuada a la escuela.

El aparato escolar tiene que incorporar más estratégicamente los medios audiovisuales, sobre todo la Internet, pero no sólo por las potencialidades que poseen como herramienta educativa, sino también para enseñar a los estudiantes a manejarlos e interpretarlos de manera más crítica. Como bien señala el escritor Nicholas Carr, Internet propicia buscar lo breve y lo rápido, alienta la multitarea, su empleo está caracterizado por interrupciones constantes y, en consecuencia, no favorece la concentración ni mucho menos el pensamiento profundo y sosegado. Y, en este contexto, la escuela no está contribuyendo suficientemente a detener el proceso de deshumanización impulsado por una tecnología que no permite, tal y como se usa, procesar con detenimiento la información, las emociones y las ideas, y que también propicia que las personas hagan de ella una ocupación ociosa e insustancial. Dice Sartori que cuando el poder de la imagen atrofia los conceptos, disminuye en las personas la capacidad de abstracción y de entendimiento. Tal fenómeno debe ser enfrentado desde la educación escolarizada, pero ésta se muestra pusilánime e incompetente para hacerlo a pesar de que está obligada a ser un contrapeso al tipo de estimulación que realiza la Internet, pero no negando o rechazando la importancia



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

de ésta, sino usando sus múltiples posibilidades como herramienta de conocimiento y ejercitando paralelamente el pensamiento profundo, que es creativo y se fortalece en la serenidad.

- *Integrar las emociones al currículo.* Desde la lógica dominante prevalece la idea de que las emociones nos esclavizan, nos hacen débiles y volubles; la escuela retoma esta premisa y deslegitima el valor de la dimensión afectiva de las personas. Paradójicamente, la ciencia hoy ha observado, y en ello tienen mucho que ver Maturana y Varela, lo que la sabiduría ancestral ha señalado siempre: la unidad entre el cuerpo y la mente son indisolubles en el acto de conocer: la cognición no es un proceso sólo cerebral, sino que participan en él distintos sistemas corporales (inmunológico, nervioso, digestivo, respiratorio), lo que genera que el pensamiento y las emociones

resulten indesligables para comprender el mundo. Aceptar que pensar y sentir están amalgamados, contribuye a que la escuela asuma que la realidad es una unidad que no puede aprehenderse pidiendo a los estudiantes que en el aula sólo piensen. Dejar las emociones fuera del proceso de conocer es una forma de estigmatizar otras maneras de comprender la realidad, en las que la dimensión sensible es un eje vertebrador para conectarse con la realidad y entenderla.

- *Cuestionar a la ciencia normal como fuente de conocimientos a transmitir.* La escuela, igual que la ciencia normal, desconfía, desvalora y desprecia las experiencias que brinda la vida cotidiana. De esta manera, en la comunidad escolar, incluyendo autoridades y profesores, termina prevaleciendo una desconfianza en la propia capacidad de generar conocimiento válido y, por lo tanto, se le

da mayor valor a lo que está pensado, construido y legitimado en otros espacios y por otros actores. Esto, como ha sido ampliamente reflexionado por las teorías críticas de la educación, permite que se mantenga incólume el cometido social de la escuela: imponer una determinada manera de pensar e interpretar la realidad para perpetuar la estructura social. El método científico se ha ido convirtiendo en instrumento cuasi supra humano con el que pretendidamente se construye el único conocimiento válido, olvidando con ello que sólo es una creación nacida en un contexto temporal e histórico, que es una elaboración cultural, importantísima por lo demás, pero que no puede convertirse en la única forma de explorar y comprender el mundo. Hoy existen fundadas razones para cuestionar que la *ciencia normal* se atribuya el monopolio absoluto de la verdad o de la verosimilitud más desarrollada, pero la educación escolarizada no hace, en general, eco a este cuestionamiento.

Si pretendidamente la *ciencia normal* contribuye a un conocimiento menos errático a través de su método ¿qué ha pasado que ahora tenemos sociedades en profundas crisis? Mucho método, mucha ciencia, pero más problemas profundos; esta ecuación no parece afortunada, aunque obviamente a la ciencia convencional no se le puede culpar de todo el desastre. Hace 260 años Rousseau, nos recuerda Feyerabend, ya se preguntaba “¿Hay alguna relación entre la ciencia y la virtud? ¿Hay alguna razón de peso para que sustituyamos el conocimiento vulgar que tenemos de la naturaleza y de la vida y que compartimos con los hombres y las mujeres de nuestra sociedad por el conocimiento científico producido por pocos e inaccesible a la mayoría?”. Él respondía contundentemente que no; sin duda su respuesta es debatible, pero hoy seguimos obligados a preguntarnos sobre la relación entre la ciencia (y también la escuela) y la virtud. El orden científico, basado en un solo método, y la escuela, con un discurso ideológico y pedagógico homogéneo, no nos han hecho más virtuosos.

Escuela y legitimación de saberes cotidianos

En el contexto de lo expresado anteriormente, reconocer los saberes distintos y las maneras diferentes de entender la vida, tiene mucho de subversión, pues aceptar que hay diversas y válidas formas de conocer es una manera de redistribuir el poder, lo cual la escuela convencional no parece estar dispuesta a hacer, pues ello abriría la puerta a diálogos que el *status quo* escolar y académico considera amenazantes.

Por ejemplo, en un hospital, un médico que acepta discutir con un curandero cómo hacer complementarios el tratamiento alopático con ventosas y remedios herbolarios para un paciente; un grupo de investigadores universitarios dispuestos a aplicar sugerencias de un campesino sobre ciertas técnicas de siembra basadas en las fases lunares y en creencias míticas; expertos en procesos electorales discutiendo con una mujer indígena sobre el concepto de democracia en el mundo actual; son situaciones que parecen salidas más del absurdo que del mundo conocido. El absurdo no como el rostro derrotado en la lucha por obtener la cordura, la normalidad, la validez... sino como límite de lo que no puede nombrar la razón. Es decir, estos tres casos hipotéticos reflejan el reconocimiento social de un saber que escapa a las reglas del conocimiento instaurado como “legítimo” o “válido” por lo que resultan “irracionales”, inconcebibles e irrealizables en el mundo instituido.

Pero las utopías no se generan en el poder instalado de la *cultura normal*, sino en el desgaste de las certezas y en la crisis civilizatoria actual; y en movimientos sociales que, aferrados a la esperanza, contribuyen a crear realidades distintas y que encuentran en la incertidumbre formas de abrir caminos diferentes. Los campos de estas resistencias suelen coincidir, lo que da la oportunidad de legitimar a otros discursos que por sus particularidades culturales y territoriales han quedado fuera del proyecto de mundo impuesto por la civilización predominante.

Ante la incertidumbre como atmósfera principal de los tiempos contemporáneos, la educación escolarizada está urgida, entre otros elementos, de:

a) entender, valorar y promover la socialización de conocimientos no legitimados por el propio aparato escolar; b) transformarse a sí misma desde el corazón de su inflexibilidad, es decir, trastocar su forma de crear conocimiento y ligarlo a un proceso más humano y menos mecánico que le permita ser consciente de sus limitaciones y abrirse a interrogantes surgidas de otras formas de ver el mundo, entre ellas, la sabiduría (colmada de emociones) de la vida cotidiana; c) preguntarse cómo hacer del diálogo intergeneracional una didáctica de la sorpresa para renovar el proceso de aprehensión de la realidad. Ello implica arraigar prácticas democráticas que permitan armar el rompecabezas del conocimiento necesario para dibujar el futuro; d) tener valor en sí misma, no sólo por lo que ofrece si se concluyen sus niveles con éxito, sino por brindar seguridad y autovaloración a los estudiantes, por potenciar espacios de socialización y humanización.

Conclusiones

Las grandes transformaciones sociales han perdido credibilidad. Hacer alusión a las revoluciones suena más a ingenuidad que a subversión. Quizá esto sea un triunfo de la aplastante hegemonía económica y

política, pero la esperanza en el cambio social para alcanzar una realidad mejor sigue, sin abdicar, reptando calladamente por las grandes avenidas y los callejones, y también filtrándose hasta los rincones escolares, aprovechando las contradicciones, las paradojas y las rendijas que presenta el actual proyecto civilizatorio.

El aparato escolar tiene más resquicios, espacios y guaridas de libertad de acción y pensamiento de lo que solemos creer. No es un templo que debemos derribar, es un espacio social susceptible de ser renovado, no por ese afán compulsivo de viajar hacia lo nuevo, sino por la necesidad de reconstruir lo que hoy funciona torpemente.

Renovación de la escuela que debe darse no sólo desde la dimensión institucional, sino desde las personas que sienten el derecho de apropiársela para exigir y construir una sociedad sin fecha de caducidad, en la que sea más importante el ciudadano frente a la extensión y la complejidad de la vida que el alumno frente a la cuadratura del programa de estudios.

Es por eso que urge aprender a legitimar lo que, estando en latencia, es pulsión de vida, impulso para transformar al modelo de sociedad, legitimar lo que hoy está afuera de la escuela, ensayar con ello, darle validez a *lo otro*, en un mundo acostumbrado a la exclusión.

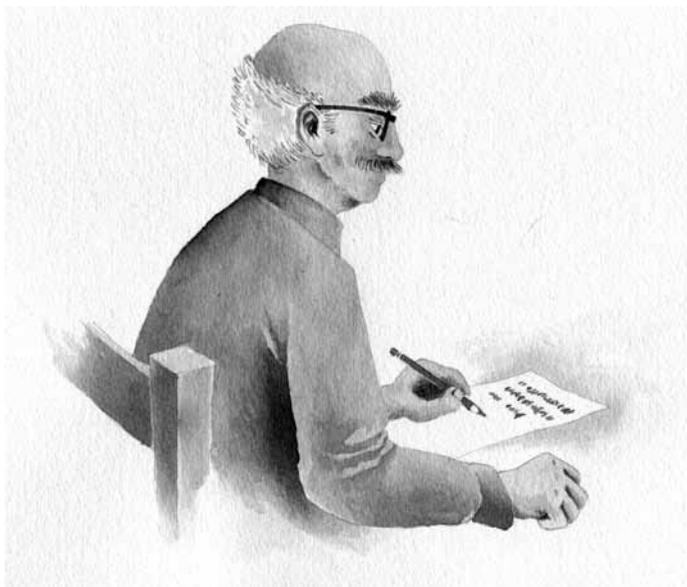


Ilustración: Valentín Juárez. "Mi primera carta de amor".



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Tlaxcala, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas

Bruno Baronnet

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)-Morelos | México
bruno.baronnet@gmail.com | brunobaronnet.wordpress.com

En pueblos de Latinoamérica como los del sureste de México, la autonomía en la educación surge como una de las demandas actuales de los movimientos indígenas en su búsqueda de emancipación de la política educativa impuesta por actores ajenos a la realidad comunitaria en el escenario escolar local. En

los encuentros públicos de las organizaciones de autoridades indígenas en el país, aún son poco visibles las innovaciones en los proyectos regionales alternativos de educación. De manera discreta y con sus propios medios, los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) han establecido alrededor de 500

escuelas atendidas por los promotores de educación autónoma que pertenecen a las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Los conocimientos temáticos legítimamente abordados en cada “escuela autónoma” se articulan alrededor de las necesidades, los intereses y los contextos de aprendizaje que se distinguen de una comunidad y una ranchería a otra, en los Altos, la Selva Lacandona y la región Norte de Chiapas. Desde hace más de 15 años, los municipios autónomos se han dado a la tarea de descolonizar la educación, tomando en sus manos la gestión educativa y la orientación pedagógica, y legitimando los conocimientos culturales, campesinos y críticos que los jóvenes promotores mayas investigan, reflexionan, y enseñan en tseltal, tsotsil, ch’ol o tojolab’al, además de la “castilla”, es decir, la variante regional del castellano hablado por los indígenas chiapanecos.

Autonomía y participación en la educación de los municipios zapatistas

Cabe recordar que en dos documentos que forman parte de los acuerdos de San Andrés (1996) las autoridades gubernamentales se comprometen, sin seguimiento ni cumplimiento posterior, a “asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización”. De manera unilateral, los MAREZ experimentan la aplicación del derecho fundamental a que la diversidad de las culturas, tradiciones, historias y aspiraciones de los pueblos mayas queden reflejadas y dignificadas en la educación y en la sociedad. Cada pueblo originario tiene derecho a establecer y controlar sus propios sistemas educativos multilingües, de acuerdo a sus prácticas culturales de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, la apuesta zapatista pasa por reinventar una sociedad democrática en la cual la legitimación, la selección y la transmisión de los conocimientos populares y educativos deben derivar ahora de un proceso de participación comunitaria, en vez de provenir de una imposición de la burocracia educativa nacional por medio de planes y programas uniformes.

De esta forma, la autonomía de la educación conlleva en toda lógica a garantizar que se tomen en cuenta las especificidades identitarias y organizativas locales a la hora de definir el quehacer educativo. De cierta manera, la principal ventaja que los pueblos zapatistas consideran acerca de la autonomía educativa es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos, que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y su dignidad al ser miembros –o sujetos– de un pueblo tseltal; como mexicanos, de familias campesinas pobres y activos militantes zapatistas.

Desde la perspectiva de las comunidades zapatistas, sus sistemas municipales de escuelas son legítimos (aun cuando no tengan reconocimiento legal) porque responden al proyecto político y cultural al cual ellas se adhieren. Sin embargo, en los procesos cotidianos de consulta y movilización del sector educativo se ha observado que algunos campesinos tseltales han ido perdiendo el interés o el compromiso (por “el cansancio”) en los asuntos de política educativa local. Considerando la necesidad de participación en la que confluyen las lógicas de organización comunitaria (usos y costumbres) y las organizaciones de la comunidad (militancia política), esto puede poner en peligro la continuidad y el desarrollo local de la oferta comunitaria de educación “verdadera” (Baronnet, 2009).

La autonomía educativa en aquellos territorios en los que “manda el pueblo” tiende a ser una solución endógena y flexible para enfrentar la contradicción representada por la importancia de escolarizar a los niños de las comunidades indígenas y, simultáneamente, evitar la intervención de actores educativos ajenos a la comunidad y a su cultura. El compromiso colectivo de conformar sus propios sistemas de educación en condiciones complejas se ha plasmado en la consistente construcción de redes escolares municipales. En ellas, y a través de la participación comunitaria en los asuntos educativos, se han reconfigurado la misión y la posición social del docente. Para los campesinos indígenas zapatistas de Chiapas la educación “nace” de la comunidad; lo cual significa que la escuela de los “autónomos”

legítima una articulación pragmática entre los conocimientos localmente situados y los que provienen de la cultura escolar nacional y occidental.

Pueblos indígenas y autogobierno educativo en Chiapas

Los pueblos zapatistas, al perseguir la autogestión regional de sus proyectos comunitarios, apuestan al ideal que consiste en descolonizar la cultura escolar que, con sus métodos, planes y programas, es discriminatoria hacia las culturas indígenas. Cada municipio rebelde ha concretado, de forma particular y creativa, el proyecto autónomo zapatista. A partir de procesos asamblearios y de recursos propios, cada escuela presenta su singularidad organizativa y pedagógica, aunque a veces no tenga escrito su programa educativo. No obstante, todas ellas comparten elementos comunes y su oposición a la política educativa nacional. Buscan no depender de un poder centralizado a nivel estatal y nacional, basándose en los actores comunitarios y sus representantes que orientan, vigilan y evalúan tanto el compromiso político como el rol pedagógico del docente indígena.

Lejos de ser la aplicación mecánica de un modelo rígido y uniforme impuesto por el EZLN a sus bases de apoyo, la autonomía educativa radical ha generado procesos sociales de apropiación y reinención desde abajo de la institución escolar a partir de las estrategias de los campesinos mayas zapatistas. Las prácticas de política educativa de los pueblos organizados en los MAREZ demuestran que no es utópico aspirar a administrar de manera autogestiva escuelas rurales insertas en redes regionales con el respaldo de una organización política movilizadora como el EZLN.

La práctica de la autonomía educativa desafía al Estado para que transforme su política educativa basándola en los valores y las prioridades decididas por los pueblos indígenas según sus modos particulares de gobernarse (Baronnet, 2011). Pese a esto, las condiciones políticas aún no están reunidas para que los pueblos zapatistas se beneficien de la contraparte financiera y técnica que pueden otorgar las administraciones públicas de nivel estatal y federal.

En un contexto y en circunstancias difíciles, el proyecto de autonomía zapatista descansa sobre mecanismos endógenos en un cuadro comunitario y regional de participación democrática. Esto permite una lenta consolidación de formas alternativas de organización de las escuelas y sus territorios. No obstante, hasta ahora, el conjunto de comunidades de campesinos mayas zapatistas de Chiapas no logra reclutar y mantener a los promotores de educación de todos sus pueblos. A los problemas de orden económico y cultural se agrega la falta de jóvenes campesinos voluntarios que sepan leer y escribir. Además, las mujeres y los ancianos de la comunidad no siempre asisten a las reuniones dedicadas a la educación.

La autonomía indígena como condición para una enseñanza intercultural y crítica

Tomando en cuenta que los procesos pedagógicos de las escuelas zapatistas dependen de los procesos endógenos de gestión autónoma, las comunidades implicadas están encaminadas a apropiarse del reto de la producción social de conocimientos y de métodos escolares multilingües, interculturales y críticos. Así, la lucha de los pueblos originarios de América Latina por la autonomía político-educativa surge como una condición para la emergencia de una enseñanza más accesible y pertinente desde el punto de vista social y cultural. Un promotor de la escuela Rubén Jaramillo, en el MAREZ Francisco Villa, habla de su experiencia con el uso pedagógico de los corridos, cuyo sentido es político-cultural:

Siempre les gusta mucho cantar en castilla a los niños, hasta el himno zapatista en tseltal ahora lo tengo apuntado, cuando traigo guitarra pues los niños se ponen felices y hasta los niños de la escuela oficial ya se saben varios corridos y canciones de nosotros, porque les gusta también y se acercan cuando hay receso o cuando falta su maestro de ellos... Hacemos dinámicas también para despertar a los niños, para quitar la pena, el miedo, porque de por sí hay compañeras que les da pena hablar en castilla, porque no saben, no sabemos.



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Frente a la falta de materiales didácticos, los promotores y las promotoras procuran movilizar su imaginación pedagógica al inventar técnicas de aprendizaje de manera pragmática. Los saberes legítimos en la comunidad tienden a ser revalorizados en el aula, gracias a la investigación y la enseñanza de conocimientos técnicos, culturales y políticos vinculados a la identidad campesina, étnica y zapatista de las familias participantes. Por ejemplo, se recomienda a los promotores de educación alfabetizar con palabras de uso común en el contexto cotidiano, es decir, muchas veces vinculados al trabajo de la casa y el campo, los animales y las plantas, la historia de las luchas campesinas y los derechos políticos y sociales. Al realizar actividades pedagógicas vinculadas a las demandas del EZLN, los promotores de educación contribuyen a la legitimación en el aula de la memoria colectiva y de las prácticas sociales de lenguaje valoradas en el grupo de pertenencia, lo que fortalece la autoestima de los niños y el sentimiento de dignidad de los adultos.

Como proceso de educación popular, el ejercicio crítico de relegitimación de los conocimientos y prácticas de lenguaje del campesinado maya conduce a enseñar a los niños las historias de las luchas por la tierra y el territorio, entre otras cuestiones relativas a la salud, la alimentación, la vivienda o el

medioambiente. De esta forma, la educación para la democracia y para la formación cívica y ciudadana genera la legitimación de los conocimientos locales y generales que inciden en la apropiación de los derechos, en la socialización política y en la afirmación cultural. Esto contribuye a fortalecer las identidades, la apropiación y la generación de actitudes de arraigo rural, de compromiso militante, de solidaridad (compañerismo) y de lealtad hacia las lenguas y culturas originarias.

La legitimación del educador y de su acción pedagógica en el juego político local

Mediante la libertad de maniobra que otorga el marco autonómico, la escuela en su conjunto está adaptada, o mejor dicho, readaptada a nivel comunitario gracias a una evolución permanente de la tradición y de la movilización de los esfuerzos colectivos, que hacen posible la apropiación del espacio escolar y del tiempo consagrado a la escolarización. Los campesinos zapatistas buscan orientar sus procesos político-pedagógicos según sus valores, sus normas y marcas identitarias que los distinguen como sujetos sociales. Así, la escuela zapatista posee su propia organización que no depende de una norma rígida impuesta del exterior, pero que facilita al

interior la transmisión social de conocimientos surgidos del establecimiento de prioridades colectivas (Baronnet, 2010).

Recomendaciones para la acción

Como recomendaciones para la reflexión y acción pedagógica para la democracia y la ciudadanía pluriétnica, las experiencias zapatistas demuestran que la educación se tiene que construir desde los pueblos y a su imagen, es decir como herramienta de resistencia cultural y política, y también como una opción para mejorar las condiciones de vida. El educador necesita realizar un permanente vaivén reflexivo entre, por un lado, la investigación participativa comunitaria sistemática y, por el otro, la elaboración de contenidos y materiales pedagógicos.

Para poder transmitir conocimientos legítimos y pertinentes, cada pueblo tiene que dar su consentimiento de manera colectiva al reconocer las competencias y el compromiso de cada educador. Esto implica la designación democrática de los docentes y su formación de acuerdo a programas curriculares regionales, diseñados con la participación de las familias, lo que permite poner el tema educativo en el corazón del juego político local y regional, es decir introducirlo en la agenda de la vida social y cultural de la colectividad que se declara autónoma.

Es importante que el docente se sienta arraigado en su comunidad, valore positivamente sus identidades socio-culturales y pertenezca al proyecto político-cultural de su comunidad. En las experiencias zapatistas, el maestro foráneo no es quien dirige las reuniones de padres de familia, sino un compañero campesino que rinde cuentas ante un comité de educación y la asamblea comunal que lo nombra y decide darle su confianza, evalúa su desempeño y lo puede destituir.

Entonces, quien legitima o deslegitima los conocimientos que debe transmitir la escuela zapatista es la comunidad organizada de manera democrática, y que no abandona la educación en manos del Estado, de una iglesia, una empresa o una organización civil

proselitista. La escuela se vuelve el lugar de un aprendizaje culturalmente situado, pertinente y descolonizador en la medida en que sean los pueblos quienes se encarguen de determinar lo que es legítimo y prioritario (o no) enseñar a las nuevas generaciones.

En resumidas cuentas, la lucha por la autonomía de la educación es una parte fundamental del proyecto más amplio de transformación social y de democratización que construyen los Municipios Autónomos en Chiapas. Esto se concretiza con las prácticas colectivas de legislar según usos y costumbres (asamblea comunitaria, sistema de cargos rotativos y revocables, faenas, etc.). Las políticas municipales de educación zapatista cuestionan el multiculturalismo neoliberal de las políticas educativas heredadas del indigenismo mexicano. Apuestan a la descolonización de los procesos de gestión política, administrativa y pedagógica de las escuelas. La gestión autónoma de las escuelas representa así una manera colectiva de facilitar que las escuelas estén disponibles y sean accesibles, aceptables y adaptables a las particularidades de la sociedad multicultural y rural.

Lecturas sugeridas

- BARONNET, BRUNO (2011), "Entre el cargo comunitario y la militancia zapatista: los promotores de educación de la zona Selva Tseltal", en Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas 'muy otras': zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH.
- BARONNET, BRUNO (2010), "Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena", *Sociedade e Cultura, Revista de Pesquisas e Debates em Ciências Sociais*, Universidade Federal de Goiás, vol. 13, núm. 2, pp. 247-258:
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/13428/8666>
- BARONNET, BRUNO (2009), "De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, CREFAL, núm. 24: Interculturalidad-es en educación, pp. 31-37:
http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=105



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1983. Altepexi, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Escolarización de jóvenes y adultos y formas de subjetivación

Rosângela Tenorio de Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco | Brasil
rosangelatc@gmail.com

Introducción

En el campo de los *discursos de frontera*, ejemplo de los discursos post-colonialistas, de género, de raza, de educación indígena, educación rural y educación popular, entre otros, se considera a la escuela como un espacio-tiempo en la producción y reproducción de subjetividades multidimensionales asociadas al conocimiento curricular. Es decir, se concibe a la escuela como un lugar en donde se aprende cuáles son los conocimientos verdaderos y cuáles los no legítimos.

La escuela debe entenderse también como un lugar en donde se aprende a decir blanco, negro, mujer, hombre, alfabetizado y analfabeto. En nuestra opinión, este proceso se establece por la configuración de privilegio de determinados saberes a partir de la renuncia, por los sujetos de la educación, de otros saberes.

Sacar a la superficie estos aspectos en el campo de la educación de jóvenes y adultos exige que reflexionemos sobre la relación entre currículo y subjetividad a partir de dos enfoques: el discurso colonial como la génesis del proceso de subordinación de las culturas, y la escolarización como una maquinaria que produce diversas formas de subjetivización mediante la legitimación o deslegitimación de los saberes.

Entendemos que las formas de pensar sobre lo que es el conocimiento y lo que es conocer, diseminadas en el proceso de colonización de las Américas, sufrieron transformaciones significativas a lo largo de los siglos más recientes como consecuencia de las luchas sociales, culturales y políticas, del desarrollo de las ciencias, de la escuela y del currículo. Sin embargo, podemos decir que en diversas prácticas educativas se mantiene el predominio de una visión colonizadora que se traduce, entre otros, en el privilegio del conocimiento académico; en la forma de conocer fundada en la dominación y control sobre la naturaleza y los seres humanos; y en la separación cuerpo y mente, razón y deseo, razón y afecto, alta y baja cultura.

Esa forma de concebir al proceso educativo ha reproducido formas de discriminación que se aplican a las personas del campo, a las mujeres, a los hombres y las mujeres de color, y a quienes tienen

una orientación sexual distinta de aquella considerada como “normal”, así como a los pueblos indígenas y las personas con alguna discapacidad, entre muchas otras.

Esa forma de entender el proceso educativo persiste en la escuela y se reproduce no sólo en lo que enseñamos, sino también en el modo como enseñamos, es decir, en los diferentes rituales de clasificación, selección y distribución del conocimiento en los que se plasma qué es verdadero y qué es falso en el modo de hablar, sentarse, mirar, tomar el lápiz, usar el cuaderno, pensar, sentir... Se trata de rituales por medio de los cuales los sujetos de la educación, al adquirir conocimientos, también se representan a sí mismos y a sus familias en el ámbito social a partir de sus relaciones con esos conocimientos.

El discurso colonial y el proceso de subalternación de las culturas

En los procesos de colonización de las Américas se presentó una compleja exacerbación de narrativas del Otro, tanto en los registros de los pueblos europeos como en aquellos que recogieron las formas singulares en que los pueblos indígenas acogieron al Otro occidental.

Las narrativas del Otro (indígenas y africanas) descritas por los jesuitas, silenciaron las voces de otras formas de saber, de enseñar y de conocer, como los rituales de iniciación y del trabajo. Saberes silenciados, modificados, sustituidos por la religión católica por diferentes saberes sobre ética y estética, “vergüenzas” que son cubiertas y redescubiertas en un proceso violento de sustitución cultural.

Los colonizadores se reconocieron como los civilizados, y por lo tanto como propietarios del discurso verdadero de tradición europea judeo-cristiana, mientras que a los colonizados los clasificaron como pertenecientes a una cultura de la barbarie, del dominio de lo popular y de lo vulgar. Reconocieron lo otro como diferente, pero, sobre todo, como inferior.

Para superar esa cultura de la barbarie, los misioneros ofrecieron el “saber verdadero” por medio de representaciones teatrales, rezos, poemas, himnos,

canciones, en fin, impusieron su discurso estético-religioso para persuadir a las poblaciones indígenas de adquirir modos de ser y de vivir aceptables desde el punto de vista de la moral cristiana. En ese proceso los pueblos indígenas, y posteriormente las poblaciones negras y mestizas, empezaron a reconocerse en sus saberes y modos de ser a través de dichos profanos, salvajes e incomprensibles a los oídos de los señores “sabios y santos”, de aquellos que junto con el proceso civilizatorio traían consigo la colonización económica: la ocupación de las tierras, la extracción del oro y la destrucción de los bosques, por mencionar algunos.

Los pueblos caetés, tapuias y tupinambos resistieron alejándose del mar y huyendo hacia las regiones agrestes. Grupos de africanos y de indígenas respondieron a la violencia de la “guerra santa” sacando a flote antiguos dioses y rituales guerreros (la antropofagia, el canibalismo y la destrucción del ritual de los enemigos), mientras que los africanos se organizaron en quilombos y recuperaron la mitología guerrera africana en el plano místico con la transición de los dioses agrícolas y pastoriles de África a los dioses violentos y vengativos de Brasil: Ogum (guerra), Xangó (justicia) y Exu (venganza).

Podemos decir que en el proceso de colonización en Brasil, no sólo se llevó a cabo un genocidio, sino un epistemicidio, o sea, *la muerte de las culturas*, y afirmamos que éste es un proceso de muerte, así como de vida, “muerte y vida, Severina”. Muerte y vida, sí, ya que en el proceso de colonización nacerían culturas que no corresponden a la cultura del colonizador, como tampoco a la cultura del colonizado.

En las múltiples relaciones de fuerzas en lucha, en la lucha cultural entre modos de ser y de vivir de hombres y mujeres europeos, y modos de ser y de vivir de sociedades indígenas y quibombolas (con indígenas, negros y mestizos) surgió también una epistemogénesis, esto es, nacieron nuevas culturas; y es precisamente el nacimiento de una sabiduría mestiza, híbrida, el hecho que justifica una discusión sobre la educación dialógica, intercultural, a diferencia de la educación monocultural, que es la que se mantiene como hegemónica hasta nuestros días.

Saberes y subjetividades en el proceso de escolarización

Si concebimos que la educación acontece mediada por el uso del lenguaje —gestos, palabras y señales, es decir, símbolos usados por los grupos humanos para representar conceptos— podemos decir que la educación es un “juego del lenguaje” en el sentido de que obedece a reglas propias en la constitución de su gramática y de su función social. Entrar en el juego del lenguaje significa dominar las reglas de ese juego, o sea, los múltiples significados y usos sociales y culturales de una palabra, de un concepto, de un discurso. En ese sentido, hay varias educaciones, pues cada lenguaje está asociado a diferentes formas de vida (modos de comer, vestir, andar, rezar, cantar, aprender o enseñar). Conocer las más diversas reglas de los juegos del lenguaje significa superar procesos educativos de dominación por quien detenta las reglas; significa la posibilidad de actuar como un ser social y cultural más allá del ser del lenguaje, o sea, con libertad de acción. El dispositivo curricular, que implica ese juego de lenguaje y de representación, se percibe en su función de regular y disciplinar al individuo, o sea, como un dispositivo de normalización de saberes y de sujetos.

El currículo opera a través de herramientas pedagógicas que actúan como técnicas de producción de los sujetos, tales como: las lecciones, los contenidos, los signos, las situaciones didácticas, los procesos de evaluación, los espacios posibles y los prohibidos, los decires aceptados y los silenciados. Y estas herramientas se mueven como un conjunto complejo de relaciones sociales y culturales permeadas por las relaciones de saber/poder/ser que permiten que opere la maquinaria escolar.

En el contexto de la educación de jóvenes y adultos (EJA), lo que puede moldear las narrativas no es el saber o la cultura que se enseña, sino las prácticas discursivas (reglas que definen lo que es verdadero, lo que tiene prestigio) por medio de las cuales ese saber o cultura son representados. Hemos observado cómo las personas jóvenes y adultas que asisten a programas temporales de escolarización incorporan un juego de lenguaje en el cual la regla básica es



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

el agradecimiento por la oportunidad de salir de la condición de analfabetos, de ciegos, de avergonzados, de humillados. Hablan de la educación como si fuera una dádiva de los gobiernos y no un derecho ciudadano, y, más aún, no expresan los sentidos y significados del lenguaje de la vida cotidiana como saberes importantes en sus vidas.

Este juego de lenguaje también es común en los primeros textos que los alumnos de EJA elaboran en el momento de recibir el “diploma de alfabetización”, en las actividades políticas conmemorativas al finalizar los programas educativos, o incluso cuando participan en campañas electorales. Estas narrativas, repetidas en diversos registros, nos obligan a preguntarnos ¿qué hacen los jóvenes y adultos con la escolarización?, ¿cómo se vuelven personas escolarizadas por medio de la educación de jóvenes y adultos?

Las experiencias educativas en el campo de la EJA en Brasil presentan la alfabetización y la educación como procesos de re-educación de adolescentes, de jóvenes y de adultos de las clases populares. En ese proceso se genera la producción de personas alfabetizadas, recién alfabetizadas, neolectoras, escolarizadas, lo que significa hablar de personas con formas de ver y de pensar como sujetos escolarizados. A través de dichos programas, las personas acceden al ritual de instrucción (materialización del currículo) es decir, a ser alfabetizados, recién alfabetizados, neolectores o escolarizados: aprenden a leer, a escribir y a contar para producir saberes sobre sí mismas, saberes adquiridos en el proceso escolar que se afirman, a veces, por el hecho de que ellos mismos descalifican otros saberes construidos en sus prácticas sociales familiares y de trabajo, es decir, por la condición de renuncia de sus saberes de lo cotidiano, de

sus dichos ingenuos, locales, particulares, regionales. En el proceso de escolarización aprenden cómo acoplar su cultura a los saberes escolares, aunque eso signifique la necesidad de renunciar a su cultura para acceder a la construcción de una identidad de sujeto escolarizado.

Nos interesa en estas líneas llamar la atención sobre las experiencias de escolarización como experiencias de constitución de identidades. Esas experiencias se afirman por medio de los rituales, como ya dijimos, rituales de revelación de sí, de rememoración de sí y de evaluación de sí. No problematizamos las actividades pedagógicas por su contenido, sino por sus rituales, que incluyen determinados modelos de personas y de héroes, que ofrecen los textos, la música; los modos de vigilar la producción de esos decires de sí, corrigiendo, diciendo a quien dirigirse; la divulgación de narrativas de sí en los medios y piezas publicitarias de programas de gobierno; las ceremonias de final de cursos de alfabetización en los cuales las personas adultas reverencian la escuela como el lugar sagrado de aprendizaje.

¿Qué sujeto se conforma a través de esos procesos? El ritual nos interesa porque está asociado a la adopción de reglas, por la riqueza de significados que tienen las relaciones interpersonales; estudiar los rituales nos ayuda a descubrir hasta qué punto éstos están siendo un obstáculo a la expresión y el reconocimiento de las experiencias de la persona con vistas a la constitución plena de sí misma.

Más allá de las narrativas de vida, hay una gramática enfocada hacia las situaciones de recuperación de la autoestima, de la autoimagen, de la autonomía y de la relación directa con la construcción de la identidad. Con esa gramática puesta en práctica, elaboran el conocimiento sobre ellos mismos, y es así como el currículo de la educación de jóvenes y adultos ejerce un verdadero juego en el que se colocan técnicas específicas que las personas no escolarizadas, o con bajo nivel de escolarización, utilizan para comprender lo que son o lo que podrían ser.

Consideramos que es importante problematizar el proceso de escolarización, principalmente aquel asociado a la visión colonialista, no con el

objetivo de abandonarlo, pero sí de colocarlo en contrapunto con otras versiones de educación sustentadas por discursos de frontera, como son los discursos pos-coloniales o pos-occidentales.

Recomendaciones para la acción

Las siguientes recomendaciones pueden ser útiles tanto en el campo del diseño curricular como en el contexto de la práctica educativa:

- Restituir el carácter de acontecimiento histórico a cualquier proceso educativo (curricular o didáctico).
- Problematizar las experiencias que en los currículos aparecen como superficialmente multiculturales, como son las fechas conmemorativas.
- Seleccionar y organizar el currículo con los temas culturales de tal forma que se traigan a escena los conocimientos y acontecimientos que han sido históricamente silenciados.
- Organizar el currículo como un texto abierto a otra política de las culturas, de las voces y de las experiencias de profesores y alumnos.
- Problematizar los saberes que son descalificados en el momento en que se define lo que es alfabetización/escolarización del joven y del adulto: ¿quién es el sujeto hablante, que al mismo tiempo es el sujeto que se minimiza cuando se vanagloria al sujeto escolarizado?

Lecturas sugeridas

- MIGNOLO, WALTER (1996), "Posoccidentalismo: las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latino-americanos) de área", *Revista Iberoamericana*, vol. LXII, núm. 176-177, julio-diciembre:
<http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/issue/view/256/showToc>
- LARROSA, JORGE (1994), "Tecnologias do eu e educação", en Tomaz Tadeu Silva (ed.), *O sujeito da educação*, Petrópolis, Vozes, pp. 35-86:
<http://pt.scribd.com/doc/52294633/Larrosa-Jorge-Tecnologias-do-eu-e-educacao>

Traducción: Dora Benveniste y Luz Margarita Mendieta



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1993. Pahuatlán, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Metodología de las dicotomías: la articulación de saberes en la alfabetización

Claudia Lemos Vóvio

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) | São Paulo, Brasil
clvovio@uol.com.br

Introducción

El presupuesto de que para crear procesos educativos es necesario considerar la realidad social, tanto de los sujetos como de los contextos en los que esas acciones se desarrollarán, no es nuevo; tiene su origen en los principios educativos de Paulo Freire, y se han difundido en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) desde hace cuando menos 50 años. A pesar de ello, la concreción de esa

máxima en programas y prácticas pedagógicas, que articulen los saberes construidos sobre bases distintas a las típicamente escolares, con las distintas formas de vida y cultura, continua siendo un gran desafío tanto para los educadores y gestores de políticas educativas como para los investigadores.

Gran parte de las respuestas educativas del siglo pasado y de la presente década se han caracterizado

por ser ofertas semejantes y muchas veces superpuestas, desarticuladas de otras prácticas sociales y educativas, poco capaces de perdurar, e incompatibles con los intereses y las necesidades de los sujetos involucrados. De manera general, no se ha logrado superar viejas dicotomías típicas del modelo escolar que jerarquiza los saberes: los socialmente legitimados, los escolares, los científicos, y aquellos menos visibles que constituyen los patrimonios culturales de los jóvenes y adultos no alfabetizados.

La meta de integrar plenamente a los grupos privados de sus derechos educativos por medio de procesos de escolarización y alfabetización, no siempre logra orientarse hacia una perspectiva emancipadora y sensiblemente cultural. Esta compleja y tensa ecuación sobre cuáles son los conocimientos relevantes y necesarios en el proceso de alfabetización, y cómo articular conocimientos de distinto orden en los procesos de aprendizaje ha significado, también, un desafío en el campo de la EPJA.

Hasta hace poco, reconocer a esas personas como sujetos de aprendizaje, productoras de cultura, como lo proponen los principios freirianos, se tradujo en acciones para investigar las variables sociodemográficas, y para analizar las condiciones económicas, sociales y políticas propias de los contextos en los que estos programas se elaboran. Un modelo alternativo que se enfoca más allá de esa caracterización, es aquél que reconoce y se construye a partir de las prácticas culturales propias de los grupos que participan en ellas, que enfocan tipos particulares de conocimientos, de identidades y modelos de acción. Traducir estos principios en programas compatibles y relevantes para personas no alfabetizadas es tarea para la cual los estudios sobre alfabetización ofrecen contribuciones especialmente productivas, porque convergen en una perspectiva educacional crítica y emancipadora, en la revisión de los modos como estos individuos son percibidos, y en el mismo proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Estos estudios, además, se asocian con el enfoque del modo como circula la cultura escrita en el ámbito local, y en cómo se apropian y constituyen las relaciones sociales en esos contextos. Presupone

el carácter dinámico de esos espacios sociales, reconociendo las opciones comunicativas y prácticas de los lenguajes locales que se desdoblán en muchas otras, no siempre tan visibles y reconocidas, como parte de los patrimonios culturales.

Desconstruyendo dicotomías

Una perspectiva fundamental para la comprensión de los procesos de producción, circulación y apropiación de la cultura escrita se debe a los estudios sobre la alfabetización que conciben las prácticas de uso de la escritura como algo necesariamente plural: las sociedades y los grupos sociales que las conforman tienen diversas formas de usar la escritura, y esos usos muestran tanto los efectos cualitativos sobre los sujetos como las posibilidades y las funciones que asumen en contextos específicos. La alfabetización se concibe como un conjunto de prácticas discursivas en torno al uso de la lengua, que otorga sentido tanto al habla como a la escritura. Estas prácticas están íntimamente conectadas con las identidades y la conciencia de las personas que las llevan a cabo; el cambio de esas prácticas da como resultado cambios de identidad, porque corresponde a transformaciones en las formas de interacción y en los modelos de acción, ya que éstos, incluso, pueden cambiar su sentido.

Varios investigadores latinoamericanos que se inclinan por una perspectiva social e ideológica de los usos de la escritura, asumen como tarea hacer visible la compleja trama de prácticas escritas de grupos y de comunidades en situación de mayor vulnerabilidad social, desafiando, como lo propone Brian Street (2008), los *estereotipos* y la *miopía dominante* que afectan la percepción de los jóvenes y adultos no alfabetizados. Para comprender lo que hacen esas personas con la escritura en sociedades grafocéntricas, es necesario enfocarse en los factores sociales, considerando las diversas esferas de actividad de las que forman parte.

Las prácticas de instrucción, la lectura, la escritura, la oralidad, incluso la alfabetización u otras que se originan y se llevan a cabo en el ámbito social

escolar, están ligadas a las estructuras sociales, se encuentran entrelazadas en complejos sistemas culturales y dentro de estructuras de poder. Las investigaciones sobre prácticas sociales relacionadas con los usos, la función y los posibles efectos de la adquisición de la escritura, emprendidas a partir de esa vertiente, han ayudado a revisar el papel de la imagen y la actualización del sentido de la alfabetización y de la escolarización. Este abordaje enfatiza el reconocimiento de los instrumentos en los que se elaboran las prácticas, de las funciones diversificadas que tales prácticas asumen de acuerdo con los contextos, y los objetivos que guían a los sujetos en situaciones descritas por los textos escritos, en los que la lengua es necesaria tanto para actuar como para atribuir significado a lo que se hace, en situaciones de aprendizaje. Estas prácticas se entienden como modelos que dan forma a comportamientos, a significados, a valores y actitudes, concretados y asumidos en los usos de la lectura y la escritura.

El enfoque de esas investigaciones responde a las preguntas que se plantean las personas respecto de la escritura, y de lo que esas situaciones y los textos que circulan significan para ellas. Se enfocan en la función y los significados atribuidos a esas prácticas, y se describen de acuerdo a la manera como los participantes se involucran activamente en esas situaciones, en la forma en que esta participación afecta las interacciones, y en cómo se identifican los instrumentos culturales que generan esas interacciones y determinados usos. Este abordaje exige considerar la diversidad en los usos de la lectura y la escritura, observándolas con relación a las diferencias que se manifiestan en el campo social más amplio, ya que en las acciones humanas entran en juego las relaciones de poder, las tensiones y las desigualdades que caracterizan a la vida social.

A pesar de no ser un enfoque dominante en el campo de la EPJA, el abordaje socio-ideológico del aprendizaje tiene implicaciones sobre la manera como se entienden los significados atribuidos a la alfabetización y sus efectos sociales, así como la comprensión de sus significados por parte de quienes son alfabetizados o no. Las actualizaciones de los significados propuestos

por los estudios del aprendizaje implican una serie de reflexiones acerca del diseño de políticas educativas y la organización de programas educativos. Se orientan hacia la necesidad de estos programas con prácticas sociales que se consideren relevantes y emancipadoras para los estudiantes, y que además presenten reflexiones sobre el modo como se implementan prácticas pedagógicas en la alfabetización de jóvenes y adultos. Desde la óptica de los estudios de la instrucción, los procesos de aprendizaje se deberían enfocar hacia las prácticas culturales relacionadas con la escritura y sus diversas modalidades de uso, más allá de aquéllos de los que se ocupa tradicionalmente la escuela. Aprender a leer y a escribir, y ejercitar esas prácticas, implica comprender y apropiarse de las formas en las que los textos se producen y circulan entre las muy diversas actividades humanas, y puede contribuir a que las prácticas transiten con familiaridad entre las distintas experiencias y en diferentes instituciones, conscientes de sus papeles, posibilidades y modalidades de acción. Judith Kalman enfatiza que alfabetizarse implica adquirir nuevos significados, incluyendo “aprender a manejar la lengua escrita –los géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras y las letras– de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados, y para relacionarse con los otros (2004, p. 26). Como práctica social, cobra sentido en las vidas de las personas en tanto que los aprendizajes relacionados respondan tanto a las demandas culturales específicas vinculadas con los intereses y las necesidades de los sujetos, como con las más amplias, encaminadas a su participación en múltiples situaciones.

Las contribuciones a los estudios del aprendizaje han hecho aportes a la elaboración de programas de alfabetización de jóvenes y adultos, creados a partir de una concepción social de la escritura y el establecimiento de interfaces entre dimensiones macro y micro-sociales.

Esta reinención necesaria en el campo de la EPJA implica asumir alternativas valientes, que rompan con los paradigmas tradicionales de la cultura escolar. De propuestas y programas universales y considerados como relevantes y necesarios, habrá



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. El Paraiso, Chiapas, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

que pasar a aquellos que surgen de la identificación previa de prácticas educativas locales, para enseguida definir la manera como los procesos educativos pueden contribuir a la satisfacción de intereses y necesidades, y garantizar el derecho a la educación

En las líneas que siguen se organizan algunas sugerencias con la finalidad de contribuir a esa reinención, basadas principalmente en las propuestas de los investigadores que se dedican a los estudios de alfabetización: Angela Kleiman, Judith Kalman y Brian Street.

Recomendaciones para la acción

Entre el árbol y el bosque

Reconocer a los jóvenes y adultos como sujetos activos y creativos, portadores de cultura, que viven en sociedades marcadas por la desigualdad y que consideran la escolarización como una práctica social

intensamente deseada, necesaria para todos; esto presupone el carácter dinámico de ámbitos sociales en los cuales conviven y se desarrollan determinadas prácticas. Es necesario reconocer que las opciones de comunicación y las prácticas del lenguaje locales, no siempre son visibles ni ampliamente reconocidas como parte de los patrimonios culturales comunitarios y por quienes viven y producen esos espacios sociales.

La investigación sobre esas prácticas presupone que existen formas locales del uso de la escritura que son conocidas por los habitantes pero que no son obvias para los educadores, gestores e investigadores. Esta consideración implica identificar los significados atribuidos a esas prácticas e incorporarlas a los procesos educativos, incluyendo una diversidad de acervos que pueden ser de utilidad en muchas circunstancias. No se trata de atribuir un carácter utilitario a los programas educativos, ni de crear dicotomías entre lo que es local y lo que es global, pues las prácticas establecidas no son ajenas a lo social; se trata más bien de tomar esas prácticas como puntos de partida y como

objetos de análisis. La comprensión de la alfabetización no cancela la ampliación de repertorios, ni de las prácticas que interesan a los sujetos educativos, ni de aquellas potencialmente poderosas para actuar de manera crítica en otras esferas sociales.

El punto de partida y la base de los procesos educativos descansan en la identificación y el reconocimiento de que los sujetos de esos procesos ya saben lo que son capaces de hacer, y reconocen los conocimientos y modelos culturales de los que echan mano para actuar en el mundo. Esta diversidad se presenta de diversas maneras: en el modo en que se manifiestan, en los significados que atribuyen al proceso de aprendizaje, en la manera como se perciben a sí mismos y a los otros, en sus intereses, en los aspectos que afectan sus vidas, en la manera como los perciben y en la forma como se posicionan socialmente. Reconocer esa diversidad y tomarla en cuenta en las acciones educativas implica también que, en la promoción de la alfabetización y en las interacciones que ocurren en esos espacios de prácticas, las personas se reposicionan socialmente, modificando el modo como son vistas y reconocidas, y las formas como se ven a ellas mismas, lo que tiene consecuencias en sus identidades.

Actuar a partir y por medio de la escritura

La participación en el mundo social implica una amplia gama de posibles situaciones en las cuales leer y escribir son cruciales para intervenir/actuar. Instaurar el proceso de alfabetización como un espacio de acción de los sujetos, a partir y por medio de la lengua escrita, significa poner en el centro de ese proceso la participación, movilizandov diversas formas de acción, cambiando los papeles y las funciones, y llevando a esos espacios saberes, procedimientos, valores y visiones que se tienen de ellos mismos, de los otros, y de la propia situación. Esta consideración implica el desafío de partir de intereses, de realizar prácticas que no necesariamente tenían lugar en el proceso *típico* de escolarización, aquellas que se encuentran fuera del contexto escolar, atribuyéndoles nuevos significados sobre las concepciones y representaciones de los sujetos involucrados. De

esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura se construye a partir del compromiso de los sujetos y, como afirma Angela Kleiman (2005), en las prácticas educativas que se establecen como instrumentos y constituyentes del desarrollo individual y de su comunidad.

Este punto de vista sobre el aprendizaje de la escritura presenta contornos claros para su concreción: lo que esta investigadora llama proyectos de alfabetización, entendidos como actividades independientes que tienen su origen en intereses o problemáticas que respetan a todos los involucrados en el proceso de aprendizaje, y que implica, para su realización, el uso de la escritura para interactuar. Alfabetizarse, usar la escritura con autonomía y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, exige, por lo tanto, conocimientos y capacidades mucho más complejas; se trata de un proceso a largo plazo, en el cual las personas pueden participar en situaciones en las que cada uno es capaz de movilizar recursos y conocimientos, y aprender con los otros. Implica apropiarse de modelos de acción que no siempre les son familiares, y de instrumentos culturales no siempre accesibles a la comunidad.

Lo que se propone es una inversión en el orden del proceso de aprendizaje, de manera que la práctica social sea la que determina los contenidos; así, la alfabetización, es decir, la apropiación del sistema de la escritura, vista como un contenido en sí mismo, pasa a ser un contenido sistematizado a partir de las demandas potenciales de participación social. Los conocimientos lingüísticos, tomados como punto de partida y de llegada de ese proceso, se colocan, en esa perspectiva, como un soporte de los sujetos para la acción de leer y de escribir en situaciones significativas y relevantes para el grupo y la comunidad.

Un espacio para practicar

Si se adopta el punto de vista de la alfabetización como un conjunto de prácticas sociales que varían en función de los propósitos, intereses y contextos de uso, el ambiente pasa a ser un elemento importante de ese proceso. De la misma manera que las condiciones

materiales inciden en las interacciones e influyen en las acciones de los sujetos en las más variadas situaciones cotidianas, adoptar una concepción social de la escritura implica repensar desde el formato de los espacios de alfabetización hasta los instrumentos relacionados con el universo de la cultura escrita necesarios para las situaciones de aprendizaje.

Crear ambientes para leer y escribir, y ampliar las oportunidades de participación implica también pensar en su composición y organización para que posibiliten la efectiva participación de los sujetos y se constituyan en un espacio abierto al diálogo y a la movilización de los recursos materiales y de infraestructura necesarios para cada actividad. Y cuando hablamos de recursos nos referimos al pizarrón, los impresos y los medios multimodales, tomando en cuenta que no es lo mismo que estén *disponibles* en ese ambiente (lo que denota la presencia física de materiales, tecnologías y equipamiento propios de la cultura escrita y la infraestructura para su distribución), que ser *accesibles* (dar oportunidades para su apropiación y uso en situaciones en las que son necesarios para que los lectores y escritores puedan actuar), como lo ha manifestado Judith Kalman (2004). Tener acceso a estos recursos implica que los sujetos efectivamente interactúen con ellos.

Los ambientes generadores de los usos de la escritura abarcan tanto las vías de acceso y las relaciones con los demás participantes, con los textos, con conocimientos, con propósitos y funciones sociales propias de esas situaciones, como los modos en los que cada uno se apropia de prácticas escritas, de sus formas, temas y arreglos, y de procedimientos importantes para actuar o que se aprenden al llevarlos a cabo.

Nuevas miradas sobre jóvenes y adultos no escolarizados

Las propuestas resultantes de los estudios de alfabetización han dado como resultado otros puntos de vista en los implicados en la EPJA que se contraponen a una representación homogénea de grupos sociales y de sus necesidades. Conducen a una agenda para los investigadores, educadores y gestores de políticas educativas en la que se reconozca lo diverso y lo

singular; esto exige examinar las dicotomías entre lo que se considera legítimo y lo que no, y las relaciones entre fuerzas sociales desiguales al interior de sociedades segmentadas y marcadas por la desigualdad social, y la existencia de culturas de carácter hegemónico que producen y jerarquizan ideológicamente los objetos, los modos de accederlos y de apropiarse de ellos.

Desde esa perspectiva, la programación de cambios en realidades sociales diversas, en el nivel macro-social, depende de la comprensión de lo que ocurre en el nivel micro-social, en las interacciones y en la pluralidad cultural observadas en contextos específicos, y en el establecimiento de interfaces entre esas dos dimensiones indisociables.

Lecturas sugeridas

- ARAVEDO RESENDIZ, M.L. (2008), "La alfabetización, más allá del a, b, c...", *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, Pátzcuaro, CREFAL, septiembre-diciembre:
http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber8.pdf
- KALMAN, J. (2004), "El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir", *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, mayo-agosto, núm. 26, pp. 5-28:
www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a01.pdf
- KLEIMAN, A. (2005), *É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*, Campinas: CEFIEL/ IEL/UNICAMP.
www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf
- ROBINSON-PANT, A. (2004), *¿Por qué comer pepino verde cuando se está moribundo? Explorando la relación entre la alfabetización de las mujeres y el desarrollo: una perspectiva nepalesa*, Hamburgo, UNESCO:
www.unesco.org/education/uie/pdf/robinson_sp.pdf
- STREET, B. (2008), "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 30, núm. 2, Pátzcuaro, CREFAL, julio/diciembre:
<http://atzimba.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/mirador2.pdf>



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./1992. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos

Lidia Mercedes Rodríguez

Universidad Nacional de Buenos Aires | Argentina
lidiamero@gmail.com

Introducción

El presente artículo se inscribe en un trabajo que venimos realizando en el marco del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL), cuya sede en la Argentina es el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la

Universidad de Buenos Aires. El Programa APPEAL tiene también una sede en la UNAM (México), bajo la dirección de la Dra. Marcela Gómez Sollano.

Comenzamos a trabajar la temática de los saberes en el contexto de crisis político social de la Argentina de diciembre de 2001. En ese momento, un

estallido social ocupó la Plaza de Mayo, frente a los anuncios del presidente y las medidas económicas que se venían tomando, y provocó la derogación del mandato de La Rúa, con el costo social de por lo menos 20 muertos. Éste es considerado por los analistas políticos y los historiadores el momento de finalización del desarrollo del neoliberalismo en Argentina.

En la década anterior, la problemática del trabajo se había tornado central frente al crecimiento del desempleo y la precarización, resultado de las políticas neoliberales.

Uno de los principales objetivos del Programa fue diferenciar entre la formación de mano de obra capaz de producir crecimiento —uno de los presupuestos de las políticas de los noventa— de la que se articula a un proyecto de desarrollo. La primera (me refiero a la formación de mano de obra) se fundamenta en la lógica del mercado, dándole primacía al plano de la economía; la segunda (centrada en la idea de desarrollo), plantea la primacía del plano de la política.

La formación para el trabajo desde la primera perspectiva utiliza la categoría “competencias”, otorgándole un uso adecuado a su modo de concebir el problema. A partir de nuestras indagaciones, sin embargo, la categoría de saberes nos resultó más útil para los objetivos de nuestro trabajo. Consideramos que el uso de “competencias” fragmenta el proceso de trabajo y obstaculiza la construcción de la identidad del trabajador.

Según CINTERFOR, organismo que se puede considerar como el interlocutor principal en los debates sobre competencias laborales en Argentina, se entiende por competencia:

...una **compleja articulación** de capacidad de respuesta “correcta” y exacta ante pruebas o demandas formalizadas, de capacidad de juicio, esto es, de argumentar, explicar e interpretar cuestiones opinables y de capacidad de solucionar problemas o situaciones imprevisibles (Rojas, 1999).

Los *saberes del trabajo*, en cambio, se definen como aquellos “...conjuntos de conocimientos sobre

tecnologías, rituales, normas y costumbres de organización laboral que se poseen, necesitan, demandan, representan o imaginan necesarios —individual o colectivamente— para llevar a cabo la tarea de producción de objetos materiales y/o simbólicos” (Sessano, Telias y Ayuso, 2006).*

Nos inscribimos en una tradición de larga data en América Latina. Para el joven Paulo Freire, el problema de la “transitivización” de conciencia ingenua a la crítica era tan importante como la formación para el trabajo. Este sería el primer aspecto del que se ocupará con más énfasis: no es posible la democracia sin desarrollo:

No hay democracia sin pueblo participante... No hay pueblo, en el sentido legítimo, sin mercado interno. Sin caminos. Sin trabajo en condiciones de buena productividad. Sin desarrollo armonioso de las estructuras económicas. De ahí, también, que el avance del país de la situación semicolonial, enajenado todavía en varias situaciones de su vida, a ser nacional, auténtico, esté íntimamente ligado al desarrollo económico (Freire, *Educación y actualidad brasileña*).

Para Freire, la formación para el trabajo no consistía en una mera instrumentalización, es decir, no debía perderse de vista la perspectiva humanista.

...así como no podemos perder la batalla del desarrollo, exigiendo rápidamente la ampliación de nuestros cuadros técnicos a todos los niveles (la mano de obra calificada del país es sólo del 20%) no podemos perder tampoco la batalla de la humanización del hombre brasileño. De ahí la necesidad que sentíamos, y sentimos, de una indispensable visión armónica entre la posición verdaderamente humanista, más y más necesaria al hombre, de una sociedad en transición como la nuestra, y la visión tecnológica (Freire, *Educación como práctica de la libertad*).

En fin, teniendo en cuenta la importancia del desarrollo para profundizar la democracia, uno de



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Jalpan, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

nuestros principales objetivos fue poner en discusión los planteamientos que sostienen sin matices que la vinculación entre educación y trabajo produce mejora social y adelantos en la calidad de vida de las personas. En contraposición, planteamos que ese vínculo puede adquirir multiplicidad de formas, con efectos políticos disímiles y contradictorios.

Actividades

El equipo APPEAL realizó trabajos de diverso tipo. Algunos fueron de corte histórico y teórico, e indagaciones conceptuales alrededor del concepto de “saberes”, y en otros casos participó en investigaciones en terreno en fábricas recuperadas y ámbitos de trabajo como el ferrocarril, el pozo petrolero en la provincia de Chubut, los viñedos en San Juan. Por fábricas recuperadas nos referimos a aquéllas que, habiendo cerrado en el marco de la crisis económica, continuaron la producción, y por lo tanto las fuentes de trabajo, gracias a la organización, más o menos formal, de los

trabajadores. Como resultado de estos avances se realizaron aportes al diseño de políticas educativas. **

Resultados

Lo que nos interesa destacar aquí es la distinción entre diferentes tipos de saberes que se ponen en juego en el proceso del trabajo. Identificamos un tipo particular al que llamamos “socialmente productivos”, porque tienen la capacidad de contribuir a la construcción de trama social. Los distinguimos de otros que sólo son un aporte para la formación de mano de obra, y se centran en la lógica de la ganancia y no en la del desarrollo. No centramos la discusión en su “utilidad”, ni respecto a su carácter “productivo” o “reproductivo”, sino que nos interesaba poner de relieve su importancia para la existencia de trama social.

En el trabajo territorial, encontramos que estos saberes que llamamos “socialmente productivos” no sólo se vinculan al trabajo, sino también a otro tipo

de saberes como los “de integración”, en el caso de las investigaciones sobre la comunidad judía en México y Argentina; “ambientales”; de “la política y la lucha”, por citar algunos. Se trata de aquellos saberes que permiten organizar colectivos, adaptarse a situaciones cambiantes, incorporar a los recién llegados, analizar coyunturas locales en términos políticos, cuidar recursos como el agua, por citar ejemplos.

Encontramos una serie de características específicas de esos saberes, de las cuales podemos enumerar las más importantes:

- No se trata de saberes de “pobres”, ni “plebeyos”, ni “populares”, ni de “asistencia”, ligados a un sector social en un sentido esencializado y a-histórico. Por el contrario, son diversos, múltiples y cambiantes.
- No se encuentran aislados entre sí, sino que se trata de configuraciones de sentido compuestas por elementos heterogéneos, que son de orden técnico, social y político. Permiten la producción material, la construcción de lazos de solidaridad, la creación de una mística y el reconocimiento de una historia compartida que se prolonga en una prospectiva.
- Los espacios privilegiados para su transmisión son el hogar, el barrio o comunidad cercana, el lugar de trabajo y los espacios de ocio, recreación y entretenimiento, como así también los “bordes” de las instituciones de educación formal: los momentos de viaje, de descanso, de espera, entre otros.
- Los procesos de transmisión no siempre son conscientes o visibles para los actores como situaciones de enseñanza aprendizaje, entre otras razones porque no remiten a la escena escolar. Pero ello no implica que no sean sistemáticos, ni que no se sostengan en una lógica de gradualidad.
- La paulatina adquisición de esos saberes se vincula con la aceptación de una cierta comunidad (étnica, barrial, de trabajo, de organización política). En ese sentido son ejes fuertemente constructores de pertenencia. Y su adquisición en

muchas circunstancias se liga a situaciones más o menos cercanas a ciertos rituales de iniciación.

- Por ello, ofrecen un lugar de inscripción, en diversos planos de lo social: económico, político, religioso. No se reducen ni se desprenden de una posición de “clase”; sino que se vinculan con la constitución de sujetos políticos complejos, atravesados por dimensiones que no son sólo de orden económico, sino también étnicas, de género, generacionales, etc.
- Por lo mismo, permiten visualizar una perspectiva compartida por un grupo en el cual es posible inscribir una biografía. Son, por ello, ejes estructurantes de identidad. Así, los saberes permiten afirmar con orgullo: “soy plomero”, “peronista”, “villero”, “ypefiano” (trabajadores de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales —YPF— de extracción de petróleo en la Patagonia), o de la “familia ferroviaria”. En la Argentina de mediados del siglo pasado, “trabajador” se constituyó como una identidad capaz de organizar sujetos políticos de enorme potencialidad.

“Yo no sé, pero tengo experiencia”, es una frase repetida por los trabajadores entrevistados tanto del ámbito rural como urbano. En la “experiencia” se fundamenta su derecho al trabajo y a la palabra. Pero la posibilidad de “hacer experiencia” requiere condiciones que se habían roto en la cultura neoliberal instalada desde el terror dictatorial, y que hoy en día se están recuperando lentamente.

Estos saberes son reconocidos y legitimados en el ámbito del cotidiano: la fábrica, el taller, el barrio, incluso la familia, reconoce y valora saberes que permiten trabajar, convivir en grupos, organizar una familia, sobrevivir en situaciones de vulnerabilidad, atravesar con éxito situaciones de crisis. No tienen formas de legitimación formalizada en el espacio público y estatal, hegemonizada por la lógica escolar y académica, y esto es de importancia central, pues el reconocimiento de los saberes en el espacio público tiene un importante valor de empoderamiento para los sujetos.

Recomendaciones para la acción

De esta breve síntesis se pueden plantear algunas recomendaciones que se refieren centralmente a dos aspectos: los procesos de producción y transmisión de los saberes socialmente productivos, y los de su legitimación y reconocimiento. Los mismos pueden ser ubicados y “traducidos” a nivel del cotidiano, o a nivel de políticas macro.

Los procesos de transmisión

No se trata de organizar modelos de transmisión rígidos, sino de clarificar los mecanismos metodológicos que permitan a los actores tomar conciencia de sus propios saberes, así como también de los mecanismos a través de los cuales éstos se transmiten, y que pueden ser pensados a nivel macro y a nivel del cotidiano del aula.

Una dificultad a señalar es la carencia de dispositivos elaborados y probados para la realización de la tarea, mismos que requieren ser elaborados. En ese punto retomamos aspectos del planteo freireano, enfatizando cuatro aspectos:

1. **La “lámina” u objeto externo que permite reconocer una situación**

Freire planteaba el uso de una lámina, dibujo u otro elemento que presentara una situación de la vida cotidiana del grupo. Ello permitía la objetivación de una problemática que al tornarse externa en cierta medida, permitía tomar distancia. Ese proceso de desnaturalización de situaciones asumidas como inevitables permite el pasaje de estar “inmerso” en la realidad, propio del mundo animal, a estar “inserto”, propio del mundo de la cultura, que es el habitat propio de los humanos.

Desde la perspectiva que planteamos, se trata de reconocer los saberes propios que se ponen en juego en el cotidiano y valorar la medida en que permiten dar respuesta a múltiples situaciones en el marco de las cuales se construye trama social.

Reconocer los saberes tiene efectos de empoderamiento, permite también encontrar sus debilidades y límites, y es un paso necesario para organizar procesos de transmisión y legitimación.

2. **La discusión en grupo de “pares” acerca de la situación y el lugar del educador**

En la discusión en grupos pares, la mirada del otro complementa y refuerza la propia, permite reconocer problemáticas compartidas, colabora en la organización del grupo y en su auto-reconocimiento.

3. **La presencia del educador**

Pero la participación de alguien externo al grupo es también central para habilitar esa conversación. Ese lugar del educador respecto al grupo habilita el espacio de una discusión que hace posible que ésta se articule en un proceso pedagógico, es decir, de producción de conocimiento. Es su tarea colaborar en una coordinación acercando materiales, bibliografía, especialistas; y en que la discusión no se detenga en un relato o anecdótico. Se trata de reconocer saberes emergentes y organizar los elementos para ubicarlos en una geografía, una historia, una posición, un registro conceptual más abarcativo.

4. **El ámbito público y la construcción de lo común**

Esa presencia del educador no es personal, sino que significa la presencia del Estado, como una externalidad que contiene e interpela al ámbito particular del grupo, la familia, el barrio, la comunidad de trabajadores. Abre así la posibilidad de construcción de lo común y lo público. En ese sentido, el lugar del educador es la garantía de la participación del grupo, de sus saberes y de su producción en el espacio público.

La evaluación y legitimación

Es a partir del proceso de evaluación y legitimación de los saberes que su reconocimiento en el espacio

público adquiere valor de empoderamiento para los actores sociales. Debe tomarse en cuenta, sin embargo, que la acreditación de saberes por fuera del sistema escolar puede también ser funcional a una lógica de formación para el trabajo, útil sobre todo desde la perspectiva del empleador para la contratación de mano de obra que le asegure más ganancia.

En Argentina contamos con una valiosa experiencia de legitimación de saberes en el ámbito público, que es la Agencia de Acreditación de Saberes que se organizó en el año 2007 en la Provincia de Buenos Aires. Ésta partía de los saberes reconocidos como tales por los propios trabajadores, y a partir éstos se organizaban procesos de sistematización y certificación. Ese dispositivo contemplaba una etapa de vinculación de esa acreditación con los currículos escolares. Este punto es central para permitir a los jóvenes y adultos insertarse en diversos niveles del sistema recuperando los saberes adquiridos en su experiencia de vida, con relativa independencia de los adquiridos en la trayectoria escolar.

En este momento se discute en el Parlamento un proyecto de ley de creación de una Agencia de Acreditación de Saberes.

Lecturas sugeridas

GÓMEZ SOLLANO, MARCELA (dir.) (2009), *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

BENJAMIN, WALTER (1991), *El narrador*, Madrid, Taurus.

PUIGGRÓS, ADRIANA (2003), *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna:

http://books.google.com.mx/books/about/El_lugar_del_saber.html?id=WN75fiz6DZEC&redir_esc=y

PUIGGRÓS, A. (dir.), L. Rodríguez (coord.) (2009), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.

SESSANO, PABLO, Aldana Telias y María Luz Ayuso, "Debates y reflexiones acerca de los saberes del trabajo ferroviarios", ponencia presentada en las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, La Plata, 10-12 de agosto.

ROJAS, E. (1999), *El saber obrero y la innovación en la empresa*, Montevideo Cinterfor, OIT:

<http://issuu.com/sebastiandepolo/docs/rojasla>

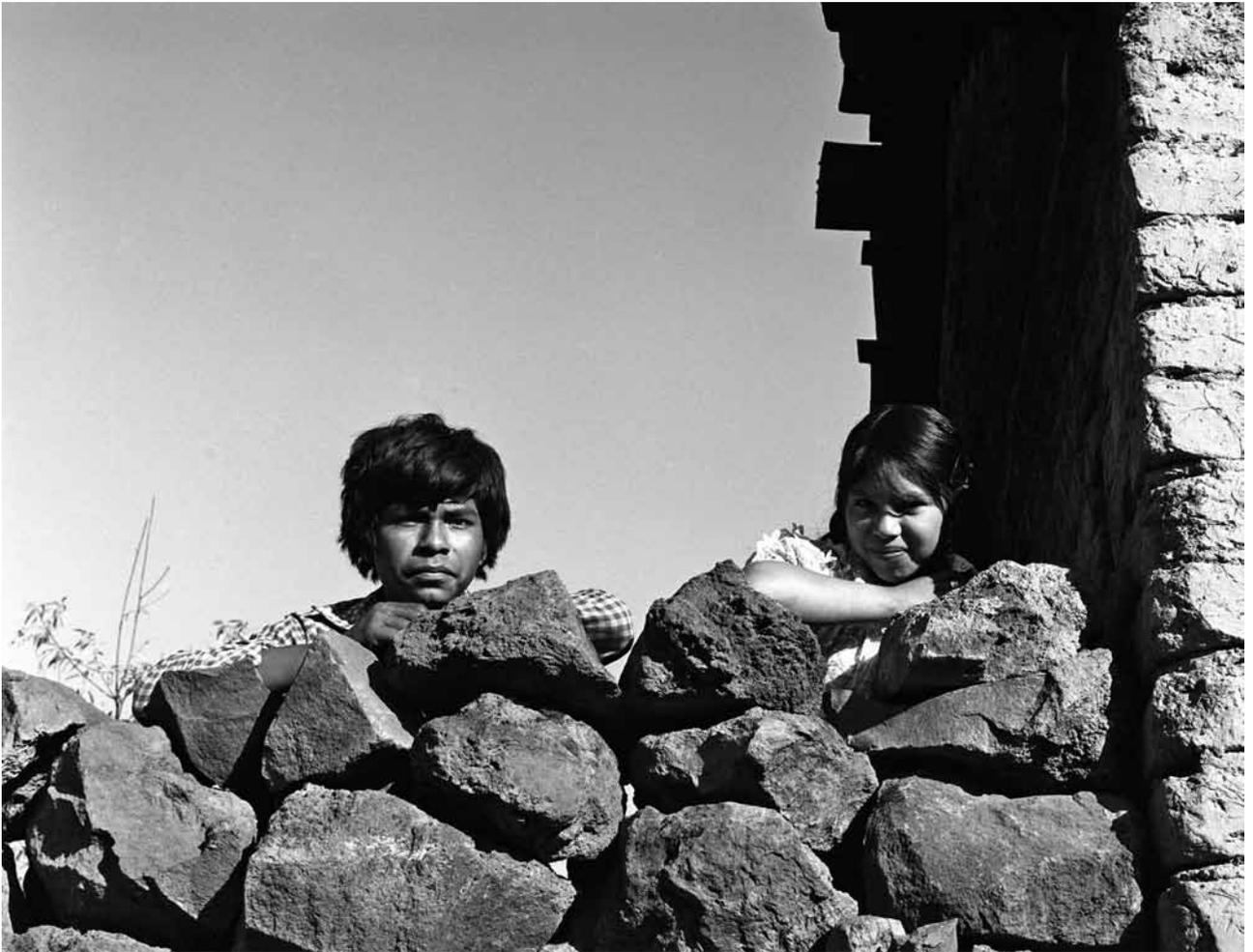
Notas

*En este libro, en el capítulo de María Luz Ayuso y Aldana Telias, se trabaja en profundidad el concepto de *saberes del trabajo*. Con la intención de no resultar redundante en la construcción total de este volumen, recomiendo remitirse al mencionado capítulo para profundizar la conceptualización de la categoría *saberes del trabajo*.

** Adriana Puiggrós (2003), *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna; A. Puiggrós, R. Gagliano, N. Visacovsky, A. Zysman, B. Mercado, L. Ayuso y N. Arata (2004), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Buenos Aires, Homo Sapiens; J. Ruiz y N. Muñoz (2005); "Perfil de la fuerza de trabajo y formación escolar. Contextos, Tendencias y puntos críticos de la relación entre educación y trabajo", *Observatorio Patagónico. Estudios Sociales sobre Trabajo y Desarrollo*, año 5, núm. 6; L. Garcés (2006), *¿De la escuela al trabajo? La incertidumbre de los jóvenes a comienzos del siglo XXI*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.



Ilustración: Valentín Juárez. "La costurera".



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Ocumicho, Michoacán. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Sobre experiencias formativas imbricadas. Hacia la construcción de saberes socialmente productivos en ámbitos rurales

Roberto Alejandro Dacuña

Universidad Nacional de San Juan | Argentina
radacuna@yahoo.com.ar

Introducción

A través de este artículo deseo invitar a mis colegas a producir rupturas de sentido sobre ese “mundo” educativo que durante las últimas décadas se ha visto expuesto a un profundo proceso de naturalización del “pensamiento-gestión”, por el cual la institución

“escuela” ya no reconoce su razón de ser en la más equitativa distribución posible del saber, sino en las lógicas de productividad y rentabilidad que demanda el mundo industrial y mercantil. Un nuevo sentido que da la estocada final al *optimismo pedagógico*

moderno que representó, sin lugar a dudas, uno de los pilares fundamentales de toda aspiración a construir una educación universal y pública para las masas, alejándolas de la ignorancia y, consecuentemente acercándolas a los beneficios del progreso.

La dimensión sobre la que propongo hacer foco para abordar esta problemática remite específicamente a los sentidos otorgados dentro de las instancias escolarizadas a los *saberes del trabajo* y a las *experiencias formativas* (escuela, unidad doméstica, trabajo, etc.) en su conjunto.

Durante las últimas décadas se ha profundizado en la región latinoamericana y caribeña un proceso de des-imbricamiento entre las instancias de formación escolar y el resto de las experiencias formativas desplegadas dentro del espacio social (en nuestro caso particular el espacio social rural), el cual ha tenido como corolario la consecuente deslegitimación de las experiencias formativas no escolares —y de sus saberes—. Esta progresiva descalificación sobre los aprendizajes obtenidos fuera de las instancias de capacitación (en la familia o en el trabajo) desarrolladas con intermediación del Estado o por la propia empresa, obedecería al fuerte carácter instrumental y fragmentado (centrado en la capacitación o la formación de oficios) con el que han sido planteadas contemporáneamente las propuestas curriculares, en tanto cajas de competencias que amputan los sentidos de la formación, suponiendo un sujeto universal del aprendizaje, y circunscribiendo la formación a aquello que el mercado demanda.

Lecturas preliminares del proyecto de investigación

Las reflexiones y las fuentes de datos que se ponen a consideración en este trabajo se corresponden con los resultados preliminares obtenidos durante el desarrollo de la tesis de doctorado “Los saberes del trabajo en la configuración de las identidades laborales de los trabajadores agropecuarios de San Juan, República Argentina”. El estudio se propone comprender los sentidos que trabajadores y productores rurales otorgan a los saberes del trabajo y a las

identidades laborales dentro de una comunidad rural denominada Médano de Oro.

En numerosos relatos que he recogido durante mi investigación, los colegas maestros refieren al acto educativo y al espacio escolar como una instancia posibilitadora, liberadora, simbólica y culturalmente válida, desde la que es posible fomentar la igualdad y la libertad. Sin embargo, al observar sus prácticas y estrategias pedagógicas, se advierte que en muchas ocasiones estos principios sólo se expresan en un plano discursivo, ya que en la práctica escolar los principios de división social no sólo son reproducidos, sino que además son reforzados con la propia fuerza simbólica de lo escolar, desde un pretendido interés educativo universal, que no ha hecho más que “admitir” en sus currículos —durante las últimas tres décadas— “una verdadera transferencia terminológica”, que como señala Christian Lavall, preparó las reformas de inspiración neoliberal, asentándose en todo un léxico que acompaña al “pensamiento-gestión”.

Organización social y trasmisión de saberes

En un periodo de aproximadamente 80 a 100 años, en el Médano de Oro (localidad agroproductiva bajo estudio, cuyos orígenes se remontan a principios del siglo XX y en la que se asientan principalmente trabajadores y pequeños productores agrícolas) se reconocen diversas experiencias formativas. En su seno han sido instituidas: la unidad doméstica de subsistencia, la unidad doméstica productora de excedentes, la cuadrilla rural, la escuela primaria, la escuela agrotécnica y la escuela polimodal. Tales experiencias han pervivido superpuestas o alternativamente con diversos matices, aun hasta la actualidad.

La unidad doméstica, núcleo desde el cual el campesinado organiza estratégicamente su reproducción, convive desde un comienzo con la escuela de formación primaria en la localidad, ya que desde 1917 funciona un establecimiento escolar en la misma.

Organizada en un principio, fundamentalmente para garantizar el autoabastecimiento, la unidad

doméstica asume un valor primordial en las estrategias reproductivas del campesinado. Como experiencia formativa, conforma un espacio condensador de relatos sobre el obrar del campo y sobre sus saberes —marcos de referencia socio-históricos comunes privilegiados para la expresión de trayectos de formación laboral compleja—, que no sólo definen al productor o trabajador rural tradicional, sino que lo distinguen como portador de una cultura hecha cuerpo.

Las familias propietarias despliegan intergeneracionalmente un conjunto de estrategias de reproducción vinculadas con la explotación de la tierra y la comercialización de los excedentes, que les garantiza una relativa autonomía dentro del espacio en estudio. Junto al desarrollo de estas prácticas por parte de las unidades domésticas propietarias, se despliega una serie de estrategias educativas tendientes a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo, y a inculcar en estos agentes, aquellas propiedades que, además de distinguirlo como propietario, refieren al valor específico que la unidad doméstica asume en este espacio en cuanto al control que ejerce sobre los medios de producción, sobre los saberes, y en general, sobre los procesos de trabajo; y, eventualmente, de todos o de parte de los mecanismos de reproducción.

Mientras tanto, las familias de campesinos no propietarias de unidades productivas, despliegan estrategias distintas a la de las propietarias, como son el arrendamiento, la mediería, o la conformación, por asociación con otras familias, de cuadrillas de trabajo. Las dos primeras poseen una dinámica productivo-familiar similar a la de los pequeños productores, mientras que la tercera se asienta en apuestas dirigidas a obtener la mayor eficacia posible de los capitales poseídos en mayor volumen, como son el capital social, el simbólico y el cultural.

En su sentido estrictamente económico, la cuadrilla rural es un modo de organización colectiva de la fuerza de trabajo rural, utilizado por productores y trabajadores con el fin de garantizar la fuerza de trabajo y el conocimiento necesarios para completar

ciertas etapas del ciclo productivo que requieren un uso intensivo de la fuerza de trabajo, como son la cosecha, la poda y actividades similares. Como estrategia reproductiva y como experiencia formativa la cuadrilla conforma un recurso fundamental para posicionar a los agentes no propietarios, ya que ocupa un lugar distintivo dentro del espacio social rural, en tanto portador exclusivo de saberes socialmente productivos. Conformando una auténtica comunidad que garantiza el compromiso mutuo, el establecimiento de una empresa común y un repertorio compartido de rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones y conceptos, elementales en los trayectos formativos de sus integrantes.

La cuadrilla se distingue de cualquier otro modo de organización colectiva de la fuerza de trabajo, debido a que —producto de su conformación basada en criterios tradicionales de asociatividad fundados en la familiaridad, la vecindad y la solidaridad—, involucra una serie de intereses y capitales simbólicos que le son propios y que le otorgan, dentro del campo, una posición distintiva. Establecida geográficamente y organizativamente, la cuadrilla conforma una trama junto a los pequeños propietarios, que instituye un vínculo de mutua dependencia y brinda a ambas partes, garantías respecto a la reproducción del trabajo y el capital. Los trayectos sociales y formativos que se inscriben en este ámbito colectivo de trabajo son estables, están cimentados a lo largo del tiempo y alcanzan, además, altos niveles de familiaridad desde los cuales se establecen acuerdos tácitos vinculados con el cuidado de los niños, el modo de incorporación al trabajo, su escolarización, etc.

En estos espacios, los saberes son adquiridos a través del contacto con otros agentes que, mediante procesos de andamiaje, le permite a los aprendices transitar por lo que se denomina “zona de desarrollo próxima”. Es decir, el obrero aprendiz, con la ayuda de otro “que sabe más” completará su trayecto formativo. El saber del campesinado se aprende en la heterogénea ligazón entre grupo doméstico y grupo de trabajo, sea en una aldea o en heredades mayores. El conocimiento del sistema de trabajo, la

epistemología, es el resultado de esta interacción donde la lógica inductiva es aprendida en la medida en que se ve hacer y se escucha para poder decir, explicar, devolver el conocimiento a lo largo de las relaciones de parentesco y de vecindad. Como menciona Raúl Iturra, lo comparado al ser letrado, la conducta reproductiva rural, es resultado de una acumulación que no se hace en los textos, sino directamente sobre las personas y los lazos que tejen.

La escuela y su inscripción durante el siglo XX en el espacio social rural

La experiencia escolar —con la creación de la escuela Domingo Faustino Sarmiento en 1918— aparece en este espacio, junto con los primeros intentos por conformar en la localidad, un centro urbano que poseyera los servicios básicos provistos por el estado provincial (policía, escuela, etc.). Hacia fines del siglo XX esta oferta se amplía con la creación de la escuela Agrotécnica Los Pioneros, que funciona a contraturno en el edificio de la escuela de nivel primario, Juana Cardoso Aberastain.

Así, la experiencia escolar de sucesivas generaciones de medaneros (obreros rurales, pequeños productores, y medieros) se inscribe en estas instituciones. En estos espacios han construido recíprocamente, no sólo sus disposiciones sino sus posiciones en el espacio social; han establecido un sistema de relaciones sociales que ha imbricado: unidad doméstica, unidad productiva y escuela, a través de lo que Susana García Salord denomina “efecto de condensación de los espacios de socialización”.

Este efecto de condensación pone de manifiesto un proceso de *apropiación* de la escuela por parte de trabajadores y productores del Médano, en al menos dos sentidos. Los agentes se apropian de los distintos capitales que circulan en la escuela —reconvirtiéndolos en su valor específicamente simbólico dentro de este espacio— con los cuales se reposicionan y distinguen. Además, reconfiguran el espacio escolar como lugar de encuentro de trayectos sociales, laborales y familiares, que tienen en común el lograr desarrollarse sobre múltiples estrategias formativas,

(la escuela, la cuadrilla, la unidad productiva), no interpeladas como contradictorias y/o excluyentes entre sí.

En este sentido, la escuela primaria y la agrotécnica, mantienen durante gran parte del siglo XX una vinculación paralela y de cooperación, y no confronta —al menos profundamente— con los discursos referidos a la labor rural y a los saberes que la conforman. La escuela por lo general asume un rol socializador, no constituyendo una instancia de definición exclusiva sobre los valores y contenidos referidos a la formación para el trabajo y a la definición del mercado.

Redefinición del espacio rural y de la escuela

Mutaciones profundas en las condiciones económicas de esta localidad agrícola provocan intensas modificaciones sociodemográficas en el área a partir de la primera mitad de la década del setenta. El marcado proceso de emigración a la ciudad por parte de los pobladores rurales en busca de nuevas oportunidades, el paulatino proceso de urbanización, y la instalación de grandes establecimientos agropecuarios, modifican la textura del tejido social tradicional. Los grandes establecimientos agroproductivos impulsan la denominada “nueva agricultura”, modificando sustancialmente los modos de producción tradicionales.

Asimismo, la posición hegemónica asumida por el paradigma nueva agricultura, que implica la reestructuración productiva y la lógica del agronegocio, produce paulatinamente un proceso de deslegitimación de sujetos, historias y saberes referidos a la agricultura tradicional, sobre los que se asentaban el sentido de las prácticas y los procesos de constitución de los sujetos. Es un proceso de aculturación del trabajo en donde las creencias, los saberes y las costumbres originarias, son absorbidas y reemplazadas por nuevos esquemas culturales. En este espacio rural redefinido, donde entran en juego con mucho más fuerza lo urbano, lo comercial y lo industrial, y donde la escuela rural naturaliza en su currículum



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Huejotzaco, Puebla. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

(en el prescripto y en el oculto), al mercado y a lo global, se profundiza el proceso social de desarticulación del tejido tradicional y de deslegitimación de auténticas experiencias formativas como son la unidad doméstica y la cuadrilla rural.

Las escuelas de la zona experimentan, junto a otras instituciones, una verdadera “transferencia terminológica”, desde la que se legitiman muchos de los procesos propios de la lógica neoliberal. Como menciona Lavall, se conmina a reducir la acción educativa al léxico que acompaña al “pensamiento-gestión”.

Estos discursos permiten colocar simbólicamente a la escuela bajo la jurisdicción de una lógica empresarial extraña a su antigua referencia cultural y política, al tiempo que la someten a la presión de las lógicas sociales y económicas que hasta entonces le eran extrañas, al incorporar en sus currículos la lógica de las “competencias”.

El sentido que se imprime a las “competencias”, tanto en la empresa como en la escuela, está relacionado directamente con las nuevas propuestas de “gestión de los recursos humanos”. La competencia,

como señala Lavall, es una “característica individual”, una cualidad personal reconocida en un momento dado, que no es sujeto de ningún derecho, no vincula al trabajador con ningún grupo, con ninguna historia colectiva, sino que tiende más bien a su aislamiento y a la desintegración de su itinerario profesional. Desde este lugar, el agente social sólo deberá asistir como simple espectador a las venturas y desventuras del mercado, mismas que determinarán su destino.

Es así como el imbricado tejido que conformó durante gran parte del siglo XX el campo educativo dentro de la localidad (unidad doméstica, cuadrilla rural, etc.) se ve profundamente alterado.

Las nuevas perspectivas educativas que tienden a conformar el campo educativo al concederle mayor prioridad a las cualidades inmediatamente útiles de la personalidad empleable que a los conocimientos realmente apropiados, pero que no serían necesaria ni inmediatamente útiles desde un punto de vista económico, conllevan en su seno un grave riesgo de desintelectualización y de deformación de los procesos de aprendizaje (Lavall, 1995: 10).

Recomendaciones para la acción

La problemática planteada en este trabajo no pretende significar una generalización con pretensiones explicativas sobre la compleja realidad educativa de nuestra región; simplemente desea invitar a nuestros maestros a deshacerse momentáneamente de los preceptos escolares y de esa gran cantidad de deberes institucionales vinculados con la presentación en tiempo y forma de programas de estudio, planes de estudio, proyecto del área disciplinar, proyecto áulico, etc., y de todo otro arsenal de actividades burocráticas, para reflexionar sobre la labor propiamente educativa, que implica reconocer que:

- Las políticas educativas son instrumentos eminentemente ideológicos que, bajo el halo de preceptos técnico-pedagógicos, encubren, no de

manera desinteresada, un modo de definir al sujeto pedagógico, la práctica educativa, y el mundo social sobre la que se inscribe (por ello será preciso indagar sobre los actores sociales involucrados en su diseño y proceso de legitimación).

- No puede pensarse en alcanzar una auténtica experiencia educativa liberadora sólo a partir de un simple acto de buena voluntad y obediencia a las “propuestas” diseñadas desde los escritorios ministeriales. Una práctica liberadora debe implicar —de parte del maestro— una actitud eminentemente política y de continua *vigilancia* (*y ruptura en muchos casos*) sobre el propio quehacer, y el hacer institucional (para ello será fructífero, entre otras cosas, indagar sobre las corrientes teóricas en las que se inscriben quienes tienen a su cargo el diseño de los lineamientos educativos, y las perspectivas pedagógico-políticas de aquellos autores y editoriales que dominan los circuitos de producción bibliográfica, por ejemplo.)
- La comprensión de la experiencia educativa no puede circunscribirse al aula o a la escuela. Como señala Jean Lave, es preciso extender el estudio del aprendizaje más allá del contexto estructurante de la pedagogía, incluyendo en el análisis la estructura del mundo social, tomando en consideración, de una manera central, la naturaleza conflictiva de la práctica social, superando con ello las miradas que otorgan un carácter pasivo al aprendizaje, que sólo lo entienden como un acto de internalización.

Lecturas sugeridas

LAVALL, CHRISTIAN (1995), “La nueva lengua de la escuela: la educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico”, Informe de la European Round Table.

ANTELO, ESTANISLAO Y ANA L. ABRAMOWSKI (2000), *El renegar de la escuela*, Rosario, Homo Sapiens.



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Legitimación/deslegitimación de saberes de género en mujeres andinas

El caso de las trabajadoras del hogar en Perú

Teresa Ojeda Parra

CARE Perú | Lima, Perú
teresa.ojeda@gmail.com

En mi tierra las mujeres se dedican a la casa desde pequeñas. Hay que levantarse tempranito para cocinar, limpiar, atender a los niños pequeños, ir al río a lavar la ropa y si una está casada hay que lavar la ropa del esposo y los hijos. Se debe ir a traer agua, también atender a los animales del corral para que estén bien comidos y que no les falte agua... Mis padres siempre me decían que no debía ser ociosa, sino hacendosa, que tenía que aprender a hilar y a tejer en telar para hacer mis frazadas para cuando me case y así mi esposo y su familia y la comunidad me estime por ser mujer hacendosa, o sea ¡Por ser 'bien mujer', como Dios manda!

(M.D., 23 años)

Introducción

Una de las formas en que la mayoría de las culturas organizan sus sociedades es sobre la base de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, es decir que de acuerdo a su pertenencia a un sexo u otro les es transmitido un conjunto de cualidades, roles, valores, atributos, rasgos, responsabilidades individuales y sociales, prohibiciones, derechos y expectativas, aspectos que fueron asumidos como diferencias naturales. Estos contenidos son los que constituyen el *género*, el cual, siendo una construcción social sistemática, no está determinado por la biología.

El *género* supone la categorización de las diferentes funciones a desempeñar por varones y mujeres de acuerdo a lo determinado por la sociedad en la que viven, y hace referencia a las formas históricas y socio-culturales en que hombres y mujeres se relacionan, interactúan y dividen sus respectivos roles. Estas formas difieren de una cultura a otra y van cambiando a lo largo del tiempo. La socialización de género se da desde muy temprana edad para que los niños y las niñas respondan a los comportamientos esperados (lo que "debe ser"); se aprende desde los padres, madres, otros miembros de la familia, la escuela, la relación con pares y amistades, en las instituciones sociales, los medios de comunicación, el centro laboral, las iglesias, etc.

Dado que los contenidos del género no se refieren a una materia o curso, sino a pautas de vida, su aprendizaje trae consigo diferentes experiencias para las mujeres. En el caso de las mujeres de origen andino que migran a las ciudades para insertarse en el trabajo doméstico, se distinguen tres momentos durante los cuales este proceso de aprendizaje y la legitimación/deslegitimación de los saberes de género, y particularmente los relacionados a su labor como trabajadoras del hogar, tiene implicancias significativas en sus vidas, aspectos que constituyen el motivo de análisis del presente artículo. Estos momentos corresponden a: i) construcción del género y su legitimación en zonas andinas; ii) inserción al trabajo doméstico; iii) el trabajo doméstico a la luz de los derechos.

Metodología

Con el propósito de conocer y analizar el proceso de legitimación/deslegitimación de los saberes acerca del género en trabajadoras del hogar, entre mayo y junio de 2011 se recogió información utilizando técnicas cualitativas, desarrollándose dos grupos focales con siete participantes cada uno. Las actividades realizadas fueron:

- Coordinación con las responsables de las instituciones donde las trabajadoras del hogar acuden los días domingo.
- Invitación y determinación de la participación en los grupos focales, teniendo como *criterios de inclusión*:
 - edad: de 18 años a más;
 - ser trabajadora del hogar y encontrarse actualmente trabajando;
 - aceptación voluntaria para participar en el grupo focal.
- Desarrollo de los grupos focales, previa aceptación a participar a través del *consentimiento informado*.
- Revisión documental.
- Integración y análisis de los resultados.

Resultados

Construcción del género y su legitimación en zonas andinas

En la cultura andina los varones se encargan principalmente del trabajo de las chacras y de las labores que requieren de mayor fuerza, mientras que las mujeres tienen bajo su responsabilidad la crianza de sus hijos, la preparación de alimentos y el cuidado de los animales; cuando trabajan la tierra se hacen cargo de labores de apoyo al trabajo de los varones. Estas responsabilidades son asumidas por los niños y las niñas desde edades tempranas.

En el proceso de socialización de las trabajadoras del hogar entrevistadas, fueron principalmente sus padres, madres y/o abuelos/as quienes les transmitieron estas funciones, tanto de manera oral como



Fotografía: Mariana Yampolsky. *Mujeres mazahua*, 1989. San Agustín Metepec, Estado de México, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

con la enseñanza práctica de las responsabilidades atribuidas a su género. Sin embargo, esta distribución del trabajo por género implicó una mayor valorización asignada a los roles masculinos, quedando desvalorizado el trabajo doméstico realizado por las mujeres, todo ello verbalizado por sus padres, madres y/o abuelos/as al afirmar que las labores hogareñas efectuadas por las mujeres no eran tan importantes como lo que hacían los varones, ya que lo que ellos hacían era un “trabajo”. Paralelamente, y dentro de la cotidianeidad de sus hogares, se dio la legitimación del aprendizaje que sobre el género habían asimilado siendo niñas, en tanto se desarrollaran o no dentro de los “mandatos” establecidos culturalmente para su género. Al darse incumplimiento de los roles y responsabilidades atribuidos a su género, usualmente fueron sancionadas verbal y físicamente y muchas veces de formas drásticas, severas y hasta

cruels, con consecuencias serias para su salud física y mental. Y es que en estas comunidades aún se legitima la violencia hacia las mujeres, no habiendo una sanción social frente a dicha problemática.

Al asistir las trabajadoras del hogar a la escuela, dicha legitimación estuvo a cargo de sus profesores/as y se reforzó en el diálogo con sus pares. En el caso de que estas mujeres hubieran decidido permanecer en su comunidad, quien legitimaría su “ajuste” a lo que su género le atribuye como mujer hubiera estado a cargo de su futuro marido y familiares del mismo. Nótese que en los distintos escenarios en los que se desenvuelve una mujer andina existe una relación jerárquica donde ella siempre se encuentra en una posición de desventaja, de subalterna, a excepción de los momentos en los que interactúa con sus pares.

De esta forma, la legitimación de los saberes referidos al género en las zonas andinas facilita, refuerza

y legitima a su vez dos aspectos determinantes en el futuro de estas mujeres:

- Que el sistema patriarcal jerárquico se mantenga y sea asumido por las niñas y adolescentes como un conjunto de mandatos indiscutibles.
- Que la convicción de que tales mandatos de género son irrefutables, verdaderos y absolutos facilita la manifestación de actitudes de sumisión en estas mujeres al interior de los hogares de terceros en los que se insertan como trabajadoras del hogar.

Inserción al trabajo doméstico: legitimación/ deslegitimación de saberes dentro de un contexto de discriminación

El quehacer doméstico es desvalorizado al percibirse como una actividad secundaria, irrelevante y no productiva; sin embargo, estos saberes de las mujeres son considerados útiles cuando tienen que desempeñar el trabajo doméstico en hogares de terceros. En el Perú el servicio doméstico se caracteriza por ser una actividad “inherente a la mujer” y corresponde a un rol “natural” femenino que no requiere capacitación previa; es reconocido dentro de las ocupaciones que la Población Económicamente Activa femenina realiza y supone una remuneración, aunque ello no se cumpla; sin embargo sigue siendo socioculturalmente desvalorizado, subvalorado y considerado un trabajo modesto, estigmatizante, vergonzoso, servil, degradante y discriminatorio.

La inserción laboral al trabajo doméstico se realiza bajo dos modalidades (Ley N° 27986):

- *Cama afuera*: la vivienda de la trabajadora del hogar es un lugar diferente al de su trabajo, generalmente cuenta con horario que puede corresponder o no a ocho horas diarias; tiene días de descanso y su nivel salarial es bajo.
- *Cama adentro*: el centro de trabajo de la trabajadora del hogar es también su lugar de vida. Con horario poco delimitado (más de 14 horas diarias)

muchas trabajadoras del hogar no perciben salario, otras sólo una propina, y de percibir remuneración estaría compuesta por una recompensa monetaria y de especies (alimentación); a la mayoría no les reconocen días de descanso, vacaciones, derecho a estudiar ni seguridad social.

La edad mínima de admisión al empleo en el Perú es de 14 años, pero la inserción al trabajo doméstico ocurre a partir de los 5-6 años de edad, lo cual responde principalmente a: i) necesidad económica, dado que estas mujeres provienen generalmente de la región rural andina con niveles de pobreza deprimidos; ii) huida del hogar para evitar maltratos y abusos, incluidos los de índole sexual; iii) vigencia de la entrega de las hijas menores a terceros.

Al migrar a las ciudades, y dada su falta de instrucción y experiencia en otras actividades, el trabajo doméstico “cama adentro” constituye la primera actividad laboral para la mayoría de las trabajadoras del hogar, por ser una opción propicia para insertarse en el mercado laboral y resolver sus necesidades básicas de supervivencia (vivienda y alimentación). No obstante, es la modalidad que mayor explotación y vulneración de derechos les significa.

Para que una joven trabajadora del hogar consiga “encajar” en la nueva sociedad (“cultura dominante”), que en primera instancia es el hogar donde se inserta laboralmente, implica que los saberes de género traídos consigo van a ser interpelados, desvalorizados, deslegitimados y en la mayoría de los casos son motivo de burla y desprecio: inevitablemente su cosmovisión de género sufrirá cambios/adaptaciones. Este proceso, además, no es sencillo para estas jóvenes porque deben lidiar con elementos que tocan directamente su identidad cultural: i) su vestimenta, peinado y rasgos faciales son diferentes; ii) su lengua materna usualmente es el quechua o aymara.

Estos elementos las visibilizan, facilitándose aún más el estigma y discriminación que reciben por ser trabajadoras del hogar. El cambio de su vestimenta es inevitable debido a la presión que las burlas y discriminación les genera, y también por exigencia de sus empleadores/as; usualmente en hogares de clase

socio-económica alta son condicionadas a utilizar el “mandil” para trabajar, atuendo que a manera de “uniforme” las diferencia visiblemente de los miembros de la casa. Las empleadoras fundamentan el uso del mandil aludiendo al orden, limpieza, ahorro de ropa, etc., lo cual puede ser razonable y sensato, pero para las trabajadoras del hogar es otro motivo de estigma y discriminación. El aprendizaje del idioma español responde a la necesidad urgente de comunicación, sin embargo, seguirá estigmatizándolas porque el aprenderlo no es rápido ni sencillo, y al lograrlo no pierden el acento de su primera lengua.

Para las trabajadoras del hogar de procedencia andina todo este proceso implica negar parcialmente su identidad anterior para reaprender una “nueva identidad cultural” y así “encajar” en la nueva sociedad. Es en este contexto donde ven legitimados sus nuevos saberes relacionados al género: una suerte de “legitimidad cultural” que tiene como parámetro lo establecido por la “cultura dominante”. Dentro de los hogares donde laboran las trabajadoras del hogar, dicha legitimación la realizará principalmente la empleadora al aprobar su desempeño en las labores domésticas. Pero mientras no realicen sus funciones eficazmente —por inexperiencia, falta de conocimiento sobre el uso de electrodomésticos, o falta de organización de su tiempo—, suelen recibir sanciones como descalificaciones, insultos y golpes. Paradójicamente, el que realicen óptimamente el quehacer del hogar no las libera o protege de seguir sufriendo actos de violencia física, psicológica y hasta sexual a razón de su género, etnia, edad, clase, lugar de procedencia, etc.

Cuando las trabajadoras del hogar acceden a estudios escolares, son los/las docentes y sus pares quienes legitiman sus nuevos saberes relacionados al género, incluidos aquellos referidos al quehacer doméstico. Paralelamente, dentro de esta dinámica otros aspectos de los saberes concernientes al género son legitimados/deslegitimados por quienes interactúan con estas mujeres, y corresponden a otras esferas como la social, espiritual, emocional, sexual, recreativa, estética, económica, etc., que no han sido

motivo de análisis en el presente artículo, pero que ameritan un futuro abordaje.

El trabajo doméstico a la luz de los derechos

Las condiciones bajo las cuales laboran las trabajadoras del hogar, evidencian que se transgreden sus derechos humanos y laborales. Siendo una población que labora en aislamiento, en la medida en que se inserte en espacios diferentes a los hogares donde labora —como la escuela— podrá relacionarse con otras personas, otras trabajadoras del hogar y con instituciones que trabajan a favor de ellas; en estos espacios van conociendo sus derechos humanos y laborales, y encuentran oportunidades de superación personal y laboral.

Las trabajadoras del hogar entrevistadas han logrado percibir más equitativamente al hombre y a la mujer a la luz de los derechos. Conocer sus derechos ha significado una reconstrucción de su autoconcepto, autoimagen, y consecuentemente de su autoestima, que se encontraba deteriorada. En relación a la imagen y conceptualización de sí mismas, ha implicado una resignificación acerca de qué es ser persona, ser mujer, ser ciudadana, aspectos que van de la mano con los roles de género que la sociedad espera que realicen, pero desde una perspectiva de valorización de sí mismas y afianzando su identidad como “trabajadora del hogar” entendida como una labor legalmente más reconocida, aunque aún no lo sea socio-culturalmente. Pero lo más relevante es que conocer sus derechos les ha permitido apropiarse de la noción de ser sujetos de derechos, y tener la convicción de que dichos derechos no pueden ser transgredidos bajo ninguna circunstancia.

Recomendaciones para la acción

Capacitar a docentes que laboran en escuelas del área rural y en turno de noche del área urbana sobre género, prevención de la violencia, estigma y

discriminación, derechos laborales y humanos de las trabajadoras del hogar.

Vigilar que en las escuelas, especialmente en las de zonas rurales y de turno de noche del área urbana, los procesos pedagógicos aseguren la equidad de género en las expectativas y resultados de aprendizaje y eviten el abuso, maltrato y prácticas de discriminación; difundan materiales educativos sobre equidad de género y sexualidad; recojan los saberes y conocimientos de las niñas y adolescentes, y promuevan su participación e integración ciudadana (Art. 26 del Decreto Supremo 013-2004 ED).

Realizar actividades de incidencia sobre prevención y erradicación del trabajo infantil doméstico y de la entrega de niñas menores a terceros.

Promover campañas de difusión de los derechos de las trabajadoras del hogar.

Elaborar un directorio de instituciones a las que pueden acudir las trabajadoras del hogar para buscar ayuda, orientación y/o asesoría.

Lecturas sugeridas

- AGUIRRE, ROSARIO (1998), *Las relaciones en hombres y mujeres bajo sospecha*, Montevideo, Universidad de la República, CSIC (doble clic en: Soluciones editoriales).
- CAZÉS, DANIEL (1999), *Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*, México, Consejo Nacional de Población (CoNaPo), Programa Nacional de la Mujer (ProNaM).
http://www.europrofem.org/contri/2_05_es/cazes/00_cazes.htm
- FLORES MEDINA, ROSA, LILIANA VEGA SEGOIN, PATRICIA CÁCERES LÓPEZ E ISAAC RUIZ SÁNCHEZ (2002), *Invisible y sin derechos: Aproximación al perfil del Trabajo Infantil Doméstico en el Perú*, Lima, OIT-Oficina Regional para las Américas-Programa IPEC Sudamérica.
- ESPINOZA GIRALDO, ADRIANA (2001), *Trabajo doméstico infantil en hogares ajenos en Perú. ¿Hasta cuándo sin educación?*, Bogotá. Save the Children.



Ilustración: Valentín Juárez. "Ser abogada para defender a los borrachos en las calles".



Fotografía: Mariana Yampolsky. Puesto de naranjas, s.f. Axochiapan, Morelos, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Universidad Federal de Paraíba | João Pessoa, Paraíba, Brasil
eduardojorgels@gmail.com

Introducción

Los saberes adquiridos al margen de la escuela, especialmente los que tienen su origen en las clases populares, son considerados por el discurso dominante como saberes que no sirven para nada, por no tener una base científica. Ese discurso es preconcebido y constituye un silenciador de los saberes que la clase popular joven y adulta ha construido a lo largo de sus historias y experiencias de vida.

La educación popular es una pedagogía que se sustenta en la realidad de la vida de los individuos, en sus condiciones sociales, y su objetivo es, entre otras cosas, contribuir a la formación ciudadana activa de los individuos. Para esta pedagogía, la realidad es una verdadera fuente de conocimiento que no se puede simplificar y que no está al margen de las realidades socioeconómicas, culturales y políticas. Como aseguraba Freire, el rigor y la exactitud de la realidad surgen también del sentido común de las masas populares y del grado de percepción que los educandos tengan de esa realidad.

Todos los saberes deben considerarse importantes para que no se refuerce la exclusión, sobre todo los que son construidos en la vida cotidiana de las clases populares. Por lo tanto, la idea que debe reforzarse es que no existe un saber único, determinado, sino muchos saberes, y muy diversos. Este artículo intenta ser una reflexión sobre el saber informal construido por los individuos de las clases populares, entendidos como saberes importantes para la construcción del conocimiento que la humanidad elabora para poder interactuar y comprender sus realidades.

Reflexiones desde la educación popular

El saber popular no posee la sistematización del saber escolar o del saber científico, sino que se acerca y logra dialogar con ellos. Nace de la relación de las personas entre sí y con sus producciones culturales (materiales o inmateriales). La cultura propicia que hombres y mujeres, sean del campo o la de ciudad, escolarizados, subescolarizados o no escolarizados, tengan lecturas importantes del mundo en el cual

actúan y al que transforman; ellas y ellos construyen saberes cuyo propósito es facilitar la convivencia y la interacción en su medio social.

La sociedad, a su vez, no es un conglomerado homogéneo, sino por el contrario, se caracteriza por la complejidad y la diversidad de su pueblo; además, no todos los saberes producidos logran satisfacer las necesidades de todos los individuos. Los hombres y mujeres van construyendo sus historias y sus modos de producción de saberes para poder convivir en/ con el mundo, con las personas.

Independientemente de su condición de saber leer, saber escribir o saber realizar operaciones matemáticas, los hombres y las mujeres, especialmente los de sectores populares, crean su forma de vivir e interactuar en el mundo, y a partir de su realidad de vida, de las condiciones que les son dadas, logran superar sus obstáculos y vivir e interactuar los unos con los otros.

De esta manera, en todas las áreas del saber, los individuos de las clases populares cultivan conocimientos y saberes informales que son transmitidos de padres a hijos, de generación en generación, y que son enriquecidos en ese tránsito: se trata, por ejemplo, de saberes sobre el uso de hierbas medicinales, explicaciones y predicciones de los fenómenos naturales, entre otros. El paso inicial para la producción de saberes fue la búsqueda de explicaciones para poder entender las formas de organización humana y los fenómenos de la naturaleza.

La metodología de la educación popular valora los saberes que provienen de las clases sociales menos favorecidas económicamente; respeta su cultura, su forma, su ética, su estética y su creatividad. La antropología filosófica demuestra que todos los seres humanos, independientemente de su condición social y de su nivel de estudios escolares, son capaces de adquirir conocimientos a través de los sentidos (oído, vista, tacto, gusto y olfato). Estos conocimientos constituyen las herramientas que posibilitan la interacción entre hombres y mujeres con el medio.

Sin embargo, a lo largo de los siglos hemos ido construyendo una sociedad caracterizada por su condición de ser urbana, letrada, científica y



Fotografía: Mariana Yampolsky, *Recreo*, s.f. San Andrés Tenejapa, Veracruz, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

tecnológicamente avanzada, que dicta las normas y define cuáles saberes son aceptados y cuáles no se deben acreditar. En su mayoría, los saberes populares quedan al margen y en el descrédito de dicha sociedad.

En Brasil, por ejemplo, y en muchas experiencias de movimientos sociales latinoamericanos, la valoración de los saberes adquiridos informalmente utiliza los principios políticos y filosóficos de la educación popular para poder valorar el saber de las clases

sociales populares, del campo y de la ciudad. Así, los saberes construidos a partir de la realidad de la vida y a lo largo de la experiencia sensible y práctica, son valorados como una manera de dar oportunidad a los individuos al protagonismo histórico, o sea, dar voz a todos los que conforman el tejido social.

Los saberes que provienen de las clases populares se configuran como una forma de observar e interpretar la realidad; sin embargo, en el actual contexto económico también se necesita tener acceso a

los saberes formales o socialmente aceptados para comprender sus mecanismos y luchar por una nueva forma de sociabilidad más justa, donde efectivamente se valore la vida humana.

Vemos así que los saberes populares no son prácticas de seres anónimos o desvalidos, o de gente supersticiosa o simplemente ignorante, que no tiene nada que ofrecer. Por el contrario, los saberes populares son resultado de la acción de personas que, incluso “sin poder”, tienen presencia sociocultural y logran presencia política al ejercer su ciudadanía y, además, contribuyen para una mejor visibilidad de la diversidad cultural.

Por lo anterior, representa un desafío para la escuela y la sociedad del conocimiento valorar los saberes informales como formas de expresión de determinados sectores sociales que también generan modos de expresión y conocimientos para comprender la realidad.

Saberes populares y legitimación

Tomando en consideración los argumentos antes descritos, resulta importante reconocer que los saberes populares surgen de muy diversas experiencias de vida y formas de conocer el mundo que se producen fuera de los espacios formales de la educación, es decir, que son heredados o tienen su origen en los medios populares, en los movimientos sociales y/o en los ámbitos religiosos, étnicos, asociativos con intenciones de ciudadanía, de resistencia cultural o de “negociaciones simbólicas”. Se trata de saberes que contribuyen al desarrollo de todas las potencialidades y dimensiones del ser humano (subjetivas, biopsicosociales, de edad o generacionales, de género, de etnia, de ética, de especialidad, de relación con lo sagrado, etc.). Y que, si bien se producen desde la experiencia individual de cada persona, sumadas en colectividades dan forma a distintas identidades. Los saberes populares son un sonoro fruto tanto de diálogos como de negociaciones y luchas por la ampliación de espacios de poder, políticos y simbólicos.

La educación popular es una práctica que parte de los saberes populares y que procura, a partir de

ellos, la formación de seres humanos críticos y participativos, capaces de mantener relaciones sociales en las que los valores humanos (alteridad, respeto a las individualidades étnico-raciales, sexuales, de género, etc.) sean lo prioritario. Siendo así, no nos puede extrañar que esta perspectiva pedagógica entre en contradicción con la lógica del capital y el mercado y que en algunos contextos se vea cuestionada, o incluso combatida, ya que constituye una forma de educación totalmente contraria a la tradicional.

Desde la perspectiva de la educación popular privilegamos sobre todo la lectura emancipadora de estos mismos saberes, apoyada en las teorías pedagógicas cuyo origen se encuentra en las prácticas sociales. A partir de este concepto, tratamos de validar las producciones materiales y simbólicas que provienen de las clases populares. Consideramos que todo este aparato cultural es testigo de las identidades de sus productores, de la presencia de una intensa resistencia cultural, de la generación de conocimientos y la construcción de autonomías a través de múltiples expresiones: fiestas populares, recetas medicinales caseras, festividades y danzas, cuentos y cantos, prácticas culinarias, formas de vestir y de adornarse, artesanías, expresiones religiosas, etc. Verlo de este modo constituye una manera de propiciar que los seres humanos de las clases populares sean reconocidos en su historicidad.

Los individuos, así, son considerados como un todo, con sus saberes, experiencias, limitaciones e inquietudes; la práctica pedagógica rebasa las fronteras de lo meramente lógico, cognoscitivo, intelectual para incorporar también los aspectos afectivos, socioculturales, de género, sexuales y étnicos.

Finalmente, se entiende que la valoración o legitimación de los saberes populares es un asunto político, de aceptación y valoración de las culturas del hombre y la mujer del pueblo. Así, la educación popular, como teoría que se sustenta en el saber popular, implica una forma de promoción de la emancipación de los seres humanos a favor de una sociedad económicamente justa, en la cual los distintos saberes puedan dialogar y producir lo que Boaventura de Sousa Santos denomina la “ecología de los saberes”.

Recomendaciones para la acción

Para lograr una práctica de valoración de los saberes populares construidos a partir de las experiencias de la educación informal sugerimos:

- Inicialmente, debe considerarse la posibilidad de diálogo entre los saberes. No hay saber mayor ni saber menor. Los saberes se construyen a la manera en que los hombres y las mujeres interactúan socialmente, a partir de sus culturas específicas.
- Los saberes populares tienen su fundamento teórico en el paradigma de la educación popular, una teoría latinoamericana de inspiración freiriana que valora los saberes populares con la intención de promover el proceso de la emancipación y la formación ciudadana de los miembros de los sectores sociales populares.
- Comprender que los saberes son la materia prima para el diálogo con el saber científico, y que el pueblo también necesita tener acceso a este tipo

de conocimiento sistematizado para poder mejorar su calidad de vida;

- Finalmente, debemos reconocer que los saberes populares contribuyen a una forma de resistencia ante la cultura dominante, a la valoración de las identidades específicas de cada pueblo. O sea, a la preservación de la cultura que proviene del medio popular.

Lecturas sugeridas

FREIRE, PAULO (2005), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

<http://www.forumeja.org.br/livros paulofreire>

FREIRE, PAULO (2007), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

<http://www.forumeja.org.br/livros paulofreire>

FREIRE, PAULO (2007), *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra

<http://www.forumeja.org.br/livros paulofreire>



Ilustración: Valentín Juárez. "Cuando está tierno el sol".



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Aprendizajes intergeneracionales en los surcos de chile y jitomate

Experiencias con niñas, niños y mujeres de familias jornaleras agrícolas migrantes

Ana María Méndez Puga

Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | Morelia, México
mendezana22@gmail.com

Irma Leticia Castro Valdovinos

Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras
Agricultoras Migrantes, Gobierno de Michoacán | Morelia, México
leticiaastrov@yahoo.com.mx

Introducción

Las familias jornaleras agrícolas que viajan a los campos agrícolas de Michoacán, provenientes de los estados de Guerrero, Oaxaca, y del propio Michoacán, constituyen grupos poblacionales en movimiento que viajan en familia, buscando opciones de supervivencia. La estructura y dinámica de las familias y el proceso adaptativo a las condiciones de cada campo, cultivo y campamento (lugar para vivir) hace necesario que las mujeres desplieguen una serie de actividades de enseñanza y de aprendizaje que faciliten el que toda la familia, y las propias mujeres, aprendan a ser productivas en medio de las condiciones difíciles en que viven.

La familia, además de buscar el mejoramiento de la calidad de vida, resguardarse como grupo social y protegerse como un colectivo diferenciado, delimita y señala a sus miembros las pautas de comportamiento que les permitirán interactuar dentro y fuera de ella; es entonces el principal grupo socializador y el núcleo protector de las niñas y los niños. Este grupo, que se ve influido por el contexto, y que a su vez lo influye, constituye un microsistema que facilita el desarrollo de cada uno de sus miembros, en función de sus sistemas de creencias y de las expectativas que han ido construyendo en torno a cada uno, pero que ante todo, trata de mantenerse con la estructura más funcional. La familia no sólo organiza la estabilidad y el cambio, sino que también “se defiende ante el cambio”, con lo cual podrían estar de acuerdo muchas mujeres jornaleras.

Los adultos de la familia se organizan, planean y toman decisiones en función de un cambio de residencia y de lugar de trabajo que les permitirá mejorar su calidad de vida, aunque en ese proceso tengan que vivir situaciones más complejas, y en ocasiones más precarias, que la vida en su lugar de residencia; es justamente por ello, tal vez, que asumen esa idea de defensa.

Sin posiciones fatalistas las mujeres asumen que “así toca vivir” para “tener algo”. Día a día hacen el trabajo que “les toca”, y en ocasiones pareciera que “todo les toca”, es decir, les corresponde hacer todo: buscar el sustento de la familia, criar a los hijos e

hijas, atenderlos, educarlos y cuidar de la familia ante las vicisitudes del viaje.

Considerando lo anterior es que se planteó comprender el proceso de interaprendizaje cotidiano desde el cual las familias se construyen y reconstruyen día a día. Y por otro lado, responder a la demanda de apoyar el aprendizaje de las mujeres, en torno a lo que implica la vida en el pueblo y la ciudad, dada la necesidad de información y de desarrollar pautas de comportamiento que les permitan interactuar de mejor manera con el medio. Si bien un gran número de mujeres logra descubrir y construir lo necesario para generar procesos adaptativos, transmitiéndolos a sus hijas e hijos, otras requieren del acompañamiento de los más expertos (los que tienen mayor experiencia como migrantes y los líderes). Lo que se aprende para “moverse en el medio” que va desde cómo dirigirse al cuadrillero, cómo solicitar servicios médicos, cómo preguntar, etc., constituye parte de lo que se podrían llamar aprendizajes sociales, mismos que facilitan el tránsito por los pueblos y ciudades agrícolas en donde se trabaja y que se van aprendiendo de generación en generación.

Actividades

La Universidad Michoacana, la Secretaría de Salud y organizaciones no gubernamentales como IEMDES y Producciones Superpadres, en coordinación con el programa PRONIM (Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Jornaleros Agrícolas Migrantes, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública), ofrecen una serie de talleres dirigidos a la población de los campamentos y vecindades en temas como: Prevención del abuso sexual; Derechos de las niñas y los niños; Reflexión sobre género y roles; Promoción de la lectura, entre otros. El PRONIM cuenta con el apoyo de una red interinstitucional en salud, capacitación en derechos humanos y comida para niñas y niños, entre otros.

En función de lo anterior, y a partir de la interacción de las investigadoras y de los diferentes conductores de los talleres que se ofrecen a las familias en los campamentos de jornaleros agrícolas, en los

albergues, en las aulas móviles o en los campos, es que paulatinamente se fueron construyendo grupos informales de trabajo a iniciativa de los talleristas o de las propias familias: grupos de un día, de dos días, o de todo el ciclo agrícola, constituidos por los profesores, las niñas, niños, jóvenes, madres, padres, investigadores, asesores y formadores, quienes trabajan y viven temporalmente en los campamentos y vecindades de Tanhuato y Yurécuaro.

El trabajo que dio origen al texto que aquí se presenta es resultado de la interacción con padres y madres de familia de las niñas y niños que acuden a la escuela primaria y al preescolar del PRONIM.

Las actividades principales fueron: entrevistas, grupos de discusión, observación participante y talleres de promoción de la lectura, en los que participaron niñas, niños, jóvenes, profesores, madres y algunos padres. El diálogo constituyó la esencia del trabajo, un diálogo en el que la posición de escucha casi siempre estaba del lado del equipo de trabajo (personal del PRONIM, investigadores y talleristas).

Resultados

Los principales resultados se organizan en categorías que caracterizan a las familias y que dan cuenta de varios de esos saberes intergeneracionales, que se van dando en los campos, en el viaje, en los campamentos o cuarterías.

Tipos de familias

La mayoría son familias jóvenes, en edad de procrear hijos. Las edades de la mayoría de las madres van de los 18 a los 34. Estos resultados coinciden con los de la *Encuesta a hogares de jornaleros migrantes en regiones hortícolas de México: Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Jalisco* (Grammont y Lara, 2004), en donde se reporta que la mayoría de las jefas y jefes de hogar entrevistados están en el rango de 15 a 34, siendo el más alto el de 20 a 24.

Son familias recompuestas y con configuraciones nuevas y tradicionales. Varias son familias nucleares donde están presentes el padre, la madre y

dos o tres hijos. Hay también familias semiextensas, compuestas por la familia nuclear con algunos parientes, aunque en sus comunidades no vivan de ese modo. La familia extensa también aparece, y son aquéllas conformadas por la pareja de abuelos de entre 45 y 50 años o más, con hijos casados que van con varios pequeños, más los hijos solteros; algunas de éstas están configuradas así desde sus lugares de origen. Abajo un ejemplo de familia extensa dibujada por un niño de Tlapa, Guerrero.



Algunas familias son uniparentales nucleares, con jefatura de hogar femenina, en las que los hijos pequeños (5 a 8 años) acompañan a sus madres al trabajo para cuidar a los bebés. Hay también algunas familias uniparentales semiextensas, que son familias uniparentales, conformadas por una mujer con sus hijos, que viaja con una o dos de sus hermanas y los sobrinos.

También existen familias en las que hay un hombre con dos mujeres: la pareja y frecuentemente la hermana de la pareja. Cada una de ellas viaja con sus hijos, lo cual coincide con lo que se ha observado en otros campos agrícolas, en particular en los de Puebla (Hernández, 2005). En estos grupos la convivencia, desde la perspectiva del foráneo, puede parecer suave, sin embargo, suelen vivirse diversos conflictos.

En cuanto a cómo se les observa funcionar, se puede comentar que varias de las familias son altamente funcionales, a pesar de los cambios de residencia continuos; no obstante, esa funcionalidad de las familias en movimiento se va dando en la medida en que se adapta a esa forma de vida. En lo que respecta a la solución de problemas, elemento primordial de la dinámica de una familia, se observa que ponen atención principalmente a aspectos considerados

por sus miembros como de subsistencia: contar con un empleo, por ejemplo. Si el problema es que no hay un lugar donde dormir al llegar al campo, pasan las noches en el vehículo en el que viajan mientras encuentran lugar, pero lo básico es lograr emplearse; cuando enfrentan situaciones de atención urgente a la salud, buscan apoyo en las otras familias. Los roles que cada miembro asume en ese viaje definen también las formas de comunicación, ya que generalmente quien viaja como jefe o jefa es quien establece las pautas y mecanismos de comunicación:

B: Nuestros papás nos llevaban a Sinaloa, así como nosotros traemos aquí a nuestros hijos, y ellos, quién sabe a dónde llevarán a los suyos.

C: Casi nada me da miedo ahorita. Me da miedo ser viejita, porque ya no voy a poder trabajar, creo que voy a estar descansando cuando ya lo sea, para entonces no voy a venir, sólo mis hijos y sus hijos.

Las familias siempre están en proceso de cambio en la medida que viven sucesos que reorganizan y transforman a sus miembros, como el nacimiento de los hijos, alguna enfermedad, el cambio de vivienda, etc. Las familias jornaleras, en cierto modo, experimentan más cambios en su estructura y dinámica que las familias que no emigran, originados precisamente por la movilidad. En muchos casos estos cambios son aprendidos de otros más expertos y se enseñan a los menos expertos, como puede verse en el párrafo anterior.

Movilidad

La pareja toma la decisión de viajar y con ello inicia una serie de cambios, que a decir de las mujeres, incluye una serie de actividades que varían de familia en familia, pero que en general podrían ser las más comunes: encargar la casa, encargar los animales (si los tienen), pedir prestado para los gastos mientras se comienza a trabajar, hacer acuerdos de viaje con algún transporte colectivo o buscar apoyo en alguna familia que tenga vehículo, y finalmente, al llegar al campo agrícola, buscar vivienda y trabajo. Ya

instalados, el tipo de vivienda que encuentren y su ubicación también serán cruciales para que la familia logre adaptarse y generar los cambios pertinentes en esa nueva forma de vida.

La familia, como sistema, tendría que ser capaz de adaptarse cuando las circunstancias cambian, lo que podrá hacer si ha desarrollado capacidades para hacerlo, en términos de comunicación efectiva, definición de los roles y la posibilidad de atender aquello que ellos y ellas mismas han definido como lo más importante para el grupo social. Muchos de estos aspectos están en función de la información que se posee y de cómo pueda comportarse o cómo ha visto a otros hacerlo, a partir de su pertenencia a una amplia red de familias que comparten la movilidad como forma de vida.

La mayoría de las familias viaja de su comunidad a algún campo y regresa a casa, pero es casi seguro que volverá a buscar trabajo en otro campo antes de volver al que ya conoce; sin embargo, pareciera que para muchas familias, hoy, a estas formas tradicionales de migración se incorpora un nuevo modelo de transmigración, el cual ya no sigue la lógica de migrar para sobrevivir sino de “vivir migrando”, lo que implicará cambios continuos, adaptaciones e interaprendizajes.

Vivienda e interacción

Dentro de los campamentos o en los cuartos de las vecindades, la relación diaria y la interacción es, en ocasiones, más íntima y cercana que en sus comunidades, por lo que hay momentos en que las historias personales se vuelven la historia de todos, es decir, las familias se constituyen en sujetos colectivos, de tal suerte que los vínculos que los unen se hacen más fuertes y los conflictos se vuelven, en cierto modo, más complejos.

En este sentido, se observó que las condiciones de hacinamiento, que provocan situaciones de mayor intimidad, también permiten que cada uno esté mucho más expuesto/a a la mirada del otro de manera continua, lo cual propicia mayores dificultades en la interacción y en la dinámica diaria, al mismo



Fotografía: Mariana Yampolsky, St./sf. Pahuatlán, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

tiempo que se afianzan los vínculos, lo que puede parecer contradictorio, pero lo que se pudo observar es que a pesar de estar todos juntos y discutir por cualquier situación, se suelen reforzar los límites para impedir la intromisión de los otros si ésta no se considera necesaria o pertinente. Esta forma particular de habitar el espacio y el tiempo constituye un aprendizaje para los más pequeños y para los jóvenes, ya que se van alertando y dando sugerencias acerca de cómo cuidarse de noche, cómo cuidar los objetos personales, cómo cuidarse para ir al sanitario, etc. Para aquellas familias que no propician estos aprendizajes, el riesgo para los niños y niñas, y para mujeres jóvenes, es mayor.

Escolaridad e interaprendizajes como posibilidades de futuro

Las mujeres que participaron en las diferentes actividades (talleres, pláticas, conversaciones informales),

fueron en su mayoría mujeres mayores de 26 años, madres de niñas y niños que acuden a las escuelas PRONIM y algunas más con hijos o hijas en la escuela en Tanhuato y Yurécuaro, pertenecientes a familias provenientes de Guerrero y que se han quedado a vivir ahí. La mayoría casi no tenía escolaridad, no se habían alfabetizado y tenían pocas posibilidades de expresarse en español, por ser casi monolingües en su lengua materna; otras, más jóvenes aún (18 años) tenían historias de migración desde que nacieron (una familia comentaba que ellos aprenden a cortar el chile y a andar en el surco desde que están en el vientre de sus madres). Un porcentaje menor tenían hasta cuatro y cinco grados de escolaridad, y muy pocas habían concluido la primaria, aunque hubo excepciones de mujeres que habían cursado un grado de secundaria. En un estudio realizado en Baja California Sur, Sinaloa, Sonora y Jalisco se encontró que los jefes de hogar entrevistados tienen un promedio de escolaridad de 4.6 grados escolares en el

rango de edad de 20 a 24; en el caso particular de las mujeres, en ese mismo rango, tienen 3.6 grados escolares (Grammont y Lara, 2004).

Una de las actividades a la que puede aspirar la mayoría de las mujeres que tienen mayor escolaridad es el ser “contadora”. Se encontró sólo a una que comentó “ser ocupada” por el cuadrillero para esta actividad. Su trabajo consiste en registrar la cantidad de cubetas de jitomate y/o arpillas de Chile que van llenando los integrantes de la cuadrilla. Trabajar como contadora es considerado como uno de los mejores cargos dentro de la cuadrilla, ya que perciben un mejor salario y cuentan con un estatus más alto dentro del grupo. Son pocas las mujeres que aspiran a una ocupación como ésta, ya que por lo general es una responsabilidad asignada a los hombres. La “contadora” comenta que fue escogida por el cuadrillero por tener estudios de secundaria, pero que no le fue fácil llegar a ese “cargo”; cabe aclarar, sin embargo, que el hecho de no haber ido a la escuela no implica que carezcan de los elementos para realizar esta función, ya que desde pequeñas lo aprenden, al igual que sus hijos e hijas.

La escolaridad facilita en cierto modo el acceso a la información y la interacción con contextos diferentes al propio; sin la habilidad para la lectura, y la escritura y sin vocabulario suficiente, muchas mujeres no saben cómo explicarse algunos fenómenos que les toca vivir, por ejemplo: el hecho de que no fuera posible contar con un trabajo; el hecho de que todo fuera más caro en la tienda junto al albergue o el hecho de que no los “aceptaran” en la comunidad, o bien, la discriminación entre ellos mismos. No obstante, otras mostraron tener claridad acerca de lo que les pasaba, y por lo mismo eran capaces de enunciar los problemas y las posibles soluciones. Varias comentaron que se les dificultaba la crianza de sus hijos fuera del ámbito de su comunidad, donde parecía que todo estaba más acorde a sus creencias. En varias ocasiones, durante las entrevistas, hicieron preguntas o solicitaron apoyo para resolver alguna dificultad.

En la interacción entre las diferentes familias se ponen a discusión creencias y formas de pensar

distintas, en particular las relacionadas con el desarrollo de los niños y niñas, así como los estilos de crianza. En varias ocasiones las mujeres pueden verse confrontadas y cuestionar cómo piensan y qué hacen, y algunas incluso pueden tratar intencionalmente de influir en las otras para atenuar dificultades en la interacción de los niños y de las niñas, por ejemplo, en una de las sesiones, una de las señoras comenta “a mi niña le pegan y el maestro no hace nada, pero si yo no le pego en la casa cómo voy a dejar que otro me la maltrate, yo creo que los que pegan es porque les pegan en sus casas, así me lo dijo una doctora en una plática...” o “lo más importante es que quieran a nuestros hijos y los reciban con amor; si van para otro lado, las mujeres deben ver que les traten bien a sus hijos, o si no, mejor que ni vayan a la escuela, es la primera vez que veo que a mis hijos los reciben con cariño en la escuela”.

En esas interacciones se dan aprendizajes y se viven conflictos que surgen a partir de vivencias como las que se generan debido a la discriminación: en varias de las familias se escucharon comentarios despectivos en torno a los otros (familias de grupos indígenas diferentes), al mismo tiempo que se viven las situaciones de lejanía por parte de la comunidad receptora.

En esas prácticas y actitudes de los padres y madres, los niños aprenden a relacionarse consigo mismos y con los otros, y van construyendo elementos para su futuro, por lo que en ocasiones son las niñas y los niños quienes generan nuevos aprendizajes en los adultos, tanto en lo relativo al trabajo como a las relaciones o a la dinámica de vida en el campamento.

Así pues, la gama de situaciones que les plantea el día a día a las familias propicia la constitución de sujetos diversos, de tal suerte que la construcción de una mujer trabajadora o un hombre trabajador, en los campos agrícolas, pasa por ser parte de una familia jornalera, ya que desde los primeros pasos se aprende a caminar en los campos, a caminar luego con los hermanos en la espalda y luego a ir siguiendo el surco en el corte. Habrá que generar la posibilidad de que también se aprenda el camino a la escuela, que también se carguen los libros y los cuadernos,

que el aula sea un espacio no sólo para entretenerse un rato, sino un espacio verdadero, propio y apropiado a estas niñas y niños, que posibilite otras representaciones del mundo y otras construcciones sociales, y logre que las dinámicas familiares propicien nuevos aprendizajes, en el sentido de todo lo que pueden aportar niñas y niños desde su participación en la escuela al demandar a los padres la vinculación y la participación con ésta.

La escolarización sigue siendo una expectativa y una pauta y práctica de crianza importante en las familias. Los padres y las madres consideran que sus hijos deben ir a la escuela, aunque no tienen claro cómo sucederá esto si están toda la mañana trabajando. Lo que sí se ha observado es que la mayoría de ellos, y algunos adolescentes y jóvenes, constituyen un elemento de apertura a otros saberes con los que padres y madres interactúan, y desde los que también van accediendo a información y entendiendo el mundo, por ejemplo: cuando una de las niñas llegó diciendo que había hecho un video sobre los derechos y que los niños tenían derechos; o cuando un joven de secundaria, en silla de ruedas, miembro de las familias asentadas demanda a su familia el apoyo para ir a la Secundaria de Medios que les ofrece el PRONIM, y allí comienza a utilizar una computadora, él se constituye en un vínculo de la familia con esos nuevos saberes.

Recomendaciones para la acción

Es deseable que el trabajo educativo con mujeres jornaleras agrícolas y sus familias, se realice desde alguna institución que esté brindando un servicio (instancias del sector salud, de desarrollo social, u organizaciones de la sociedad civil).

Es necesario que la presencia de los promotores o educadores en los campos agrícolas esté apoyada por los empresarios o dueños de los campos agrícolas.

Es necesario trabajar en torno a las creencias de las familias en lo que respecta a la crianza y desarrollo

de niñas y niños, no sólo por el trabajo infantil que es común en la mayoría de los campos, sino por cierta “naturalización” de la violencia hacia ellos, como algo necesario a su desarrollo. Sin embargo, este trabajo deberá emanar de un equipo multidisciplinario que no lleve a generar conflictos, como los que se dieron en los campos de Sinaloa y Baja California cuando se eliminó el trabajo infantil, y donde padres y madres viajaron solos dejando a niñas y niños sin su apoyo y, en ocasiones, sin la posibilidad de volverlos a encontrar al haberlos dejado en internados.

Los aprendizajes intergeneracionales que se dan al interior de las familias y entre las familias son relevantes a la dinámica laboral, ya que cada viaje enseña algo, y cada experiencia en el surco propicia que se aprenda o que se evite volver a vivirla.

Es necesario que en el trabajo con las familias se propicie el que los padres y madres participen en procesos de aprendizaje intencionados, que les permitan asumirse como aprendices, capaces de plantear sus demandas de apoyo en el acceso a la información, en la orientación sobre sus derechos y que se interesan por poner sobre la mesa sus concepciones en torno al mundo, no sólo para ser cuestionadas, sino también para que les permita a otros apropiarse de saberes que han pasado de generación en generación y que podrían perderse. Un buen comienzo para hacer esto posible es lograr que participen en la escuela de sus hijos e hijas, y paulatinamente asumirse convocados a aprender, y no sólo a saber cómo van sus hijos e hijas.

Lecturas sugeridas

LEAL, S.O. (2007), “Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México, Universidad Intercontinental, año/vol. 9, núm. 1, enero-junio, pp. 49-66;

<http://redalyc.uaemex.mx>

GRAMMONT, H.C. Y F.S. LARA (2004), *Encuesta a hogares jornaleros migrantes en regiones hortícolas de México: Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Jalisco*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, Cuadernos de Investigación núm. 30.

- RAMÍREZ, J.M. (2001). "Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad", en Norma del Río Lugo (coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México, Universidad Autónoma Metropolitana/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), pp. 55-78.
- SALINAS, BERTHA, L. PORRAS Y G. HUERTA (2006), "Autopercepciones de madres rurales: implicaciones en el modelaje a sus hijas en edad escolar", en Santiago Cueto (ed.), *Educación y brechas de*

equidad en América Latina, Santiago de Chile, Fondo de Investigación Educativa del Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina/Editorial San Marino:

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-127002_archivo_pdf.pdf

YURÉN, TERESA (2008), *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa con familias jornaleras migrantes*, México, Casa Juan Pablos:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211845009>



Ilustración: Valentín Juárez. "El brasileño esmerado".



Fotografía: Mariana Yampolsky. *Agave de papel*, 1991. Ixtacamaxtitla, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Saberes de la vida y la cultura Su legitimación por la Escuela de Jóvenes y Adultos

Sonia Carbonell Alvares

Colégio Santa Cruz | São Paulo, Brasil
soniacarbonell@terra.com.br

*As árvores velhas quase todas foram preparadas para o exílio das cigarras.
Salustiano, um índio guató, me ensinou isso. E me ensinou mais: que as cigarras do exílio
são os únicos seres que sabem de cor quando a noite está coberta de abandono.
Acho que a gente deveria dar mais espaço para esse tipo de saber. O saber que tem força de fontes.*

Manoel de Barros

Introducción

Legado de una sociedad esclavista, la desigualdad entre pobres y ricos en Brasil reside, entre otros factores, en el monopolio del conocimiento por las clases dominantes, y en la privación o no de los saberes que han sido legitimados por las élites a lo largo de la historia. El poder del conocimiento se impone mediante diversas formas de dominación económica, política y sociocultural; de este modo, los saberes acumulados por la humanidad han sido distribuidos en diferentes niveles de reconocimiento social, conformando una barrera de raíces profundas que confiere prestigio a los instruidos, en cuanto minoría, y excluye a los que viven en la periferia de la lógica y de la racionalidad letradas.

En nuestra sociedad aún rige el concepto de que la generación de conocimientos es obra de especialistas; difícilmente se admite que personas no letradas puedan generar conocimientos. La escuela refuerza esa estratificación: los profesores actúan como quienes detentan los conocimientos científicos, validados por la sociedad, en tanto que los conocimientos empíricos del alumno son generalmente despreciados, no son reconocidos como válidos.

Es más, los sistemas educativos imponen currículos circunscritos a contenidos lejanos a las prácticas sociales de los sujetos, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje autoritarios y discriminatorios que ocasionan que los alumnos abandonen concepciones tradicionales, además de no reconocer la sabiduría y al patrimonio de las culturas populares y orales.

Al margen del salón de clases, la vida cotidiana y la cultura representan un vasto campo de producción de conocimientos de los pueblos. Es en este terreno en el que los individuos practican y cultivan su capacidad simbólica a través de representaciones compartidas con otros individuos con respecto al mundo. Cada ser humano es una fuente original e irrepetible de experiencias de saberes y de significados. Brandão (2007) confirma la existencia de una sabiduría popular:

Desde muy temprano y durante toda su vida, en cada persona ya vive su cultura. También es un habitante de un mundo complejo y entreverado de saberes y valores transformados en hábitos y en patrones sociales de conducta. En cada persona una cultura vive un momento de subjetividad. Una mujer "analfabeta" es una persona "letrada" e incluso sabia, porque posee saberes y sabiduría de su vida, y de su cultura. Sin saber leer las palabras que los eruditos escriben, ella puede ser la dueña de una sabiduría rara y preciosa.

En el campo de la cultura, nuestro pueblo es portador de una riqueza inconmensurable. La heterogeneidad brasileña esparce una multiplicidad de conocimientos generados a partir de prácticas sociales; muchos de ellos con características regionales, saberes poco reconocidos como válidos pero que configuran un amplio patrimonio cultural basado en usos y costumbres de los diferentes pueblos que se diseminan por todo el territorio.

La gran mayoría de los alumnos de la escuela de jóvenes y adultos (EJA) tiene sus orígenes en las culturas populares; son personas que detentan la riqueza de nuestra pluralidad cultural. Sin embargo, ¿cuántos de ellos se reconocen como herederos de ese patrimonio? Es más, ¿cuántos de ellos identifican el valor de ese legado? En su condición de oprimidos, esos hombres y mujeres son políticamente invisibles; ocupan posiciones subalternas que les niegan su condición de protagonistas.

En la construcción de nuestra propia modernidad, en todo el planeta, convivimos con una progresiva acentuación de las desigualdades sociales; los daños culturales de ese despojo pueden ser irreversibles, ya que en esta estela se desvanecen muchos conocimientos tradicionales, así como prácticas sociales milenarias, saberes que rara vez son rescatados o transmitidos por la escuela.

Los saberes de un alumno adulto

Aquí la gente tiene conocimientos sin conocimiento

Dilson (agricultor brasileño)

Los estudiantes jóvenes y adultos son gente sencilla que sin formar parte activa de las políticas sociales, son absorbidos por un remolino económico que los aparta de sus propias raíces, niega sus saberes y los aleja del sentido sociocultural de sus costumbres.

Son sujetos que cuentan con una infinidad de saberes provenientes de su vida y de las diversas tareas que han desplegado, y que en la actualidad despliegan, para su sobrevivencia. Por ser individuos maduros, sus conocimientos remiten a amplias travesías de percepciones e indagaciones adquiridas por la forma en la que respondemos a lo que nos acontece cotidianamente, y a la manera como vamos dando sentido a lo vivido.

Por su propia naturaleza, esa especie de conocimiento del día a día señala un saber encarnado, pero no se configura necesariamente en un saber individual o utilitario, que se desarrollaría sólo para atender una necesidad inmediata del individuo. Por el contrario, puede conformar un conocimiento tradicional, que se conserva a través de generaciones, y que responde a prácticas sociales preservadas a lo largo del tiempo por la tradición oral. Los saberes experimentales circunscriben contenidos culturales, expresan formas de ser de las personas, y se recrean al contacto con las tecnologías y formas de vida contemporáneas.

Siendo trabajadores, esos alumnos comienzan a desarrollar sus oficios muy pronto. Las mujeres, por ejemplo, desde niñas ya se hacen cargo de los hermanos menores y de la casa, y por lo tanto desarrollan conocimientos básicos sobre educación, salud, nutrición e higiene. Muchos de los hombres, provenientes de zonas rurales del país poseen conocimientos relacionados con el cultivo de la tierra, la crianza de animales, los ciclos de la naturaleza (clima, estaciones del año, periodos de lluvia y de sequía), etc. Otros oficios que son frecuentes entre los hombres, principalmente entre quienes frecuentan escuelas de los centros urbanos, son los relacionados

a la construcción: albañiles, electricistas y pintores; labores que desarrollan la visión espacial y estética: medidas de longitud, volumen y peso, nociones de diseño, propiedades de los materiales, mezcla y combinación de colores y dominio de diversas herramientas (regla, brocha, cuchara de albañil, martillo, serrucho, etc.).

Consecuentemente, en la escuela de adultos el saber del albañil o de la costurera con relación a las medidas es considerado impreciso; los saberes del agricultor sobre las propiedades del suelo desaparecen, dejan de ser considerados como base de aprendizaje de nuevos conocimientos.

El salón de clases es el lugar donde los saberes del profesor y del sentido común deberían encontrarse e interactuar; sin embargo, ese encuentro difícilmente es dialógico, como señala Paulo Freire. En la realidad, el proceso de enseñanza y aprendizaje con jóvenes y adultos frecuentemente conforma un territorio de tensiones, porque los diferentes saberes de los individuos son sujetos a una clasificación jerárquica, que valida y sobrevalúa a unos en tanto que invalida o devalúa otros, lo que dificulta una relación pedagógica organizada para el diálogo y el intercambio.

Actividades y resultados

Mi respeto por la identidad cultural del otro exige que no pretenda imponer al otro una forma de ser de mi cultura... pero igualmente mi respeto no exige negar al otro lo que quiere saber más allá de lo que su cultura propone.

Paulo Freire (2004: 83)

Promover la interfase y legitimar los conocimientos previos de los estudiantes adultos mediante el diálogo igualitario, es una forma de apoyar favorablemente la construcción del saber escolar. La calidad de la intervención del profesor es crucial para desencadenar y poner en movimiento los mecanismos de aprendizaje del alumno. El educador debe asumir que los conocimientos previos de los alumnos, construidos en el contexto de la experiencia,



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. San Miguel Tzinacapan, Puebla, México. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

no representan sólo un trampolín para alcanzar conocimientos letrados que son, en sí mismos, conocimientos válidos. Su legitimidad no surge por medio de la identificación de las actividades cotidianas, sino fundamentalmente por la comprensión de su historicidad, por el entendimiento de cómo esos seres calculan y articulan sus prácticas sociales.

Fernando Frochtengarten, profesor de ciencias en la EJA en la ciudad de São Paulo, al desarrollar su investigación para el doctorado viajó al interior del nordeste brasileño para conocer de cerca los lugares y poblados en donde sus alumnos habían crecido y desarrollado sus prácticas sociales. En su libro él describe la manera como descubrió la extraordinaria riqueza del conocimiento que el sertanejo* tiene sobre el medio en el que vive y admite la ineficacia de los saberes científicos, de los que él era portador, en la colecta de miel en la que participó:

Una noche acompañé a Vanúzio y al hermano y al cuñado de ese alumno a la colecta de miel de abejas

silvestres. Mi participación no contribuyó en nada en cuanto a los términos prácticos de la labor; sólo observé los detalles de una actividad hasta entonces inédita para mí: la observación de las colmenas, el golpe con una vara para señalar la que pudiera ser la más productiva, el fuego para espantar a los insectos de los panales, y finalmente, la colecta con las manos. Si se me hubiera asignado esa tarea, no la hubiera podido realizar. Por otro lado, sí sé lo que debo decir cuando los alumnos que ya han coleccionado mucha miel en sus vidas, preguntan sobre la organización social de las colmenas (2009: 115).

El profesor concluye este episodio con una reflexión acerca de un evento en el que el saber popular trasciende el saber erudito, subrayando el valor del trabajo manual frente al trabajo intelectual:

La extracción de miel reveló que el concepto de animal social no les hacía falta a nuestros compañeros porque se sustenta en los saberes transmitidos por

otros miembros de la familia y apoyados en datos sensibles. En cuanto a mí, que me mantenía a un lado, conocía las funciones de la abeja reina, de los zánganos y de las obreras, lo cual no contribuía en lo absoluto a enriquecer la labor específica.

Otro ejemplo es el que nos comparte Marco Antonio Fernandes, profesor de matemáticas en la EJA, quien explica la forma de desarrollar métodos y técnicas para incorporar los conocimientos previos de los alumnos y realizar trabajos en el aula. Hace énfasis en un aspecto fundamental para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje con jóvenes y adultos: que la acción del educador no se basa en incrementar los saberes del alumno, sino en la ampliación de sus saberes previos:

Enseñar matemáticas no significa pasar de lo que el alumno no sabe a lo que ya sabe; se trata de ampliar lo que ya sabe, por ejemplo, el conjunto de los números negativos. Este es un campo de exploración novedoso para el alumno, porque nunca se le ha representado, es decir, nunca ha operado dentro de ese conjunto, pero frente al excesivo precio de venta de los artículos que requiere comprar, decide pagar hasta el mes siguiente, o pide prestado... El alumno ya conoce algunas de estas relaciones. La idea es partir de esos aspectos y problematizar.

Otro ejemplo es cuando tenemos que resolver una ecuación: tenemos varios caminos, no existe un procedimiento único, determinado previamente. En el aula, la gente comienza a discutir esa variabilidad: fulano resuelve de una manera, pero otro alumno considera que ese camino es muy complicado: "yo creo que es de esta manera". Vamos analizando los caminos, pero dentro de las reglas establecidas por el lenguaje matemático (p. 38).

Lo dicho por Marco subraya un aspecto constitutivo de la EJA: para enseñar es importante abordar el contenido desde un punto de vista más amplio que el conceptual; es necesario reconocer y tomar en cuenta las diferencias sociales y culturales bajo

las cuales los individuos aprenden y, principalmente, darles voz:

Es importante que el alumno perciba que, incluso dentro de un mismo contexto, en el cual las cosas ya están dadas, él puede darles un contenido. Si nos ponemos a pensar, en cierto sentido los aspectos de la vida de él ya están casi dadas: vive dentro de una estructura en la que ya existe un patrón... en donde él no tiene autonomía para trazar un camino propio. Muchos alumnos no logran hablar porque tienen miedo de exponerse, de decir alguna tontería... Para ellos no existe posibilidad del diálogo: les ordenan hacer, y ellos ejecutan (p. 39).

Considera que es esencial acoger y valorar los saberes empíricos de los jóvenes y adultos, garantizar un espacio para el protagonismo de los alumnos:

El aprendizaje sólo se da cuando usted abre un espacio para que el alumno pueda expresar lo que conoce. Ese encuentro con el alumno sólo es saludable en la medida en la que usted logra dejar que los alumnos se sitúen, y no intentar elevar el nivel de la conversación diciendo: "en el próximo capítulo del libro veremos...". En verdad, lo que interesa es la manera como usted incorpora al alumno en la discusión... Nosotros trabajamos con un sujeto que es excluido de "n" situaciones, y si usted lo excluye también del aula, ya no queda nada (p. 39).

Un nuevo aprendizaje sólo es posible si está sustentado en conocimientos anteriores. En el plano pedagógico, el reconocimiento y la valoración de la cultura del alumno por el profesor de jóvenes y adultos posibilitan la apertura de un canal de aprendizaje con mayores garantías de éxito, porque parte de los conocimientos previos del educando para promover nuevos conocimientos, porque fomenta el encuentro de los saberes de la vida vivida con los saberes escolares.

El papel del profesor de la EJA es determinante para la inclusión social de sus alumnos, para la validación de sus saberes y de los conocimientos

tradicionales producidos por sus grupos culturales. El respeto y el reconocimiento de la existencia de una sabiduría del individuo, proveniente de su experiencia de vida, de su bagaje cultural, de sus habilidades profesionales, contribuye el rescate de su autoimagen positiva, ampliando su autoestima y fortaleciendo la confianza en sí mismo.

Los enfrentamientos culturales y la diversidad son aspectos constitutivos de la educación de jóvenes y adultos que con frecuencia son tratados como problemas porque no toleran acciones pedagógicas homogeneizadoras. En sentido contrario, trabajar en la EJA puede resultar un ejercicio constante de creatividad pedagógica, pues la educación intergeneracional e intercultural que exige esa modalidad, requiere del educador flexibilidad y capacidad para acoger y explorar las múltiples realidades en las que están insertos los jóvenes, los adultos y los ancianos.

La legitimación de conocimientos populares tradicionales es fundamental para que la EJA no contribuya a reforzar las desigualdades sociales, ni continúe imprimiendo una marca distintiva a las culturas populares.

Recomendaciones para la acción

1. Legitimar saberes no letrados requiere de una postura dialógica y, sobre todo, modesta, por parte del profesor de la EJA. Preguntarse “¿qué aprendí hoy con los alumnos?” debería ser una práctica corriente. Para Paulo Freire, el diálogo no consiste en una técnica pedagógica, sino en una opción filosófica, en concebir que cuando enseñamos, siempre aprendemos, o, en otras palabras, no es posible enseñar sin estar también aprendiendo.
2. Una tarea fundamental para el profesor consiste en conocer los saberes y las habilidades que sus alumnos desarrollan en sus trabajos, y diseñar estrategias para que algunos de estos conocimientos y habilidades puedan ser rescatados, explicitados, y participen en la construcción de nuevos aprendizajes, directa o indirectamente.
3. Dimensionar tiempos y espacios escolares para que el alumno adulto actúe como protagonista. Esos conocimientos de los alumnos necesitan ser socializados entre ellos. Una estrategia para la valoración de esos saberes consiste en la promoción de espacios en los que unos enseñen a los otros (inclusive a los profesores) los oficios que dominan.
4. Promover eventos en los que las diversas culturas que habitan en la escuela encuentren espacio para expresarse. Actividades artísticas como obras de teatro, espectáculos musicales, exposiciones de trabajos y ferias culturales, constituyen actividades en las que los alumnos adultos pueden compartir sus saberes y expresar sus concepciones del mundo, ya que participan como autores.

Lecturas sugeridas

- ALVARES, SONIA CARBONELL (2007), *La estética en la educación de jóvenes y adultos*, Pátzcuaro, CREFAL.
http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/premios_tesis_educacion_adultos/sonia_carbonell_alvares_esp.pdf
- BRANDÃO, CARLOS R. (2007), *Cultura, culturas. Culturas populares e a educação*, TVE Brasil, Programa Salto para o futuro: Cultura Popular e Educação, Out. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2006), *Cadernos de formação: Trabalhando com a educação de jovens e adultos. O processo de aprendizagem dos alunos e professores*, Brasília-DF.
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno5.pdf
- FREIRE, PAULO (2004), *Pedagogia da Tolerância*, São Paulo, UNESP.
- FROCHTENGARTEN, FERNANDO (2009), *Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes*, São Paulo, Summus.

Nota

* El sertanejo es el hombre que vive en la región llamada Sertão, al interior semiárido de la parte noroccidental de Brasil.

Traducción: Dora Benveniste

ABSTRACTS

Concerning il(legitimate) learnings, wisdom and knowledge

ILEANA SEDA SANTANA

The education of adult persons, successor of an attendancy tradition, has embraced the mission of leading the way toward schooling and canonical knowledge. This posture hides and illegitimizes the learnings, culture and knowledge of the people it is aimed at (as a matter of fact, students of all ages). The role learnings play in the education of youths and adult persons requires a reconstruction of the concepts "education" and "schooling"; rethinking schools and schooling, both overestimated, from a conception that recognizes that learning and knowing takes place in the doings of societies themselves even without a deliberate act of teaching.

Learning/knowing in doing

ZVI BEKERMAN

School knowledge that has permeated almost all aspects of our daily lives is based on the positivist paradigm that asserts a separation between the learner, the teacher and the contents that are taught. The author reflects about the effortlessness of learning that which is not deliberately taught (such as language), an effortlessness that implies the use of resources which, in spite of having had their effectiveness proved in the learning process, are nonetheless prohibited in school: learning/ knowing, as asserted by the author, implies needing, copying, doing, re-doing and mistaking, all of that in a context of trust and security. The knowledge transmitted in schools is legitimated by power and put into place in order to justify inequality.

Conceptualization of learnings and knowledge

MARÍA DE LAS MERCEDES DE AGÜERO

Starting from the affirmation that all learnings are legitimate, the author approaches the terms "wisdom" and "knowledge" with the purpose of clarifying the social legitimacy of common sense and popular knowledge for adult education. The article maintains that within the history of human thought, the western world took the path of segregation between common and educated knowledge, which impels to define and explain the categories of knowledge. In relation to that, the author approaches the terms "reality" and "truth" as crucial elements for understanding knowledge and learning because, as she argues, knowing refers to seeking the truth, and approximations to the truth (the method) will always be determined by historical and cultural contexts.

**We and “them”. Ethnocentricity
and decolonization in research
and education**

CYNTHIA KLINGLER KAUFMAN

Throughout history, the majority of education researchers have considered their “objects of study” as “them”, deprived of the characteristics possessed by the subjects in the first world, and by consequence disregarded as a source of good and valuable knowledge. It has to do with a form of academic neocolonialism through which the science developed in contexts related to the colonies was not taken into account and considered as inferior and unacceptable, resulting in the establishment of “we” (appreciated, dominant) and “them” (devalued, dominated). Even though the social researchers in the last century had paid tribute to the precursors of qualitative research in the West, the necessity of developing methodologies that are sensitive to local contexts is currently discussed. The article puts forth some examples of research carried out from the standpoint of this new paradigm.

**The third root in third grade:
racism and curriculum in
Puerto Rico**

ISAR P. GODREAU

The article presents some of the results of a six year long research that took place in four elementary schools in Puerto Rico. Its objectives were: 1) to identify the interpersonal and institutional manifestations of racism within school premises, 2) to understand how the phenomenon is interpreted by the people involved (teachers, parents and students), and 3) to recommend strategies to fight the problem, primarily by means of the curriculum. The results show that racism becomes manifest at a very young age through the rejection and demeaning of the black race, which is a very common phenomenon in schools. Five myths that reproduce racism were also identified in the curriculum, and five recommendations were presented in order to counteract those myths.

**Life demands permission to
educate schools**

FRANCISCO JAVIER REYES

ELBA AURORA CASTRO

In a critical manner the article approaches the abyss between the learnings that emerge and respond to reality, and the sluggish, homogenizing scholastic logic. Four main aspects are indicated in which schools turn their back on reality: they do not accept or legitimate diversity; if technology is employed as a learning tool, it is not done with the purpose of stimulating deep thought; they do not integrate emotions to the curriculum; they do not question science as a source of knowledge to be transmitted because they turn away the experiences daily life offers. The indispensable regeneration of schools must take place both at the institutional level as well as from the multiple, yet reduced spaces of freedom in the school world.

The gamble of Zapatista schools in Chiapas for decolonizing education in Mayan rural towns

BRUNO BARONNET

Zapatista schools in autonomous communities are developing school practices in which the learnings of the community are respected and utilized. The article approaches the experiences in 500 schools attended by educational promoters coming from the headquarters of the Zapatista National Liberation Army (EZLN) who have been working autonomously for more than 15 years. This legitimate yet not "legal" education practice, endogenous and flexible, moves between the two poles of a contradiction: the importance of schooling children while at the same time impeding the intervention of extraneous actors. The value of this experience is highlighted as a source of reflection aimed at pedagogic action and multi-ethnic citizenship.

Schooling of youths and adults and forms of subjectification

ROSÂNGELA TENORIO DE CARVALHO

The article approaches the role of schools in the colonization of knowledge and the subalternation of originary cultures. The article argues the predominance of a colonizing vision in different educational practices that result, among others, in the privileged status of academic knowledge; in a way of knowing based on domination and control over nature and human beings; in the separation of body and mind, reason and desire, reason and affection. It highlights the role of education in youths and adults as a practice in which people access the rituals of schooling and conform to the culture legitimated in that space, in a lot of cases having to go through the forfeiture of their own. Schooling is, therefore, an experience of building an identity.

Methodology of dichotomies: the articulation of learnings and alphabetization

CLAUDIA LEMOS VÓVIO

The article refers to a perspective in educational research that conceives alphabetization as a set of discursive practices that revolve around the use of language, which makes sense of both speech and writing. It undertakes the task of making visible the complex framework of written practices within groups and communities in condition of higher social vulnerability, defying the stereotypes and prevailing myopia that affect the perception of illiterate youths and adults. This perspective has had an impact on the definition of new educational practices anchored in the local particularities that may contribute to the satisfaction of specific needs and interests, and guarantee the right to education.

Learnings, socially productive learnings and adult education

LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ

The article is enrolled in the Program of Pedagogical Alternatives and Educational Prospects for Latin America based in Argentina (University of Buenos Aires) and Mexico (UNAM). The author makes a conceptual distinction between the term “competencies” and “socially productive learnings”; while the former focuses on the training of labor and the logics of profit, the latter emphasizes the capability of weaving a “social fabric”, placing itself into the logics of development. Socially productive learnings are characterized, in part, by being related to one another, by being transmitted and communicated in spaces like home and the community, and by building an axis of belonging and identity.

Overlapped educational experiences. Toward the construction of socially productive learnings in rural domains

ROBERTO ALEJANDRO DACUÑA

The article talks about the meaning that laborers and rural producers place upon the learnings of work and work-related identities inside a rural community called Medano de Oro (San Juan, Argentina). It describes the manner in which learnings used to take place and the ways of transmitting that knowledge within family households before and after the arrival of elementary and agrotechnical schools at the beginning of the 20th century, as well as the deep transformations experienced from the 1970's onward with the arrival of the “new agriculture”, which in a neoliberal fashion radically modified traditional production forms, producing a parallel process of illegitimation regarding subjects, histories and learnings.

Legitimation/illegitimation of gender learnings in Andine women. The case of household workers in Peru

TERESA OJEDA PARRA

The article refers to the results of a qualitative study carried out with women of Andean origin who become involved in domestic work in the city of Lima, Peru. Three moments are distinguished during which the legitimation/illegitimation of gender learnings take place, in particular those related to their labor as household workers: i) construction of gender and its legitimation in Andean regions, that is to say, the social depreciation of the work carried out by women within their families and communities; ii) engagement into domestic work, considered as a non-productive, secondary and eminently feminine activity, permeated with discriminatory practices; iii) educational work with household workers in the light of human rights justly allows them to find a new conception of themselves as the subjects of rights.

A reflection about popular wisdom and its legitimation

EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA

The author generates a dialogue between popular wisdom and systematized knowledge, considered as scientific, in order to draw some reflections concerning how the illegitimation of the one and the legitimation of the other becomes manifest and what impact it has. In this context, the author shows the role played by popular education as a pedagogical methodology that redeems the value of popular wisdom, respects its ethics, aesthetics and creativity, and dialogues with the "scientist" in order to foster significant learnings, forms of resistance to the dominant culture, and emancipatory practices.

Intergenerational learnings on the furrows of chili and tomato fields. Experiences with children and women from families of migrant day laborers

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA
IRMA LETICIA CASTRO VALDOVINOS

It presents some results from a research carried out by Michoacan's University of San Nicolas de Hidalgo in coordination with government and non-government organizations created in attention of migrant day workers. The starting point is the notion that the family constitutes the primary socializing group, as well as a protective nucleus for children. The article recovers the quotidian inter-learning process from which migrant families construct and reconstruct themselves day after day. The main results are organized into categories that characterize families and keep account of intergenerational learnings that begin taking place in the fields, the travels, the camps or rooming houses: kinds of families; mobility; housing and interaction; education and inter-learning as opportunities for a future.

Learnings of life and culture: their legitimation in Youth and Adult Schools

SONIA CARBONELL ALVARES

Our societies are still governed by the idea that knowledge generation is the work of specialists; it is hardly admitted that uneducated people could generate it, and schools reinforce that form of stratification. By its own nature, the knowledge of daily life points at what the author calls "an incarnate knowledge". It is suggested that on the pedagogic realm, the recognition and appreciation of the student's culture by the teacher of youths and adults make possible the opening of a new learning path with better odds of success, because it promotes an encounter between the learnings of living life and the learnings of school.

Traducción: Camilo Patiño Pérez

TESTIMONIOS

Los saberes detrás de los muros

Reflexiones desde una perspectiva freireana

M. Ximena Martel

M. Florencia Pérez Lalli

Si iniciamos este artículo señalando que problematizaremos la concepción de Gastón Guglielmo respecto del término saberes y sus implicancias, seguramente no despertaremos en el lector inquietud alguna. Si a esto le sumamos que se trata de un estudiante de las carreras de Comunicación Social e Historia, seguramente la representación sobre este sujeto que será fuente de este testimonio, lo ubicará como alguien con gran capacidad de estudio. Pero la propuesta que traemos es recorrer la problematización en torno a los saberes, recortado a un contexto tan particular como complejo y que rodea desde hace casi una década a nuestro protagonista: la privación de la libertad ambulatoria en unidades carcelarias.

Para ello partiremos de nuestra propia experiencia en las cárceles como integrantes del GESEC,¹ y del análisis que hemos realizado al respecto, elementos que atravesarán las reflexiones que se desprenden del testimonio de Gastón.

La educación popular nos permite acercarnos también a nuestra perspectiva de derechos humanos, y allí nos reencontramos con el pedagogo brasileño Paulo Freire, padre de la primera teoría de la comunicación latinoamericana, quien en *Pedagogía de la autonomía* propone pensar en los "saberes necesarios para la práctica educativa" y entre ellos destaca que "enseñar exige respeto a los saberes de los educandos".

Y aquí cabe preguntarnos: ¿cuán respetados fueron los saberes previos de Gastón? ¿Cuánto lugar le ha dado el propio Gastón a esos saberes?

Gastón y los saberes

Gastón calienta el agua con paciencia. Escucha los sonidos, sabe cuándo apagar el fuego para que no se hierva. Coloca la cantidad de yerba² justa y hace deslizar el líquido por la bombilla³ para evitar el sabor amargo. Él sabe de eso.

Desde la pequeña ventana entra un grueso de luz oscura, con imágenes arabescas, las que le regala el sol al atravesar el alto paredón, y el alambrado que se convierte en un nuevo muro. Otro más.

Los mates acompañan las letras que dibuja prolijamente en sus cuadernos de apuntes. Aquí se vuelcan esas ideas, saberes, conceptos que parecen ser los apropiados y, por momentos, incuestionables.

El aula es pequeña, más de lo que podría imaginarse, pero a la vez amplia, de la forma que no se puede explicar. Es una antigua celda que fue "sacrificada" para que existiera

escuela en el penal. Las rejas fueron reemplazadas por puertas de madera, y las mesas, objeto de la creatividad: camas y puertas recicladas. Por el comienzo del ciclo lectivo, las paredes están pintadas: parece que quisieran dar vida a un lugar que muchas veces resulta no tenerla.

Detrás de las siempre nuevas caras penitenciarias por las constantes rotaciones, los cuantiosos zumbidos de las rejas abriéndose y cerrándose y de las flores, amorosamente arregladas por las manos más favorecidas, Gastón siempre espera tranquilo.

Su historia no es una más dentro de los penales de la Provincia de Buenos Aires, de las que se acumulan en cajones de juzgados, de las que se ocultan tras el cerrojo de un candado,⁴ de las que se callan en la inmensidad de los muros. Gastón Guglielmo ha logrado encontrar la libertad aún en la cárcel.

Antes de quedar detenido, había pasado por tres o cuatro secundarios;⁵ entonces lo dejé y jamás retomé. Al tiempo de ingresar al penal, me anoté en el secundario y me empezó a interesar la lectura... Ahí fue que me propuse terminar el colegio y anotarme en la Universidad.

Llegó a la Unidad Penal de Devoto en 2002, con 27 años. Había tenido una escolarización precaria. Su paradójica libertad lo había condenado al encierro, aún estando fuera de los muros.

Lejos de una visión fatalista, Gastón superó su condicionamiento social dentro de la cárcel. El reconocimiento de su historia se dio dentro de un contexto extremo, pero le permitió comenzar a hacer algo que no había podido hacer antes: determinar su futuro.

Al terminar el secundario inicié el CBC⁶ de la carrera Sociología (UBA), porque de las cuatro que había era la que más me gustaba. Luego quedé condenado en primera instancia, con todo lo que eso significa: me empezaron a poner un tiempo en una unidad, y después en otra, a dar vueltas por todos lados.

Pedí varias veces al Juzgado que me facilite la posibilidad de estar en una unidad donde pudiera estudiar, que era lo que yo me había propuesto. Después de 5 ó 6 meses me traen a esta unidad, y terminé el secundario.

Conocí la carrera de Comunicación Social que no tenía ni idea que existía.

Hay quienes no creen en las casualidades. Quizá no sea casual que entre tanto silencio la comunicación aparezca en la historia de Gastón. En medio de tanta opresión se percibe una lucha por la liberación. Alguien ha tomado la palabra. Alguien ahora puede contar su historia. Alguien hoy tiene un saber: el de su propia vida.

Comencé a leer los apuntes de historia, era lo que a mí me gustaba. Quería un cambio para mí.

¿Qué hace a un ser humano pasar de ser un objeto a un sujeto? ¿Cómo se logra la autonomía? Podemos pensar una forma: a través de la elección.

Gastón se encuentra privado de su libertad desde hace nueve años. Actualmente, cumple condena en la Unidad Penal n°45 de Melchor Romero, partido de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Allí terminó sus estudios secundarios, los cuales había

comenzado también estando en la cárcel federal de Devoto, en la Ciudad de Buenos Aires, donde comenzó su vida universitaria.

Ya en Melchor Romero, Gastón tomó otra gran elección en su vida: cursar las carreras de Comunicación Social y de Historia en la Universidad Nacional de La Plata, convirtiéndose en el primer detenido en ser profesor en la UNLP.⁷

El contexto en el que Gastón va configurando y reconfigurando sus saberes es complejo, y es aún más perverso que la imagen cinematográfica que se dibuja en nuestras mentes: una institución total implica que ninguna persona puede salir ilesa, entendiendo el deterioro de la persona desde un aspecto físico, psíquico, afectivo y social. Este tipo de institución, con sus reglas y relaciones de poder, absorbe principalmente la autonomía del sujeto. La autoestima se derrumba ante los muros (y no sólo los que refieren a la construcción edilicia) y el “deterioro del yo”⁸ se hace presente.

Gastón señala que él ha reconstruido su historia desde una visión macro-estructural “al comprender lo que pasaba” en su país, lo que había ocurrido a lo largo de la historia reciente.

Al respecto, Freire nos aporta que la experiencia histórica, política, cultural y social nunca puede presentarse ajena al conflicto “entre las fuerzas que obstaculizan la búsqueda de la asunción de sí por parte de los individuos” y agrega que el aprendizaje de esa asunción del sujeto “es incompatible con el adiestramiento pragmático”.⁹

Sin caer en considerar a un sujeto pasivo, entendemos que también estos nuevos saberes académicos (o academicistas por su exceso) pueden no complejizarse lo suficiente y darse como verdad absoluta, producto de la pertenencia encontrada en la facultad.

Es cierto que no estamos ante un sujeto unidireccional. No estamos ante un ser vacío. Todo lo nuevo que pueda otorgarle el ejercicio del derecho humano a la educación no sería posible sin la mediación de sus saberes de base, los cuales cuentan de su realidad, se liberan de ataduras e impregnan de sentido al mundo. Expone Gastón:

La educación le da al detenido las herramientas para que pueda salir adelante, y mañana poder vivir una vida, sin olvidar, además, que la educación es un derecho. Tanto que se habla de inseguridad, que es real, pero los porqués son complejos. Se sientan sus bases sobre las políticas neoliberales, sobre todo en los noventa, provocando en la sociedad muchas cosas.

De a poco, se despereza de viejos direccionamientos, aunque no permite darle crédito a su presente: “La verdad es que no hay nada que me haya enseñando este lugar”, dice. Lejos de ser un lugar al cual se deba otorgar algún honor, la cárcel participa en la vida de Gastón brindando un contexto al que ha ido integrándose, lo que no quiere decir que lo haya domesticado, sino que le ha permitido ejercer una relación crítica entre el contexto y su realidad, en relación a los saberes que por su propia voluntad ha ido adquiriendo.

En las distintas experiencias que hemos tenido en ámbitos de privación de libertad, nos enfrentamos a nuestros prejuicios. Partir de propuestas que se basan en una educación popular y constructora del conocimiento, junto con los sujetos que participan del acto educativo, respetando y dando lugar a sus saberes previos, no es tarea sencilla.

Muchas veces (por no decir siempre) nos encontramos, en un inicio, con personas que, afectadas por el impacto de la institución antes descrito, carentes de una autonomía

plena, desean participar de procesos que podríamos llamar “escolarizantes”, donde las consignas deben ser acotadas y limitadas, lo más cercano a una propuesta de educación formal, con calificaciones, evaluaciones y exposiciones de cátedra. Creemos que un análisis posible ante este panorama refiere a una necesidad de considerarse incluidos/as dentro del sistema, que significaría, en un imaginario social, pertenecer a una institución, en este caso, universitaria.

Freire, en este sentido, nos propone que no sólo es importante pensar en los saberes de los educandos, sino que también es necesario tener en cuenta y problematizar la razón de ser de esos saberes en relación con los contenidos que circulan en el aula.

Lo que antes no era, hoy es una puerta que se abre para Gastón. Y quizá resulte risueño hablar de una puerta, cuando él vive en una realidad que cierra tantos candados. Pero el hombre se convierte en hombre cuando logra democratizar su historia, y no ser sólo un espectador. Él lo sabe:

La educación es la única manera de romper con eso, de no estar atado. Es con esto, con el estudio, con la carrera universitaria, que puedo progresar. Esto lo hago porque quiero un cambio para mi vida.

Gastón se está liberando. Él lo siente. Más allá de su posibilidad de salir de los muros para estudiar, para rendir, para ser profesor; más allá de poder “deambular” entre las rejas, él está libre, porque ha logrado integrarse críticamente con su contexto, sin valerse de recetas prestadas para ser.

El clima de esperanza, en medio de tanta vulnerabilidad, imprime un sobrevalor a saberes legitimados, como si la alfabetización que nos da el mundo no significara saberes válidos. Será en la medida que comencemos no sólo a saber que vivíamos, sino a saber que sabíamos, y que por lo tanto podíamos saber más, que se podrá iniciar el proceso de generar el saber de la propia práctica.

Los nuevos y viejos mundos, como resultado de la toma de conciencia, captan nuevas visiones. El mundo va dejando de ser para nosotros el simple soporte sobre el que estábamos, y se va transformando en el mundo con el cual estamos en relación y del que finalmente el simple mover en él, se ha convertido la práctica en él (Freire, 1994).

Los nuevos saberes transforman. Los viejos saberes nos configuran. El ser humano, en su desalienación, es el que se constituye.

Gastón endulza nuevamente el mate. No deja que se vaya el sabor. Las sillas son incómodas, las ventanas tristes. Entre recortes de diarios, certificados de estudio y libretas universitarias, aparece sonriente y eterna la imagen de Rodolfo Walsh,¹⁰ como si se levantara el estandarte de una ideología: dar testimonios aún en momentos difíciles.

Notas

- 1 Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles: www.gesec.com.ar
- 2 Hierba que se utiliza para el mate, infusión típica de Argentina, similar al té, pero que se consume en un recipiente repleto de esta hierba y con bombilla.
- 3 Caña delgada de metal o madera usada para sorber el mate, que termina en forma de almendra agujereada y deja pasar la infusión pero no la hierba.
- 4 Cerradura contenida en un soporte de metal con las que aseguran puertas.
- 5 Secundario: se refiere a las escuelas de nivel medio, previo al universitario.
- 6 El Ciclo Básico Común en la Universidad Nacional de Buenos Aires, puede ser realizado durante el último año de secundaria gracias al programa UBA XXI.
- 7 Fue ayudante de la cátedra de Análisis y Crítica de Medios, en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo, de la Universidad Nacional de La Plata.
- 8 Para ampliar estos conceptos, y otros ligados al impacto de las instituciones totales, se sugiere la lectura de *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, de Erving Goffman.
- 9 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Editores, 1997, p. 42.
- 10 Periodista y escritor argentino, muerto el 24 de marzo de 1977 en manos de la Junta Militar que llevó adelante la más cruel dictadura en Argentina, entre los años 1976 y 1983. Minutos antes de su muerte, había dejado en un buzón varias copias de su Carta Abierta a las Juntas, la cual denunciaba los continuos ataques a los derechos humanos, entre ellos, muertes y desapariciones.



Ilustración: Valentín Juárez. "Estaría bueno que recupere mi libertad".

La fotobiografía. Una herramienta para el autoconocimiento

Roxanna Pastor Fasquelle

María Isabel Martínez Torres

La educación no es sólo enseñar a leer y a escribir o a hacer cálculos. Desde nuestra concepción la educación es enseñar a pensar, a sentir, a reflexionar, a preguntar de manera individual y colectiva para poder desarrollar nuestro máximo potencial.

El trabajo que aquí se describe está basado en la Terapia de Reencuentro (TR), un modelo que parte de la integración de la psicología, la sexología y la educación, con una perspectiva de género y comunitaria. Su creadora, Fina Sanz (1992) dice que es necesario reencontrarnos para saber quiénes somos y decidir qué queremos hacer con nuestras vidas. Poder entender cómo nos percibimos, nos sentimos y pensamos, así como las formas en que nos relacionamos, que tienen que ver nuestras creencias, valores y el contexto social en el que vivimos con nuestra forma de ser. Para ello es necesario crear espacios de reflexión para fomentar el autoconocimiento, los vínculos solidarios y las redes de apoyo comunitarias.

Desde esta perspectiva se creó el proyecto "Educar, educándonos para la salud, la convivencia y el buen trato" entre la Fundación Terapia de Reencuentro y la Red "Conecuitlani" que agrupa a 16 centros comunitarios infantiles en la ciudad de México y la zona metropolitana, con el apoyo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Como parte de este proyecto, las autoras facilitaron un taller utilizando la fotobiografía, una herramienta metodológica de la TR que permite la construcción y el análisis de la historia de vida a través de fotografías significativas de la infancia, la adolescencia y la adultez. Hacer una fotobiografía implica una mirada amorosa y comprensiva al pasado para poder comprender los orígenes de la identidad, los valores, las creencias, los afectos, y así poder identificar recursos y tareas pendientes.

Intervención

En este taller participaron doce educadoras comunitarias de la Red Conecuitlani de entre 47 y 69 años, quienes han dedicado entre 20 y 30 años de sus vidas a construir un movimiento para mejorar la calidad educativa y de vida de niños y niñas preescolares de sus comunidades. Sin embargo, en este proceso de cambio social se habían olvidado de sí mismas. Nos interesaba crear un espacio de reflexión en el que estas lideresas pudieran hacer una recapitulación de sus vidas que las llevara a entender cómo las vivencias marcan la construcción de la identidad, la incorporación de valores, roles y creencias, y nos llevan a tomar decisiones en diferentes ámbitos: afectivo, social y laboral.

La intervención se llevó a cabo durante seis sesiones de tres horas durante las cuales cada una de las participantes narró su vida a partir de 30 fotografías que a su parecer

representaban las vivencias más importantes. En cada sesión dos mujeres tuvieron 30 minutos para narrar su historia con el acompañamiento y la escucha del resto de las participantes y de las facilitadoras. Estas últimas, además, hicieron preguntas que ayudaran a integrar las experiencias y a identificar las vivencias más relevantes en la construcción de su identidad como educadoras.

A continuación se presenta una serie de reflexiones sobre el proceso de intervención y se ilustran con las palabras de las mujeres participantes obtenidas en una entrevista colectiva realizada después del taller.

La fotobiografía inicia con la selección de las fotos. Cada persona debe elegir diez fotografías que le ayuden a narrar cada etapa de su vida: niñez, adolescencia y adultez. Al buscar las fotografías empiezan a descubrir aspectos que no conocían o que habían olvidado. Durante este proceso, que no es mecánico, pueden aparecer duelos, reconciliaciones y experiencias que no se habían comprendido en el pasado.

...las fotos, el saber que no es sólo un papel donde estoy con mis seres queridos, sino que dice algo de mi vida, algo que tengo que entender, las circunstancias, el por qué pasó, el ir viendo la línea, porque es una línea de la vida... las fotos representan mucho, pero no es casualidad el por qué escoger "x" fotografía...inconscientemente pues se va guardando a lo mejor cosas que no queremos recordar... y no van a salir hasta que se revive esto.

...mi mente empezó a trabajar y a pensar qué fotos quería y por qué quería esas fotos y qué cosas se me iban a mover; finalmente el día que empiezo ya a buscar las fotos, pues si me encuentro que tengo mucha historia, pero también tengo que resolver muchas cosas que se quedaron guardadas...

Para narrar la historia las fotografías se colocan en tres filas en orden cronológico. En la primera fila, la infancia; en la segunda, la adolescencia; y en la tercera, la adultez. Una vez colocadas, la persona empieza a narrar su historia a partir de las fotografías seleccionadas. Este proceso revive las emociones pero también le permite ver cada evento desde la distancia y la relación entre una vivencia y otra. Una facilitadora se sienta a su lado para darle apoyo emocional que le permita adentrarse en su historia y hace preguntas que le ayuden a entender una situación o el impacto que ha tenido en su vida.

Para mí fue una evaluación de mi vida... entonces ahí fue cuando yo dije todo eso ha sido mío, ¿todo eso he realizado?, y muchas veces uno va buscando el reconocimiento de los demás, y yo decía pero por qué, si con todo esto me siento orgullosa de estar hoy aquí ... y si yo me calificara pues yo creo que saldría excelente porque digo ¿cómo he podido con tantas cosas y que no me había puesto a analizar?... ésta soy yo con todo y mis errores, con todas mis pasiones... ésta soy yo, la esencia, el yo verdadero, el yo auténtico, no el superficial.

El resto de las participantes se sienta a su alrededor para acompañar a través de su presencia y de la escucha. Esta escucha comprensiva y amorosa de la historia de su compañera también ayuda a entender su propio proceso y a prepararse para narrar su propia historia.

...a través de escuchar mi historia y de escuchar las historias de las compañeras, también fui sanando algunas cosas y eso me ayudó a mí a transformarme y a darme cuenta en qué momento estoy, y lo que he logrado...

...cuando empezamos con las historias y fue semana por semana, me iba relajando, y ya cuando a mí me tocó, ya lo pude decir bien, porque ya había procesado cada historia de las compañeras y eso hacía que me sintiera como más tranquila.

En este proceso de autoconocimiento es necesario identificar tanto los aspectos positivos como los que han sido dolorosos y difíciles, ya que el reconocimiento de éstos permite la reconciliación con una misma y la auto aceptación que favorece el inicio del cambio, siempre desde una mirada comprensiva que permita visualizar las heridas que nos llevan a tener miedo, al maltrato y a no poder estar en paz con nosotras mismas. Las fotografías generan emociones que hacen posible visualizar aquello que racionalmente no nos atrevemos a mirar.

Me removió muchas cosas... que ya estaban olvidadas pero fue muy bueno porque empecé a sacar cosas que estaban ahí muy guardadas... sí fue muy duro... pero ya cuando pasé de esto descansé, como que me liberé.

Algo que me costaba reconocer mucho era que yo decía que no era maltratada, pero ahí sí reconocí... haciendo ese recorrido del tiempo, este pues sí lo vi... yo creo que sabía pero me costaba trabajo reconocer y ver las fotos cómo pasan y cómo nos van marcando o favoreciendo.

En la TR se enfatiza que las personas tenemos el derecho de estar bien, el derecho de ser felices, y es desde esa óptica que se invita a las mujeres a explorar y a entender su pasado. En la fotobiografía se busca que al revivir hechos dolorosos podamos identificar la fuerza interna que nos llevó a sobrevivir y las personas aliadas que nos apoyaron en las crisis.

Ver así todas las fotos, fue como ver "aquí saliste de esto" "aquí saliste del otro...", bueno, porque ahora no te va a volver a pasar lo mismo, o sea, has aprendido a salir como de muchas cosas y entonces eso te ha dado como fortaleza en la vida para ir saliendo, entonces como que me hizo sentirme fuerte otra vez.

De lo que me di cuenta también es que en cada momento de mi vida, si no estuvieron mi papá o mi mamá cercanos, he tenido otras personas cercanas que de alguna manera han acompañado este proceso de mi vida

...digo no es que haya yo vivido nada más porque sí, es que hubo personas que creyeron en mí, me dieron afecto y como que yo creo que eso es agarrarse de algo para ir sobreviviendo...

Esta forma de entender el pasado nos ayuda, además, a despedirnos de lo que ya no nos sirve, perdonar a los demás y a nosotras mismas y así poder encontrar una paz

interior que nos lleva a aceptar que no podemos cambiar a los demás, pero sí podemos cambiar nosotras y hacernos cargo de nuestras vidas.

Seguí reflexionando sobre toda mi vida y estuve viendo el pasado, los tiempos buenos, los tiempos malos, cómo me ha ayudado y cómo he quedado, pues por algo estoy así a la edad que tengo, como que he sido más tolerante, ya no quiero cambiar a la gente, tampoco me enojo tan fácil.

Pues a mí me sirvió para reconocer las habilidades que tengo y que el ser humano puede transformar muchas cosas para mejorar su vida y no quedarse ahí y todo el tiempo estarse lamentando, me parece una pérdida de tiempo y mucho desgaste, bueno, viví esto, pasó esto, pero ahora reconozco, gracias a las personas, gracias a los talleres, estas habilidades que tengo y tengo un mundo por delante para ser feliz, para construir lo que no he construido, para lograr lo que no he logrado, para mejorar lo que está, lo que puedo mejorar y sobre todo para valorarse uno como persona. Yo creo que hay un legado que se me había olvidado, que venimos a ser felices...

Al finalizar la narración de su vida pedimos a cada educadora que volviera a ver cada etapa de forma integral y se preguntara “¿con qué me quedo?”. Una vez identificados los principales aprendizajes de la infancia, la adolescencia y la adultez les invitamos a preguntarse “¿por qué eres educadora?”, “¿por qué eres líder en tu comunidad?”. Si bien cada historia es diferente, el común denominador en sus respuestas fue “la carencia”. Todas las mujeres hablaron de la necesidad de cambiar las realidades de sus comunidades y específicamente la de las niñas y los niños pequeños que en ese entonces incluían a sus hijos e hijas. Su liderazgo surge a partir de una toma de conciencia y de que “alguien lo tenía que hacer”. Así como de la presencia de personas que creyeron en ellas y les ayudaron a formarse como madres educadoras.

A través de las historias de la mayoría se identifican otros aspectos comunes entre ellas y muchas mujeres en México. Uno central son los mandatos de género, que en muchos casos les negó el derecho a la educación. Algunas de ellas libraron batallas dentro de sus familias para poder ir a la escuela y otras sólo lograron aprender a leer y a escribir en su adultez. Todas asumieron entonces su derecho a saber y quisieron transmitir esos saberes a otras personas. Es así que como mujeres adultas se rebelaron contra esos mismos mandatos y se convirtieron en educadoras. De esta manera podemos observar cómo el deseo de saber, que fue deslegitimado para ellas por ser mujeres, se mantuvo como deseo, y con su interés y dentro de un contexto en que tuvieron otras oportunidades y con apoyo de sus mentoras, lograron convertirlo en una realidad de formación como educadoras y luego en una práctica educativa.

Estos mandatos de género también las llevaron a casarse y a tener hijos/as a edades muy tempranas. Tanto así que en la mayoría de las historias no existe la adolescencia. Pasaron de ser niñas a ser madres y esposas, lo que a su vez les generó toda una serie de dificultades, entre otras, el no saber qué hacer ante el alcoholismo y el maltrato de sus maridos.

Otro aspecto presente en la mayoría de las historias es el rol de la Iglesia católica en sus vidas. En la infancia para instituir miedo y represión de su sexualidad y de sus ideas

porque todo era pecado. En la adultez para ser agentes de transformación social a través del involucramiento con los movimientos de comunidades de base.

El formarse como madres educadoras y adquirir un rol como agentes de transformación social en sus comunidades, les dio la fortaleza y las herramientas para cambiar muchos aspectos de sus vidas y contribuir al cambio en sus familias y en sus barrios. Sin embargo, como “buenas mujeres y madres”, cuidar a otras y a otros ha significado ponerse siempre en un segundo o tercer lugar. Este proceso de autoconocimiento a través de la fotobiografía les ha llevado a identificar sus recursos y así recuperar su fuerza interna y la capacidad para adueñarse de sus propias vidas. En palabras de una de las participantes

...me duele el estómago, me duele el corazón, me duele todo, a lo mejor dijera yo desperdiicé mi vida, pero no, yo creo que la fui superando, pero no me había dado cuenta que yo existía, que yo existo, y sigo existiendo.

Recomendaciones para la práctica

Con esta experiencia podemos ver la importancia de aprender y enseñar a mirar el pasado desde una mirada comprensiva y con el objetivo de aprender de las experiencias positivas y negativas, rescatando así los saberes que surgen de la vida misma.

En la educación es fundamental incluir en la enseñanza lo afectivo que surge de la vida; de esta manera se logra integrar el sentir y el pensar.

Se propone la creación de espacios grupales de reflexión en el ámbito educativo que favorezcan la conexión entre lo que se enseña con las experiencias de vida.

Una educación que busca dar habilidades para la vida necesita incluir la perspectiva de género que ayude a entender las realidades de las mujeres y de los hombres y la posibilidad de cambio.

Para conocer más a fondo este proyecto se pueden poner en contacto con las autoras:

ropafa@gmail.com

isamar249@gmail.com

Para leer sobre la fotobiografía:

SANZ, F. (2008), *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*, Barcelona, Kairós.

Para conocer la Fundación Terapia de Reencuentro:

www.fundacionreencuentro.com

Para conocer más sobre la Red Conecuitlani y las historias de vida de sus líderes originarias:

NÚÑEZ, C. (2010), *Palabras que alumbran. Historias de vida de diez educadoras comunitarias de colonias populares de la ciudad de México y la zona metropolitana*, México, Red Conecuitlani y Fundación Terapia de Reencuentro.

Entre saberes y aprendizajes formales

Una experiencia formativa con jóvenes universitarios

Ernesto Rodríguez Moncada

Introducción

Durante los cuatro años que tuve la oportunidad de trabajar en la escuela de Psicología de una universidad privada de la ciudad de Morelia, Michoacán, analicé, junto con mis estudiantes (más de 150 jóvenes de entre 17 y 23 años de edad), la llamada “cultura” del mexicano. Este término, “cultura del mexicano”, lo construimos de manera grupal en el aula a partir de las experiencias y saberes que como “mexicanos” hemos vivido/construido.

Algunas características de los grupos a los que se refiere este texto son: tienen un promedio de 20 alumnos, la mayoría (80%) son mujeres; casi todos provienen de ciudades pequeñas, no indígenas, del interior del estado de Michoacán, y sólo conocen su lugar de origen y la ciudad de Morelia; sus familias de origen pertenecen a estratos medios y populares; el nivel de lectura de los estudiantes al inicio del curso es muy bajo.

El objetivo general de la asignatura era: comprender las formas variadas en que se expresa el llamado “pensamiento del mexicano”, considerando el proceso histórico de constitución del mismo, así como la diversidad cultural existente en el país, mediante el análisis de las distintas manifestaciones individuales y colectivas de su actuar, expresadas en múltiples lenguajes.

Actividades

Cada curso inicia con algunas interrogantes a partir de dos referencias fundamentales, ambas desde una postura crítico/reflexiva:

1. Las *referencias conceptuales* son: cultura, psicología, mexicano, y se analizan desde distintos autores y desde la propia experiencia (saberes previos). Se trabajan a partir de preguntas que invitan a la reflexión. Al respecto, resulta muy interesante observar cómo, a partir de la formulación de las preguntas los alumnos reconocen que somos nosotros, profesor y alumnos, quienes estamos en discusión (es decir, somos mexicanos conversando sobre el “ser mexicanos”). Los alumnos ejemplifican refiriendo a la propia familia, sus formas de festejar, las creencias que tienen, cómo se comportan en vacaciones, que alimentos prefieren y gustan, etc.
2. El segundo grupo de referencias está conformado por *la vida personal* de cada uno de los participantes: los estudiantes reflexionan acerca de su identidad de jóvenes, estudiantes, nacidos en México y, consecuentemente, del hecho de “ser” mexicanos y poseer/vivir esa cultura. El siguiente paso en la reflexión es hacer conciencia de que

los pensamientos, sentires, deseos y frustraciones de quienes nos hemos conceptualizado como “mexicanos” se corresponden con eso que se denomina “psicología del mexicano”. En este punto el diálogo ya no alude a la familia, sino al propio estudiante, el cual va relacionando los textos leídos y los conceptos discutidos con prácticas personales (de alimentación, diversión, música, baile, etc.).

En este proceso de reflexión es fundamental que la expresión sea libre; la intención es propiciar el cruce entre lo conceptual y la experiencia/saberes que constituyen al estudiante (a cada estudiante y al conjunto del grupo), en tanto base de los aprendizajes sociales a construir durante el proceso grupal.

Una de las actividades que realizamos para propiciar este diálogo es un recorrido por el centro de la ciudad de Morelia, a lo largo del cual conversamos acerca de la cultura barroca en México. En ese trayecto los estudiantes identifican la arquitectura y la traza de la ciudad, pero sobre todo las formas de relación social que de ello derivan: la gente se reúne en la plaza, come una enorme variedad de antojitos, mira los aparadores, conversa en las bancas... Durante el recorrido el grupo se hace parte de esa cultura: compramos helados y “gazpachos” (fruta picada con jugo de naranja, limón, queso rallado y cebolla, típico de la región) que vamos comiendo mientras caminamos.

Del trabajo realizado durante las dos primeras sesiones (cada clase es de dos horas), surge la siguiente cuestión: ¿el mexicano o los mexicanos? Esta pregunta desata el proceso grupal subsecuente, tanto en términos de secuencia didáctica como respecto del contenido. Así surge la primera observación profunda al interior del grupo: los rasgos fisiológicos de todos los que nos encontramos en el salón: color de piel, cabello, ojos, el tipo de alimentos preferidos por cada uno, la música que escucha cada quien. Esta observación se enriquece con las fotografías familiares que comparten los estudiantes, los relatos del origen de sus padres, los discos que escuchamos en clase y las recetas de cocina.

La secuencia didáctica no está predeterminada, aunque sí se respetan los contenidos generales a cubrir, en la perspectiva de cumplir con el objetivo general de la asignatura.

Aparece entonces la cuestión del mestizaje: ¿ser mexicano significa ser mestizo? Este tema se discute desde dos planos: el histórico y el sociocultural contemporáneo.

El plano histórico

Revisión histórica general, mediante una línea del tiempo que revela el proceso de constitución de la cultura actual del mexicano (los mexicanos): Mesoamérica, conquista, Nueva España, Independencia, México independiente. Se comparan algunos momentos de la historia nacional con los de la historia universal y se discute acerca de la visión “occidental” de la historia a partir de:

- a) Lectura de distintos textos: poemas, relatos y cuentos representativos del período del que se trate, reafirmando la continuidad del devenir histórico (en contra de la visión escolar, parcelada y anecdótica de la historia). Entre los textos que se leen están poemas de Sor Juana Inés de la Cruz, cuentos de Juan Rulfo, Octavio Paz, Bruno Traven, etc.

- b) Lectura de textos teóricos sobre la historia de México, referidos a cada uno de los momentos señalados: se contrastan posturas, se comparan con las lecturas del inciso a).
- c) Observación de películas y/o documentales que aluden a cada período o que pertenecen a cada uno de ellos.
- d) Escucha de canciones y música representativa de distintas zonas del país.
- e) Los alumnos elaboran maquetas, organizan dramatizaciones y se discute e interpreta cada período en su relación con la época contemporánea, con base en un texto significativo, por ejemplo: poemas de Sor Juana, para el período de la Nueva España (barroco), al tiempo de observar cuadros, esculturas y obras del barroco mexicano y europeo. Recorrido por la ciudad de Morelia para identificar arquitectura barroca. Revisión del cuadro de castas de la Nueva España.

La dinámica es la siguiente: se solicita realizar una lectura breve de manera previa (en casa) y llevar a la sesión el material que se requerirá para el ejercicio: por ejemplo, se lee el ensayo de Octavio Paz titulado "Máscaras" (de *El laberinto de la soledad*, México, FCE) y los estudiantes, que habrán llevado cartulina, lápices y papeles de colores, plastilina y otros materiales, elaborarán una máscara cuya forma y características se definirá colectivamente. Conforme se trabaja se alude a la idea de que la máscara se definió en sus orígenes como "persona", y se reflexionan los planteamientos de Paz en su ensayo. Cuando los alumnos terminan sus máscaras se exponen como en un museo, con una breve ficha de identificación, y se dialoga acerca de lo que cada grupo quiso representar a través de ella. Se menciona también la tradición de algunos pueblos que elaboran máscaras (como es el caso de los purépecha de Michoacán) y su relación con la Europa renacentista (el carnaval). Los estudiantes redactan sus conclusiones en torno a la importancia de las máscaras para la cultura mexicana.

El plano sociocultural contemporáneo

Análisis de las manifestaciones culturales en el México actual, a partir de:

- a) Se revisan noticias de diferente tipo: deportivas, de política, culturales...
- b) Los alumnos toman fotografías de diferentes espacios sociales: se trata de captar lo que cada estudiante considera típico del ser mexicano. Las fotografías se comentan en la clase que corresponda, con relación a la imagen del mexicano derivada de las discusiones históricas.
- c) Se aplica una encuesta sobre temas diversos: sexualidad, trabajo, política, familia, religión: se elaboran las preguntas en clase y los estudiantes aplican el cuestionario en diferentes rumbos de la ciudad, estratificando por sexo y rango de edad de los encuestados.
- d) Se entrevista a diferentes mexicanos y se videografa la entrevista.
- e) Se trabajan estadísticamente los datos obtenidos y se comentan en clase. Para ello se recuperan las lecturas, discusiones y análisis de las canciones, películas y poemas, realizados en el plano histórico, y se contrastan con las respuestas obtenidas mediante la encuesta.

- f) Observación del comportamiento de los mexicanos en diferentes contextos (estadio de fútbol, supermercado, mercado, tianguis, restaurantes, fiestas públicas o privadas); el guión de observación se construye a partir de la discusión derivada de la encuesta aplicada y el análisis de los datos.
- g) Se observan y analizan películas mexicanas contemporáneas.
- h) Se escuchan canciones de grupos musicales contemporáneos de distinto género musical.

A lo largo de estas actividades los estudiantes encuentran similitudes entre las características de alguno de los personajes de una película con un conocido o familiar, o entre las escenas de esa película y algunas de sus fotografías; el establecimiento de estas relaciones enriquece los aprendizajes y los hace significativos.

En sus entrecruzamientos, las reflexiones grupales en los dos ejes (el histórico y el sociocultural contemporáneo) permiten profundizar en el análisis del término “psicología del mexicano” y *sus implicaciones en cuanto a la construcción de una mirada* de ese ser denominado así.

El curso concluye con la edición de un video de 15 minutos que debe ser capaz de expresar las conclusiones del equipo, derivadas de las discusiones y reflexiones provocadas durante el curso. Los alumnos diseñan su propuesta, elaboran su guión, filman y editan su video. Al final se discuten los productos con todo el grupo.

El video se elabora rústicamente, es decir, con cámara casera, sin guión previo y en las calles de la ciudad; lo principal es que los estudiantes expongan de manera gráfica sus aprendizajes y conclusiones acerca de la “cultura del mexicano”.

Qué deja la experiencia formativa (resultados)

Varias son las reflexiones que derivan del trabajo con jóvenes universitarios (educación formal y escolarizada), para compartirse en este espacio editorial dedicado a la educación con personas jóvenes y adultas:

- a) En primer lugar, la preferencia por la noción de formación en lugar de la de educación: preferencia, más que conceptual, de postura pedagógica. Sabemos que el trabajo pedagógico con jóvenes universitarios ha estado guiado por la idea de educación en la tradición de la paideia griega, cuya base es la noción de conducción; en contraste con ello, el principio del cual se partió en esta experiencia fue que los jóvenes cuentan ya con saberes y conocimientos derivados del proceso formativo que han vivido a lo largo de su vida. En este sentido, fue interesante notar la manera como los estudiantes ponen en juego esos saberes y conocimientos al trabajar los temas del programa.
- b) Resalta también el potencial creativo de los jóvenes para expresar sus saberes y conocimientos mediante diferentes lenguajes; la presentación de sus videos hizo patente este aspecto.
- c) Otro aspecto interesante fue que en las discusiones se fueron incorporando cada vez más conocimientos de otras asignaturas del mismo semestre, así como de semestres

anteriores, cuestión poco común en los espacios escolares, en donde generalmente el conocimiento se trasmite en parcelas impermeables entre sí.

- d) Se puso de manifiesto que se puede aprender a través de diversos lenguajes: icónico, musical, plástico y visual, y no sólo mediante textos escritos. Ello lleva a pensar en que en los espacios formativos dentro y fuera del ámbito escolar, la expresión de estos lenguajes debe ser reconocida e impulsada. Esto vale tanto para lo que ya se conocía o sabía como para lo que se aprende en un curso o experiencia educativa.
- e) Para mí como profesor, la experiencia y su sistematización me permitió reforzar mi convicción de que aún en espacios formales es necesario un trabajo que rompa esquemas convencionales, y que ello es factible de lograr cuando se reconocen, respetan y valoran los saberes y conocimientos de la vida, y se utilizan para reflexionar sobre aspectos que si bien son escolares en su circunstancia, son también aprendizajes para la vida y de la vida.

Lecturas sugeridas

CALVO, CARLOS (2008), *Del mapa escolar al territorio educativo*, Santiago de Chile, Nueva Mirada.

FORNET-BETANCOURT, RAÚL (2004), *Sobre el concepto de interculturalidad*, México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

FORNET-BETANCOURT, RAÚL (2009), *Interculturalidad en procesos de subjetivización*, México, SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

FREIRE, PAULO (1994), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.



Ilustración: Valentín Juárez. "La alegría de leer la primera palabra".

ACERCA DE LOS AUTORES

Bruno Baronnet

Educador popular desde 1996. Investigador en sociología de la educación y de los movimientos sociales. Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y el Instituto de Altos Estudios de América Latina de la Universidad Sorbona Nueva París 3. Su trabajo de tesis (2009) aborda los retos de la educación indígena en el contexto de la lucha por la autonomía de diversos pueblos mayas, especialmente los tseltales de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Se interesa en las prácticas de política educativa y de formación docente en los pueblos originarios y campesinos de Latinoamérica.

Zvi Bekerman

Ph.D. Profesor de Antropología de la Educación en la School of Education y The Melton Center de la Hebrew University of Jerusalem. Su principal interés es el estudio de la identidad cultural, étnica y nacional, incluyendo los procesos de identidad y la negociación que se dan en los encuentros interculturales y en los contextos de aprendizaje formal e informal. Desde 1999 conduce una investigación de larga duración en escuelas integradas bilingües judeo-palestinas en Israel. Recientemente se ha involucrado en el estudio de la construcción de identidad y el desarrollo en entornos educativos virtuales. Ha publicado numerosos artículos y es editor de la revista arbitrada *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: An International Journal*. Su obra más reciente es *Teaching Contested Narratives Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*, publicada en 2012 por la Cambridge University Press.

Sonia Carbonell Alvares*

Brasileña radicada en la ciudad de Embu das Artes (São Paulo). Doctoranda y maestra en Educación por la Universidad de São Paulo (USP). Su tesis "Arte y educación estética para jóvenes y adultos" obtuvo el Premio CREFAL a las mejores tesis en educación de jóvenes y adultos (México, 2007). Es licenciada en

Artes Escénicas y especialista en teatro y danza en la educación, y en Arte y Educación en Museos por la USP. Autora del libro *Educación estética para jóvenes y adultos: la belleza de enseñar y de aprender* (São Paulo, Cortez, 2009). Actualmente es arte-educadora en el Colegio Santa Cruz, São Paulo. Trabaja en la formación de profesores y como consultora y asesora pedagógica de Arte y de Educación de Jóvenes y Adultos en el municipio de Cajamar (SP).

Elba Aurora Castro Rosales

Comunicóloga con posgrado en educación ambiental. Coordinadora y profesora investigadora de la Maestría en Educación Ambiental de la Universidad de Guadalajara. Tiene experiencia en la producción de programas educativos de radio y la elaboración de materiales didácticos de educación y medio ambiente. Autora de libros y artículos sobre valoración de la biodiversidad a través de la cultura alimentaria, cultura del agua, relación sociedad-naturaleza y consumo responsable.

Irma Leticia Castro Valdovinos

Licenciada en trastornos de la audición y el lenguaje por la Escuela Normal de Especialización de Monterrey, Nuevo León, México. Tiene especialidad en trastornos en el desarrollo (FLACSO-Argentina) y en Formación de formadores (CREFAL). Fungió como coordinadora estatal del programa "Educación básica para niños de familias jornaleras agrícolas migrantes" (PRONIM). Ha colaborado en la publicación de artículos sobre temas de migración interna. Imparte clases en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Roberto Alejandro Dacuña

Licenciado y profesor en Sociología, se encuentra completando sus estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba,

Argentina. Ha participado en becas en la Universidad de UNICAMP, Brasil, y en el CREFAL, México, realizando estudios sobre su especialización: educación y trabajo en espacios sociales rurales. Es docente investigador de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina) desde el año 2005, desempeñándose como profesor en las áreas de Estado, economía y educación, y Estadística aplicada a las ciencias sociales y a la educación. Cuenta con publicaciones como artículos de revistas y capítulos de libros editados en Argentina. Ha participado con trabajos en numerosos eventos científicos, tanto nacionales como internacionales.

Ma. de las Mercedes de Agüero Servín

Tiene el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Pertenece a la Asociación: "Adults Learning Mathematics". Trabaja para el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Cuenta con 25 años de experiencia en investigación educativa y docencia en educación superior. Investiga y publica temas relativos al pensamiento práctico y las etnomatemáticas, la educación básica y los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños, jóvenes, adultos y viejos. Asimismo, pero con menor frecuencia, investiga temas de educación especial y gerontología. Actualmente, realiza estudios sobre educación básica de niños, jóvenes y adultos en situación de marginación, pobreza y exclusión.

Isar Godreau

Cuenta con un Doctorado en Antropología Cultural de la Universidad de California en Santa Cruz (1998). Sus intereses giran en torno al tema de la identidad racial y el racismo en Puerto Rico. Ha publicado sobre el pelo y los alisados, el uso de términos raciales en Puerto Rico, las categorías raciales del censo, la folklorización de la negritud, el racismo en la escuela y el impacto del colonialismo norteamericano en los discursos raciales sobre lo puertorriqueño. En 2010 dirigió un programa de adiestramiento piloto para maestros de escuela elemental encaminado a la prevención del racismo en la

escuela. Actualmente, se desempeña como investigadora en el Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias de la Universidad de Puerto Rico en el pueblo de Cayey, donde vive con su hija de 13 años.

Cynthia Klingler Kaufman

Ph.D. en Educación por la Universidad de Nuevo México. Trabajó varios años como directora de programas de educación remedial y educación para niños con dificultades de aprendizaje y retraso mental en un distrito escolar rural de Santa Fé, Nuevo México, con niños indígenas e hispanos. También trabajó durante diez años como psicóloga educativa en Santa Fé. Desde 1987 radica en la Ciudad de México; tiene 17 años siendo profesora de la UNAM-Facultad de Contaduría y Administración. Participa desde diez años en el Seminario de Investigadores en el Departamento de Investigación de esa Facultad. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa desde 1993. Ha publicado varios artículos relacionados con el lenguaje y la educación especial.

Claudia Lemos Vovio*

Brasileña, profesora e investigadora en los campos de la Educación y la Lingüística Aplicada en la Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP). Trabajó durante 15 años como educadora de personas jóvenes y adultas en la formación de educadores. Se dedicó a la elaboración de materiales didácticos dirigidos a la formación docente y a la educación de jóvenes y adultos. En 2008 obtuvo el Premio CREFAL a las mejores tesis en educación de jóvenes y adultos. Actualmente hace investigación sobre las prácticas de uso de la escritura en familias y niños que se encuentran en proceso de alfabetización.

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Profesor de la Universidad Federal de Paraíba, Bananeiras, Brasil. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco. Tiene experiencia en el ámbito de la educación, con énfasis en jóvenes y adultos, en la enseñanza, la formación docente y la educación popular. Realizó estudios de licenciatura en pedagogía y de maestría en educación por la Universidad Federal de Paraíba, así como una estancia de investigación en CREFAL en

2010. Forma parte de un grupo de estudio sobre la política, las prácticas y los discursos en el escenario brasileño acerca de la educación de jóvenes y adultos.

María Ximena Martel

Oriunda de Coronel Pringles, Argentina, donde radica actualmente. Licenciada en comunicación social por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y maestrando en Educación, lenguajes y medios de la Universidad Nacional San Martín (UNSAM). Es docente, periodista y militante por los derechos humanos en instituciones políticas, sociales y educativas. En 2010 recibió, junto con Florencia Pérez Lalli, el premio CREFAL a la mejor tesis de licenciatura: "Una grieta en el muro. La escuela en la cárcel. El significado de lo educativo para las personas privadas de su libertad".

María Isabel Martínez Torres

Licenciada en Psicología con especialidad en Psicología Clínica y Psicoterapia de Grupos en Instituciones, ambas en la UNAM. Master en Autoconocimiento, Sexualidad y Relaciones Humanas en Terapia de Reencuentro (Universidad de Alcalá de Henares), Diplomado Internacional en Psicodrama (Escuela Mexicana de Psicodrama, A.C. y UNAM) y Maestría en Psicología Clínica (UNAM). Es académica de la Facultad de Psicología de la UNAM y colaboradora del Proyecto "Cuentos de sabiduría para la transformación y el buen trato" (2011-2012) de la Fundación Terapia de Reencuentro y la Facultad de Psicología de la UNAM. Coautora del libro *Los significados del placer en mujeres y hombres*, con P. Corres y P. Bedolla, México, Fontamara, 1997.

Ana María Méndez Puga

Mexicana, profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México Enseña e investiga en temas de aprendizaje en contextos de exclusión con niñas y niños, jóvenes y adultos y familias; así mismo, diseña alternativas para el trabajo educativo en esos contextos, en particular, propuestas de formación de educadores. Ha trabajado en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y en el Centro de

Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), en el último de los cuales estuvo a cargo de la Dirección de Investigación y de la Dirección General.

Teresa Ojeda Parra

Licenciada en Psicología, Magíster en Género, Sexualidad y Salud Reproductiva (Universidad Peruana Cayetano Heredia-UPCH). Consultora e investigadora de la Unidad de Sexualidad y Salud Reproductiva de la Facultad de Salud Pública de la UPCH, en temas de sexualidad, salud reproductiva, violencia contra la mujer y autocuidado de los/las prestatarios/as que atienden a personas afectadas por violencia. Es punto focal de Development Connections (DVCN) en Perú y participa en capacitaciones dirigidas a profesionales de instancias gubernamentales y no gubernamentales de Latinoamérica en temas de autocuidado, VIH para el empoderamiento de comunidades indígenas, y VIH y violencia sexual en situaciones de desastre. Actualmente labora en CARE Perú como Especialista en Monitoreo y Evaluación de los programas del Fondo Mundial.

Roxanna Pastor

Licenciada en Educación y maestra en Ciencias de la Educación y en Estudios de la Familia (Wheelock College). Como profesora de la División de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM, me dedico a formar psicólogos/os que quieren ser especialistas en desarrollo infantil. Tengo un master en Autoconocimiento, Sexualidad y Relaciones Humanas en Terapia de Reencuentro (Universidad de Alcalá de Henares), soy responsable del proyecto "Educar, Educándonos para la Salud, la Convivencia y el Buen Trato" de la Fundación Terapia de Reencuentro, la Red Conecuitlani y la Facultad de Psicología de la UNAM, y facilito grupos de educadoras que, como yo, quieren vivir mejor y contribuir a la transformación social.

María Florencia Pérez Lalli

Originaria de Mar del Plata, Argentina. Desde hace 11 años vive en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Licenciada en Comunicación Social

por la Universidad Nacional de La Plata. Es presidenta del GESEC (Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles). Desde 2008 coordina diversas experiencias de educación no formal en establecimientos penitenciarios, y es docente del seminario-taller "Educación, cárcel y derechos humanos", que se lleva a cabo en distintas facultades de universidades nacionales, y en otras instituciones educativas. En 2010 recibió, junto con Ximena Martel, el premio CREFAL a la mejor tesis de licenciatura: "Una grieta en el muro. La escuela en la cárcel. El significado de lo educativo para las personas privadas de su libertad".

Francisco Javier Reyes Ruiz

Doctor en Ciencias Sociales, maestro en Educación, licenciado en Ciencias de la Comunicación. Profesor-investigador de la Maestría en Educación Ambiental, en la modalidad a distancia, de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, A.C. Autor de libros, materiales educativos y de alrededor de 70 artículos publicados en revistas y libros colectivos sobre temas relacionados con el desarrollo y la promoción rural, y la educación ambiental. Entre ellos, es co-autor de los libros de texto de educación ambiental para la primaria en el estado de Michoacán. Su línea de investigación es la educación y comunicación ambiental para la sustentabilidad.

Lidia Mercedes Rodríguez

Nació en Buenos Aires en 1955. Es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Actualmente es docente de la Universidad Nacional de Buenos Aires y directora de proyectos del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado y cuenta con varias publicaciones en historia de la educación, vinculadas al tema de alternativas pedagógicas, educación popular y de adultos.

Ernesto Rodríguez Moncada

Profesor durante más de treinta años, en distintos niveles educativos y escuelas públicas y privadas. Ha realizado investigaciones en el campo educativo y ha publicado varios artículos en revistas y libros. De estas distintas actividades, la docencia es su principal pasión, pues posibilita un aprendizaje permanente, además del contacto constante con jóvenes. Le gusta la lectura de textos literarios y que aborden cuestiones educativas, la música y el baile.

Ileana Seda Santana

Doctora en Educación por la Universidad de Illinois, se ha dedicado a la docencia e investigación en Puerto Rico, Estados Unidos y México. Autora y conferencista sobre temas de educación, se desempeña actualmente como Profesora Titular del Posgrado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Ha dirigido proyectos como *Puentes para Crecer: fortalecimiento del bienestar y desarrollo de niños y niñas de cero a ocho años de edad*, financiado por la Fundación Bernard van Leer de Holanda y con Ernesto Rodríguez Moncada, *Estudio conceptual alrededor de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas*, financiado por la OEI.

Rosângela Tenorio de Carvalho*

Profesora de grado del Curso de Pedagogía y de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Coordinadora del Núcleo de Enseñanza, Investigación y Extensión en Educación de Adultos y Educación Popular (NUPEP/UFPE) donde desarrolla investigaciones en educación de adultos y en el campo de los estudios sobre currículo con el enfoque de estudios culturales y del análisis del discurso. En 2003 defendió la tesis de doctorado "Currículo e interculturalidad en la educación de jóvenes y adultos en el Brasil de los años 1990" en la Universidad de Porto-Portugal.

*Traducción del portugués: Luz Margarita Mendieta

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Juan Domingo Argüelles

Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura. La utopía y el imperativo de leer

México, Editorial Océano de México, 2008

El *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura*, del escritor Juan Domingo Argüelles, arremete contra los cánones tan vehementemente difundidos en medios y programas educativos y no educativos acerca de la lectura como imperativo para todo ciudadano. Argüelles es poeta, ensayista, crítico literario y editor; ha sido galardonado con varios premios por su obra, lo cual, tal vez muy a su pesar, lo ha hecho un experto en el tema de la lectura y la escritura. El *Antimanual* nos guía en un recorrido por una amplia gama de citas y acciones originadas por gobiernos, sistemas escolares, promotores de lectura, especialistas y autores, algunas que mitifican y otras que desmitifican la lectura como demanda, obligación, religión o fuente de vida.

...leer atado al potro del deber es una de las estrategias más disparatadas que se pueden imaginar para promover y fomentar la lectura; en otras palabras, transformar un gozo en una obligación a lo único que nos puede conducir es al hastío y, muy probablemente, a la frigidéz. ...casi todos los discursos modernos y contemporáneos sobre la lectura en sus vertientes programáticas gubernamentales tienden a lo mismo, con el agravante institucional de la obvia e indispensable necesidad (y necesidad) de establecer y medir indicadores equívocos, pues, para justificar la inversión de los presupuestos económicos en cultura, hacen cuantitativo lo cualitativo y convierten los índices de lectura en una superstición científica... (p. 34).

Leer como actividad que puede ser placentera y de interés para algunos, esto es, para quienes les

plazca y les interese, y no una obligación cargada de mérito y demérito para lectores y no lectores respectivamente, es una idea central en el libro de Argüelles. Y es que la deificación de la lectura a condición de vida, y al propósito de la vida, la convierte en un fin que desvirtúa el placer de leer para convertir el acto de leer en la identidad de los lectores; una especie de *dime si lees y te diré quién eres*. Argüelles no escatima en argumentos para abordar el problema de deificar la lectura conjuntamente con las supuestas virtudes y sabiduría que otorga la misma a quienes leen, tema que va construyendo persuasivamente a través del libro. La amplia gama de citas de autores y lectores reconocidos, ya sean contemporáneos o que han vivido en diferentes épocas, ilustran los argumentos de manera elocuente y eficaz. Una de ellas, en la que cita a Ernesto Sábato, ilustra cómo Argüelles plantea sus argumentos:

El escritor argentino Ernesto Sábato ha dicho que la pequeñez o la grandeza de espíritu no son, respectivamente, proporcionales al analfabetismo o al amplio y sólido conocimiento libresco. Argumenta: "¿Qué me importa a mí si un hombre no sabe leer y escribir, si es un gran hombre, una gran persona, un gran sabio, un hombre que nos puede ayudar en nuestros momentos clave de dolor, de vida y de muerte? Y cuántos canallas que conocemos saben perfectamente qué es un logaritmo" (p. 49).

La cita sintetiza uno de los principales temas del *Antimanual*: la carga social de leer o no leer y, más aún, que saber leer o ser analfabeta, no es lo que hace

a la persona ni la vida de una persona. En los libros se plasma lo que han vivido o inventado sus autores para sus vidas; los lectores pueden desear, admirar, amar, repudiar, odiar u oponerse a leerlos: los lectores deciden con entera libertad si leerlos y en qué tiempo, con qué velocidad, por segmentos, en orden o desorden y en su totalidad, si así lo desean. También pueden abandonarlos, tirarlos o despreciarlos, si eso es lo que les provocan. El *Antimanual* no es un manual para guiar incautos, es un ensayo elaborado y argumentado que representa una antítesis a los millones de manuales, métodos, programas, políticas, campañas y demás que proclaman promover la lectura como receta inequívoca para todos.

Argüelles señala que el imperativo de leer, y lo compara con el imperativo de amar, es una utopía a la que aspiran las prácticas escolares. Por eso desarrollan políticas, programas, campañas y métodos. Pero el imperativo de leer también trasciende a los diferentes sectores sociales, especialmente a aquellos en los que leer es imperativo, razón por la cual sus miembros dicen y desdicen de los libros y la lectura, a pesar de que muy probablemente nunca lean. Se adscriben al canon de leer, y quizás hasta compran libros, porque *leer es chic*.

El autor organizó cada sección temática del *Antimanual* de manera sistemática, es decir, a manera de manual, con títulos como “Vivir y leer”, “Técnicas y habilidades” y, “Cómo ahuyentar lectores”. Cada tema, a su vez, contiene los siguientes apartados: *Entrada en materia*, dedicado a presentar y desarrollar los temas y argumentos de la sección; *El problema*, donde presenta las falacias, argumentos vacuos y los lugares comunes que en nada ayudan a promover la lectura; *Quizás quieras leer...*, en la cual comparte libros de otros autores que apoyan e ilustran procesos de lectura, relacionados principalmente con mitos y realidades de la lectura; *El libro: elogio y vituperio*, que consiste en un listado de citas (sentencias, pensamientos, aforismos y epigramas librescos) que representan visiones amplias y variadas acerca de los libros y la lectura.

Al leer el *Antimanual*, independientemente de que quienes estamos interesados en estos temas lo

consideremos ameno e informativo, surge la pregunta ¿hacia dónde va el autor con todo esto? Considero que Argüelles hace una apología de la lectura, pero la lectura sin cánones coercitivos, utópicos y elitistas. Asevera la importancia y necesidad de exponer a niños y adultos a la lectura y a los libros para que puedan interesarse en ellos, pero como placer, y no como culto que hay que profesar. Señala que existen muchas otras actividades y placeres que nos pueden interesar, a pesar de conocer los libros, lo cual no representa una carencia en aquellos que no comparan nuestro placer.

Nos cuesta trabajo creer que, a pesar de esa carencia o de falta de dominio, aquellos puedan disfrutar la existencia. No se nos ocurre pensar que, en mayor o menor medida, nosotros los lectores también carecemos de ciertos placeres y ciertos dominios que los demás sí poseen (p. 376).

Finalmente, en el apéndice Argüelles aborda el importante tema de las librerías y la distribución de libros: los libreros de profesión se han ido extinguiendo y en su lugar, desafortunadamente, han surgido las grandes librerías con fines mercantiles. El autor necesariamente nos asoma y nos abre los ojos a este problema, que representa otro factor incompatible con la proliferación de programas, campañas y políticas de promoción a la lectura.

El oficio de librero no tiene que ver nada más con pérdidas y ganancias económicas; tiene que ver, y en gran medida, con el desarrollo cultural de un país que mientras menos librerías tenga, menos posibilidades tendrá de brindar a los lectores un satisfactorio acceso al libro (p. 392).

Reseña: Ileana Seda Santana

María Fernanda Delprato e Irma Fuenlabrada, 2012

El poder de "las cuentas". Poder con las cuentas y las cuentas del poder

Problemas de cálculo en la comercialización y preocupaciones sociales de una líder indígena

Pátzcuaro, CREFAL

http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/index.php?option=com_content&view=article&id=767&Itemid=210&nvista

En el número 29 de *Decisio*, dedicado a la economía solidaria, Marisol Torres Sandoval describe la historia y el funcionamiento del tianguis purépecha, el fijo y el itinerante, donde el trueque constituye el único medio de intercambio y donde el valor de uso predomina sobre el valor de cambio. En ese hermoso texto se explica, además, que la justeza del trueque no se basa exclusivamente en la equivalencia de precio de uno u otro producto, sino que involucra otros aspectos relativos a las creencias y la condición de los participantes. Es decir, el precio de cada producto es apenas uno de muchos aspectos que se ponderan para establecer las equivalencias, y éstas, por lo tanto, no son fijas, sino que se definen en cada acto particular de intercambio.

Desde el juego de palabras del título de la obra que aquí reseñamos se adivina el sentido que las autoras imprimen en ella: el manejo de las cuentas para la comercialización se vuelve imprescindible en la relación de los artesanos y artesanas indígenas con "el afuera"; se trata de un conocimiento que implica un poder, de cuyo ejercicio depende la justeza del intercambio. En palabras de las autoras: "poder con el poder, ejercerlo sin que se vuelva distraído y así, irresponsable, requiere para Elisa [líder indígena] que crezca cimentado en la justicia" (p. 80).

El libro presenta una parte de los resultados de una extensa investigación realizada en una localidad indígena de Michoacán con un grupo de artesanas, y en una localidad de la provincia de Jujuy, en Argentina. La obra publicada por el CREFAL refiere exclusivamente los resultados de Michoacán.

Resalta en la obra no sólo la rigurosidad del análisis, sino también la sensibilidad de las autoras para descubrir todas las implicaciones del poder que

significa manejar las cuentas en una situación de franca desventaja por razones de género y por tener un manejo muy limitado de la lectoescritura. Una sensibilidad que, además, les permite descubrir las estrategias que desarrollan las mujeres del grupo de artesanas, y especialmente su líder, Elisa, para sintetizar dos visiones del mundo muy distintas.

Se muestra la existencia de un "adentro" y un "afuera" culturales y una figura, la líder del grupo, que funge como bisagra entre los dos mundos. Es obvio que no son mundos separados, pero sí que refieren a dos visiones del mundo distintas. Las funciones de la líder son múltiples, pues es la responsable, por ejemplo, de gestionar créditos para el grupo y de reunir el pago, así como del traslado y la venta de artesanías cuando asiste a ferias o concursos llevando sus propias obras y las de otras mujeres (alfarería y textiles). En este contexto, la líder responde a los requerimientos de las dos visiones: por ejemplo, si bien es depositaria de la confianza de las integrantes del grupo, y en esa medida tiene cierta libertad para regatear con los clientes, asimismo desarrolla otras estrategias que le permiten rendir cuentas por escrito, para no confiarle todo a su memoria, como el uso de etiquetas, aunque éstas no se ponen visibles a los posibles compradores para no perder libertad con el regateo.

El regateo, por cierto, es un "espacio" privilegiado donde se sintetizan el adentro y el afuera; de la misma manera como en el tianguis purépecha las equivalencias para el trueque dependen de muchas variables, Elisa define el precio de sus vasijas no sólo ponderando el tamaño o el tiempo de trabajo invertido, sino también el uso que la compradora le dará: un comal de barro no se venderá al mismo precio a

quien lo usará de adorno en su casa, o a quien lo necesita para hacer sus tortillas.

Otra estrategia de negociación entre las dos visiones se hace patente cuando alguno de los objetos llevado a concurso, gana un premio. En estas ocasiones el premio se divide, dejando para la autora de la obra la mayor parte y repartiendo el resto entre las demás del grupo. ¿Qué hace que la ganadora renuncie a una parte del premio que, en términos del mercado, le corresponde sólo a ella? Lo que encontramos aquí es la renuncia a la ventaja individual en favor de la cohesión del grupo.

El libro, además, describe y analiza paso a paso las estrategias estrictamente numéricas a las que se acoge Elisa para resolver las cuentas en tres momentos: la preventa, la venta y la postventa, y explica cómo algunos recursos, como el redondeo a múltiplos de cinco, provoca que se otorgue un descuento que, traducido como porcentaje, resulta francamente desventajoso: por ejemplo, se descuentan cinco pesos por pieza aunque el precio de la pieza no sea el mismo (puede ser 20, 35 ó 40 pesos) con lo cual acaba regalando una pieza de 20 pesos al vender cuatro, sin importar si la venta total fue de 80, 140 ó 160 pesos.

Un aporte muy particular de las autoras es que a partir de sus análisis desprenden una serie de recomendaciones para una intervención didáctica que permitiría reforzar y complementar algunos conocimientos y habilidades que las artesanas ya tienen, y que les redituaria una mayor ventaja en el intercambio, como podría ser el descuento proporcional al precio total, y no por pieza, o manejar cantidades que no necesariamente sean múltiplos de cinco.

Presentar los resultados de esta investigación es especialmente pertinente en este número de *Decisio* dedicado a los saberes, su legitimación y deslegitimación, porque desvela y reconoce los saberes anclados en la cultura y visión del mundo de las personas; legitima esos saberes al explicitar su “eficiencia social”, y los propone como base para otras posibles intervenciones educativas, formales y no formales, que permitan ampliar esos saberes y mejorar las condiciones de vida de las personas.

Ameno y didáctico, pero también agudo y riguroso, el libro que nos ofrecen Fernanda Delprato e Irma Fuelabrada es una lectura obligada para entender el sentido profundo del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Reseña: Cecilia Fernández Zayas

Los motivos de Mariana

Reflexiones sobre la presentación de las fotografías de Mariana Yampolsky en el número 30 de *Decisio*

Arjen van der Sluis

Presidente de la Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C.

En este año de 2012 se conmemora el Homenaje Nacional a Mariana Yampolsky (1925-2002) con motivo de su X Aniversario Luctuoso. Simultáneamente sale a la luz el número 30 de *Decisio*, que se une al homenaje a Mariana ilustrando este número 30 con sus fotografías. Doble homenaje. Dos vertientes de una sola mirada, de una sola aproximación a la construcción de los saberes a través de la experiencia cotidiana, a través del arte, a través de la reflexión compartida.

Mariana nació en una ciudad muy grande, Chicago. Sin embargo, los años decisivos de su infancia los pasó al lado de sus padres, lejos de la gran ciudad, en la granja de sus abuelos paternos. Al concluir los estudios universitarios en Artes y Humanidades en su ciudad natal, llegó a México en 1944 para quedarse aquí hasta su muerte. Aquí también vivió y acrecentó su amor por el campo, por los campesinos.

La selección de las fotos de Mariana en este número de *Decisio*, nos muestra el campo mexicano, el cariño y respeto a los niños en sus juegos, sus labores domésticas y sus esfuerzos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela; además del mundo de los niños campesinos, se encuentran otros temas notables menos frecuentes, por ejemplo: el trabajo de los adultos, los utensilios y construcciones como trojes, un puente rústico, la producción artesanal de tejas y la vida familiar.

Mariana, que trabajó en la edición de los nuevos *Libros de Texto Gratuito* de primaria en el área de ciencias naturales en los años setenta, tuvo a su cargo entre 1976-1978 el diseño y el cuidado de edición del *Manual del Instructor Comunitario* (CONAFE-Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN), dirigido a un gran número de pequeñas comunidades alrededor del país que, por su dispersión geográfica, escasa población o difícil acceso, estaban al margen de una serie de beneficios económicos y sociales. Es trabajando en los *Libros de Texto Gratuito* y en la elaboración del *Manual del Instructor Comunitario* que Mariana Yampolsky conoce y une sus puntos de vista y su trabajo a los de Juan Manuel Gutiérrez Vázquez. Desde entonces van concibiendo, entre otras muchas, la idea de educar a través del arte.

A partir de ese momento siguieron tejiendo trabajo y mirada Mariana y Juan Manuel. Los motivos de Mariana, vistos a través de sus propios ojos, quedan aquí para entrelazarse con los de *Decisio*.

Decisio: diez años construyendo y compartiendo saberes

“El anuncio de la próxima aparición de *Decisio* me alegra especialmente; con otros muchos investigadores de la educación celebro tanto las características de la publicación como el hecho de que tan innovador proyecto esté en las experimentadas manos de Juan Manuel Gutiérrez-Vázquez”. Así saludaba don Pablo Latapí Sarre el arranque de la revista en una breve carta enviada a la redacción el 9 de marzo de 2002, y publicada en el número 1 de *Decisio*.

Un año antes, siendo ya colaborador del CREFAL, Juan Manuel Gutiérrez Vázquez concibió un proyecto editorial que fungiría como puente entre los investigadores y “los prácticos” de la educación: docentes, estudiantes, promotores y, muy especialmente, funcionarios y personal encargado del diseño, ejecución y evaluación de políticas y programas educativos. Se trataba de poner los resultados del quehacer académico al alcance de un público mucho más amplio que el de las universidades y centros de investigación. *Decisio* divulgaría artículos cortos, sin tecnicismos, con el menor número de citas y referencias posible, y que indicaran posibilidades de reflexión y acción. La idea era poner en común los saberes de diversos actores para problematizar y enriquecer la toma de decisiones.

Desde el planteamiento inicial de la revista quedaba claro que tanto el conocimiento científico como los saberes emanados de la práctica constituían fuentes válidas de conocimiento. Sin embargo, ni esta convicción ni la necesidad de expresar las ideas en textos cortos fueron motivo para bajar la exigencia de rigurosidad en la argumentación y la coherencia del texto.

La revista es temática. Cada número cuenta con un experto, encargado de invitar a posibles colaboradores y de redactar un artículo panorámico, problematizador, quizá ligeramente más extenso que los demás.

La inclusión de imágenes y el balance entre éstas y el texto son otros aspectos que caracterizan al proyecto editorial. Las fotografías e ilustraciones cumplen diversas funciones: algunas veces atestiguan lo dicho por escrito; otras, complementan ese discurso, y muy a menudo desarrollan un discurso propio, pertinente al tema. La imagen de la portada, que se ha convertido en un elemento de identidad de la revista, proviene del amor de Juan Manuel por el arte y su convicción del poder educativo que éste tiene. Por eso, el propósito de la portada no sólo es difundir la obra de artistas latinoamericanos, sino poner en el camino de los lectores, a través del arte, otros modos de aprender.

A diez años de la fundación de *Decisio* hemos producido treinta números, veinte de los cuales fueron dirigidos por el fundador de la revista. Cada número ha involucrado el esfuerzo creativo y la voluntad comunicativa de más de veinte colaboradores y colaboradoras. Hemos abordado 28 temas a través de un mismo número de revistas temáticas y generamos dos multitemáticos; contamos también con dos números especiales, más

voluminosos: el dedicado a la interculturalidad en educación, y éste, dedicado a la legitimación y deslegitimación de saberes.

Cabe ahora preguntarnos cuáles son los logros de la revista, y cuáles sus retos más importantes. La información que tenemos acerca de nuestros lectores nos permite afirmar que la revista cumple, en gran medida, ese papel de puente entre personas involucradas, desde distintos lugares, en tareas educativas. Sorprende que, no siendo una revista de investigación propiamente dicha, no sólo sea consultada por investigadores sino que incluso haya sido incluida, con una calificación alta, en el índice Qualis de publicaciones científicas elaborado por el Ministerio de Educación de Brasil (<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>).

Contar con una versión impresa y una digital nos ha permitido llegar a muchos lectores, si bien no hemos podido seguir con precisión el alcance de la segunda. Nuestro reto es mejorar la accesibilidad de la revista para llegar a un número cada vez mayor de lectores de América Latina, el Caribe y el resto del mundo; para ello, estamos incorporando nuevos recursos vía Internet.

Sostener la calidad que Juan Manuel imprimió a la revista desde su fundación hasta 2008, año en que falleció, ha sido sin duda el mayor desafío. Sin embargo, queda claro que cuando los proyectos son de largo aliento no se agotan con su creador, sino que asumen un impulso propio.

Decisio es como el puente que fotografió Mariana Yamplosky y que reproducimos en este número: una tarea que se proyecta hacia el horizonte pero que se construye día a día, al poner en común, en cada número, los conocimientos y saberes de los colaboradores que la hacen posible, y de nuestros lectores.



Ilustración: Valentín Juárez. "Mi madre fue granicera".