

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PATRICIA MEDINA MELGAREJO (Coordinadora)

La otra formación docente

Rutas pedagógicas, formación
y resistencia... *Compartencias*
entre México y América Latina vol. 1

Horizontes
Educativos

La otra formación docente construye rutas-caminos de conocimiento por un movimiento pedagógico crítico y descolonizador, incorpora esfuerzos colectivos concretos por transformar la práctica docente como parte de sus demandas laborales y sociales, a través de pedagogías otras, produciendo un ejercicio-acción a través de talleres como espacios de encuentro de diversas experiencias pedagógicas resultantes de la formación propia para la acción y organización de las y los docentes, quienes se reconocen como sujetos políticos, cuya movilización se traduce no solo en sus demandas como trabajadoras/es, sino que requieren gestar procesos formativos desde diferentes escenarios socioculturales. Estos núcleos de acción docente se implican y son producto de las demandas de los pueblos para la construcción social de espacios educativos otros, cuyas expresiones políticas representan movimientos sociales y pedagógicos que tienen una amplia manifestación en América Latina.

En este libro se presentan las contribuciones de más de veinte autoras y autores de Colombia, México y Argentina, como Jaime Martínez Luna, Marco Raúl Mejía y María José Vázquez con una trayectoria de construcción en la otra formación docente, que resultan un aporte a esta discusión desde el Sur-Sur para el campo de la teoría pedagógica crítica y descolonizadora contemporánea en nuestro continente.

En México se reconoce a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) como organización docente que cobra un lugar relevante en estos procesos de educación otra, cuya historicidad como movimiento social pedagógico se presente en el presente trabajo, en particular de Oaxaca. Docentes que, al efectuar los encuentros pedagógicos, refieren la necesidad de compartir haciendo presencia como acción colectiva, hecho que definen como “compartenencia”, de ahí que en este libro se busque la presencia pedagógica colectiva.

La obra incorpora reflexiones sobre las condiciones de las luchas docentes contemporáneas frente a la experiencia de confinamiento social y de emergencia sanitaria de 2020.

La otra formación docente.
Rutas pedagógicas, formación
y resistencia... *Compartencias* entre
México y América Latina vol. 1

Patricia Medina Melgarejo

Coordinadora

***La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia...
Compartencias entre México y América Latina vol. 1***
Patricia Medina Melgarejo. Coordinadora

Primera edición, noviembre de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-430-8

LB41

07.5

La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... *Compartencias* entre México y América Latina vol. 1 / coord. Patricia Medina-Melgarejo.-- Ciudad de México : UPN, 2021.
1 archivo electrónico (463 p.) ; 4Mb ; archivo PDF : fots., tablas -- (Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-430-8

1. EDUCACIÓN - DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC. 2. EDUCACIÓN - MÉXICO
3. EDUCACIÓN - AMÉRICA LATINA I. Medina Melgarejo, Patricia, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO

Deolidia Martínez 15

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo 19

A MANERA DE APERTURA

DE CUANDO LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS

TOMARON LA EDUCACIÓN EN SUS MANOS... MOVIMIENTOS SOCIALES PEDAGÓGICOS COMO PROCESOS

DE RESISTENCIAS DOCENTES DESDE EL CAMPO

DE LAS OTRAS EDUCACIONES

Patricia Medina Melgarejo 33

PRIMERA PARTE

LA OTRA FORMACIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES

COMO SUJETOS POLÍTICOS: TRABAJO, FORMACIÓN

Y MOVILIZACIÓN

DEFENDER LA DOCENCIA: RESIGNIFICACIÓN

DE LOS SABERES DOCENTES

EN COLOMBIA (1980-2015)

Luis F. Vásquez Zora 55

**UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA OTRA: HACIA LA
DESCOLONIZACIÓN DE LA FORMACIÓN
Y DEL QUEHACER DOCENTE**
Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez 89

**LOS MAESTROS MARCHAN EL PRIMERO
DE MAYO EN CALI, COLOMBIA (2017-2018)**
Germán Feijoo Martínez y Juan Fernando Reyes 119

**EL NORMALISMO RURAL EN MÉXICO.
BASTIÓN DE LA LUCHA SOCIAL DESDE
LA FORMACIÓN DOCENTE**
Guadalupe Olivier 147

**LA IDENTIDAD DEL DOCENTE: LOS SABERES
Y CONOCIMIENTOS EN LA FORMACIÓN
COMUNALITARIA**
Erika Candelaria Hernández 169

SEGUNDA PARTE

**TALLEREANDO. LA OTRA FORMACIÓN: CONSTRUYENDO
RUTAS Y CAMINOS DE CONOCIMIENTO POR UN MOVIMIENTO
PEDAGÓGICO CRÍTICO Y DESCOLONIZADO**

**UNA MIRADA SOBRE LA PRODUCCIÓN
DE CONOCIMIENTOS JUNTO A MOVIMIENTOS
POPULARES. INVESTIGACIÓN MILITANTE**
Norma Michi 179

**EXPERIENCIA DE LA EXPEDICIÓN
POR EL EJE CAFETERO: HERRAMIENTAS
PARA LAS Y LOS VIAJEROS DOCENTES**
Marco Raúl Mejía Jiménez y Stella Cárdenas Agudelo 193

**LA EXIGENCIA DE OTRA FORMACIÓN DOCENTE
PARA LA HISTORIA COMUNITARIA. ESTUDIO DE CASO: RAYA
LECONA, JACATEPEC, OAXACA**
Miguel Darío Hidalgo Castro y Filiberto Ramírez García 231

**LAS PREGUNTAS EXTRAVIADAS.
TRAYECTORIAS DE RESISTENCIA
DE COLECTIVOS Y MAESTROS EN BOGOTÁ**
Eduardo Gutiérrez y Adriana Marcela Londoño 255

DIARIOS COMUNALES
Jaime Martínez Luna 273

TERCERA PARTE

**MÉXICO-LA OTRA FORMACIÓN...
DIVERSOS MOVIMIENTOS DOCENTES OTROS.
NUESTRA EXPERIENCIA CON LA CNTE-OAXACA**
*Patricia Medina Melgarejo
Miguel Darío Hidalgo Castro
Jaime Martínez Luna
Rocío Verdejo Saavedra
Guadalupe Sánchez Veremunda
Erika Candelaria Hernández
Roberto Sánchez Linares
María José Vázquez 317*

**COLOFÓN EN MOVIMIENTO. LA OTRA FORMACIÓN
DOCENTE: OTROS SABERES Y CONOCIMIENTOS
COMUNALITARIOS Y POLÍTICOS MAGISTERIALES
A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS
TERRITORIOS DE ESPERANZA**
*Miguel Darío Hidalgo Castro
Roberto Sánchez Linares
Patricia Medina Melgarejo 391*

COLOFÓN (1)

Miguel Darío Hidalgo Castro

Patricia Medina Melgarejo

Roberto Sánchez Linares 401

COLOFÓN (2). UNA INFLEXIÓN ANTE LAS CONDICIONES CONTEMPORÁNEAS DE 2020: LUCHA DOCENTE FRENTE A LA EXPERIENCIA DE CONFINAMIENTO SOCIAL Y EMERGENCIA SANITARIA

..... 417

El tiempo del grito y las resistencias. La pandemia
del virus sin vacuna y la pandemia de la pobreza

Susana María Cogno..... 417

Enseñar y aprender en contextos de pandemia.

La resistencia virtual docente

Guadalupe Olivier 423

La educación comunitaria y crítica ante la pandemia:
otra formación y educación posibles

Erika Candelaria Hernández 429

ANEXO. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL FUTURO DEL TRABAJO

Rubén Gilardi..... 433

AUTORAS Y AUTORES 451

NOVIEMBRE 2019

Este libro forma parte de los resultados de los proyectos de investigación adscritos al Área Académica núm. 5 de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Responsable Académica: Dra. Patricia Medina Melgarejo: (2016-2018) Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural; (2019) Retos epistémicos para descolonizar la pedagogía y la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación: territorios de esperanza.

En memoria de
María José Vázquez
Graciela Alonso
Moisés Mendelewitz

Somos Compartencia...
Somos comunalidad, lo opuesto a la individualidad,
somos territorio comunal, no propiedad privada;
somos compartencia, no competencia;
somos politeísmo, no monoteísmo.
Somos intercambio, no negocio;
diversidad, no igualdad,
aunque a nombre de la igualdad también se nos oprima.
Somos interdependientes, no libres.
Tenemos autoridades, no monarcas.
Así como las fuerzas imperiales se han basado en el derecho y
en la violencia para someternos, en el derecho y en la concordia
nos basamos para replicar, para anunciar lo que queremos y
deseamos ser.
Jaime Martínez Luna¹

¹ Cfr. <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/07/opinion/018a2pol>

PRÓLOGO

Deolidia Martínez

COMPARTENCIA

Somos compartencia, no competencia...

En el perfil de los tiempos... en la historia larga y reciente de la batalla del conocimiento... una lucha por el poder de ser... constituye sujetos.

Podemos dar inicio a este recorrido con Comenio... “enseñar todo a todos”.

Dicho desde un sujeto que tenía “todo” o creyó tenerlo varios siglos.

El análisis de procesos de trabajo diseñó una serie de preguntas, ya en la era industrial: ¿cuál es el producto? ¿Quién es el propietario? ¿Y las herramientas? ¿Y los locales del trabajo?

El maestro y el alumno tomaron forma en este proceso. Atrás quedó el artesano dueño de materiales, diseño, método y aprendizaje... además del local de trabajo que era su casa.

Las luchas sociales abrieron un análisis del trabajo en el siglo XX a partir de *El Capital*; con Marx, el proceso de trabajo se hizo transparente y la propiedad de bienes, servicios y productos también.

Pero... atravesamos muchos años antes de identificar que la enseñanza-aprendizaje era un trabajo y la escuela un local.

La apropiación del conocimiento, del proceso y del producto del mismo fue tema de batalla.

Un trabajo más en el capitalismo salvaje del siglo XX y un conflicto poco calificado en el XXI...

Podemos ver, con el avance sin obstáculos del capitalismo, que el docente tenderá a desaparecer detrás de una maraña de aparatos de contenidos con diseño y valor realizado fuera del proceso educativo real.

La escuela, edificio emblemático, “templo del saber”, se deshace desde su concepción edilicia y de poder en el horizonte de un Estado que cambia su signo hacia propietarios de negocios rentables.

El poder financiero deja fuera de juego lo público.

¿Cuál es el espacio de lucha?

¿Quiénes son los protagonistas de esta batalla del conocimiento?

¿Hay trabajo? ¿Hay propietarios de un producto? ¿Hay producto?

¿Quiénes son los interlocutores de este debate? ¿Dónde se expresa?

Los sindicatos docentes dan lucha en un espacio cada vez más difícil de plantear; campo, sujetos y producto están en discusión.

Atrás quedaron contenidos, programa y métodos.

Ni hablar del valor del trabajo docente y de los títulos y certificados.

Un mercado internacional y superestructural es su dueño.

Pero... ¿todo está perdido?

Como toda mirada totalizadora, la que antecede es falsa y oculta movimientos, sujetos y procesos de lucha que avanzan en territorios locales y son fuente de producción de valor desde concepciones diferentes a las dominantes.

El origen del título *compartencia* tiene estas raíces. Como Jaime Martínez (2010) expresa: “Somos comunalidad, lo opuesto a individualidad, somos territorio comunal, no propiedad privada; somos

compartencia, no competencia; somos politeísmo, no monoteísmo. Somos intercambio, no negocio; diversidad, no igualdad, aunque a nombre de la igualdad también se nos oprima. Somos interdependientes, no libres. Tenemos autoridades, no monarcas. Así como las fuerzas imperiales se han basado en el derecho y en la violencia para someternos, en el derecho y en la concordia nos basamos para replicar, para anunciar lo que queremos y deseamos ser”.

Estamos en condiciones de ofrecer una serie de textos producidos con una unidad de pensamiento y acción asentadas en experiencias históricas recientes. Las luchas del movimiento zapatista y del sindicalismo docente en México son parte de sus fuentes.

La unidad conceptual *territorio-compartencia* es central en la propuesta que ilumina todo el contenido del libro.

La Red Estrado (Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente), constituida a comienzos de este siglo en Brasil por investigadores que estudiamos el trabajo docente —de donde toma su nombre la sigla—, tiene especial interés en los debates y avances que estas experiencias generen a través de mi participación.

Este comienzo de siglo alertó y abrió análisis sobre procesos aún ocultos que estallaron en múltiples conflictos sociales, económicos y culturales, inundaron debates y práctica concreta en el trabajo docente y el sentido de lo público.

La defensa de fuentes de trabajo y de la escuela pública es hoy un campo de lucha en todo el territorio para la docencia y la sociedad en general. Tanto los trabajadores de la educación como los estudiantes en instituciones públicas estamos en el desafío de enfrentar una nueva forma de dominación cultural que nos involucra desde abajo y desde adentro de nuestras vidas cotidianas.

El poder hegemónico no está arriba y afuera de nuestras vidas. Lo público y lo privado tienden a confundirse; el deseo no los identifica claramente... muchas veces nos tragamos al enemigo.

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

Los movimientos de maestras y maestros se basan en la apropiación de su trabajo, por lo que se traducen en formas de recreación de su quehacer y al mismo tiempo se constituyen en procesos de resistencia frente a las imposiciones que trastocan permanentemente no solo su función, su incorporación y permanencia institucional como maestras y maestros, sino también repercuten directamente en los contenidos y relaciones pedagógicas que construyen en los espacios escolares y educativos. Las y los docentes insisten permanentemente en el diálogo y construcción con los actores centrales de su tarea en contextos específicos: niñas, niños, madres, padres, abuelas y abuelos, familias enteras, repensando constantemente los contenidos de enseñanza programados y aquellos que provienen de lo local, de lo particular, por lo que las y los docentes no solo son agentes de la narrativa nacional, estatal, regional, también reconstituyen los tejidos de las memorias comunales, de los espacios en donde laboran y transitan maestras y maestros, los cuales, como buenos tejedores, comprenden la necesidad de construir caminos y procesos no solo *alter*-nativos, sino insumisos y políticamente resistentes y transformadores.

De ahí que al gestar talleres de autoformación, lo que les posibilita al mismo tiempo la organización como trabajadores, van produciendo movimientos sociales pedagógicos docentes, los cuales se caracterizan por su emergencia ante procesos sociales, ya que implican una caja de resonancia ante las fuertes contradicciones políticas, económicas y educativas, cuya convulsión, al mismo tiempo que se expresa al interior de cada nación, lo hace en los espacios locales; de esta manera, maestras y maestros resultan los y las voceras de los reclamos político sociales e históricos de las comunidades, en contextos en donde desempeñan cotidianamente su labor. Estas resonancias convergen en un gran estremecimiento social del continente, pues las oleadas privatizadoras de los gobiernos que han caracterizado los procesos en los últimos 30 años se han planteado en el campo escolar bajo las ideas de reformas educativas constantes, permanentes desde 1992 (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

En consecuencia, los y las docentes han gestado fuertes luchas y procesos de resistencia ante los embates en contra del derecho a la educación pública; por tanto, al apropiarse y construir planes de transformación educativa para sus contextos estatales (departamentales o provinciales) logran resistir y re-existir (Walsh, 2013), como es el caso de las y los docentes del Movimiento de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), a través del sostenimiento de una amplia organización nacional denominada Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), por lo que resulta una historia necesaria de relatar, de comprender y sobre todo de generar *compartencias* en torno a esta otra formación docente, gestada como parte de los procesos de organización y disputa por la educación, las escuelas y de nuevas pedagogías, que se constituyen en *horizontes y nodos que configuran territorios de esperanza* (Sales, 2018); su actuar resulta un aporte al campo de la teoría pedagógica crítica y descolonizadora contemporánea en nuestro continente.

Son los quehaceres docentes, siempre en un actuar práctico, en donde depositan sus esperanzas y afanes. Por lo general no se hace

hincapié en el acto amoroso de cada maestra y cada maestro que implica su enseñanza, la cual es tomada como parte de su sentido de existencia, junto con niños, niñas, jóvenes, familias, pueblos, barrios, colonias, gestando verdaderos territorios con horizontes transformadores.

Como ventana y proyecto, este libro se abre a la posibilidad de compartir/presencia (compartencia), a través de intentar hacer presencia y comprender la construcción de los sujetos educativos y pedagógicos docentes, así como sus estrategias activas, dialógicas y descolonizadoras en tiempos de utopías “sin topos”, quienes, como docentes, generan esfuerzos colectivos para *tomar la educación en sus manos*, implicando la apropiación de los espacios escolares para crear pedagogías situadas, como señala Marco Raúl Mejía: “geo/pedagogías”, tejiendo y construyendo los “topos”, los lugares de la apropiación comunal del “suelo que pisan”, junto con otros y otras en el trabajo y la fiesta, en los quehaceres cotidianos de la existencia, de la curación, de las relaciones (Martínez Luna, 2015).

TERRITORIOS Y MOMENTOS QUE DEFINEN LAS RUTAS PROPUESTAS

Este libro resulta un espacio de compartencia (diálogo) en la copresencia de distintas voces, producto de diferentes momentos de reunión y confluencia en la construcción colectiva de los Movimientos Sociales Docentes (magisteriales) en distintas geografías de nuestras Américas Latinas, en plural.

Frente a los horizontes y ventanas abiertas, la propuesta de estructuración de nuestro libro-ventana intenta recorrer territorios y momentos del camino andado y buscar diálogos en cada uno, de ahí que, siguiendo la metáfora de Territorios-Momentos, estructuramos los cinco apartados que integran este trabajo, los cuales operan tanto como núcleos de pensamiento, como lugares desde los cuales, “al pisar y construir, al sembrar en este suelo que pisamos”, se van forjando los caminos y rutas por una transformación

educativa y pedagógica como parte de nuestro propio trabajo como maestras, maestros, como docentes insumidos, como las pedagogías insumidas que construimos (Medina, 2015).

En los tres primeros apartados de este libro, pensado bajo la metáfora de *ventana* –espacio para observar, para comunicar–, se problematiza una dimensión para el reconocimiento de las propuestas y procesos de autoformación que generan los propios movimientos pedagógicos docentes, se abren horizontes y, de manera amplia, se busca dialogar (compartencia) con experiencias de distintos actores sociales latinoamericanos que expresan sus disertaciones y prácticas en el continente, recuperando en particular voces de Argentina, Colombia y México. En consecuencia, se aborda el proceso de construcción de autoformación de los docentes, es decir, las propuestas que como actores sociales gestan para transformar y potenciar su práctica educativa, lo que posibilita el accionar del propio movimiento social pedagógico.

En el cuarto apartado nos centramos en el caso del movimiento de la CNTE-Oaxaca, por lo que se busca presentar texto de co-construcción, ya que colaboramos voces colectivas de maestras y maestros de Oaxaca, México. En este apartado nos abocamos al reconocimiento del proyecto educativo y pedagógico del Movimiento Social Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México, así como en la historicidad (historia en movimiento) de la CNTE y la manera particular en que este Movimiento Social Magisterial cobra rostros, afanes y búsquedas a través de su manifestación en el estado de Oaxaca. Una mención muy especial merece María José Vázquez (Argentina), ya fallecida, pues sin ella, su sabiduría y motor no hubiera sido posible concretar esta propuesta. El presente libro es un homenaje y agradecimiento a su propia vida y sus generosas maneras de compartir y formarnos “desde abajo”.

Estas mujeres y hombres docentes-maíz y ceiba son producto de sus propios reclamos y horizontes educativos y sociales, lo que les conduce a trazar, a generar *rutas pedagógicas* para seguir caminando

incesantemente en el horizonte de sus demandas educativas. Los múltiples significados de trabajar a través de *rutas pedagógicas* producidas a partir de talleres-colectivos-docentes los pensamos, en este sentido, como acciones, de ahí que dicha práctica social la denominemos –y así la nombran las y los docentes– *tallerear*, y a su movimiento *tallereando*: producir a partir de la inteligencia de la esperanza *compartencias* en las formas de crear, sembrar, sistematizar, re-pensar bajo las consignas-demandas para desarrollar una pedagogía comunalitaria, que al mismo tiempo concrete la propuesta de gestar y consolidar Planes de Transformación Educativa, Escolar y Pedagógica.

Respecto a la bella idea de “caminar y andar juntas y juntos en estas rutas pedagógicas”, sembrando y cosechando, en este libro comprendemos la *compartencia* como forma de acompañar, como una manera de dialogar con las y los propios docentes actuantes y constructores cotidianos de estas luchas y movimientos sociales y pedagógicos, pues ante tan avasallador desprestigio por parte de los distintos medios de comunicación en México, y a través de dominios sindicales vinculados a otras esferas del poder, se requiere urgentemente de este “abrir nuevas ventanas” y poder comprender que ese pequeño *taller* implica un mundo social y político, y que no se encuentran sin *compartencia*, al contrario, se encuentran en las resonancias y el diálogo con otros docentes que transforman día a día la educación, que comparten esta lucha junto con miles de otras y otros maestras y maestros en el continente.

Como quinto apartado se elabora un “Colofón en dos momentos”, que nos convoca mutuamente a reflexionar, a volver a mirar, a comprender puntos, nudos, tramas, sentidos, efectuando así nuestros propios inventarios de dudas sin respuesta, que solamente nos ayuda a eso, a preguntar y a pensar, como las utopías y las esperanzas que nos permiten poder caminar... A repensar los horizontes actuales en dos momentos: el primero al cierre de este largo proceso de producción del presente libro y su contexto, en el caso del MDTEO-Sección XXII en Oaxaca; como segundo momento, ciertas

miradas ante la contingencia sanitaria de 2020 y los retos sociales, educativos y políticos para las organizaciones docentes.

En este sentido, se argumenta a través de este libro-ventana una propuesta analítica, que busca reconocer la necesidad de construir andamiajes conceptuales y epistémicos útiles para la comprensión de la potencialidad política y de transformación de los movimientos sociales y sus articulaciones en sus dimensiones educativas, en tanto formación de sujetos y actores, en el contexto mismo de emergencia de los propios movimientos docentes, los cuales se encuentran en una álgida lucha contemporánea. La comprensión de sus proyectos y propuestas pedagógicas y educativas nos conduce a la formulación de la tesis sobre las *ideas fuerza* en torno a la gestación de Otra Formación, Otra Educación, otras maneras de investigar (Medina, 2016) en los horizontes necesarios de la descolonización del pensamiento.

APARTADOS

En el primer apartado, “A manera de apertura 1. De cuando las maestras y los maestros tomaron la educación en sus manos... Movimientos sociales pedagógicos como procesos de resistencias docentes desde el campo de las Otras Educaciones”, en donde colabora Patricia Medina (UPN-México), se plantean los ejes de discusión que abre este libro como surcos que acompañan posibles interpretaciones, como parte del ejercicio de dialogar y repensar-nos en los contextos de lucha y resistencia magisteriales en nuestros países, sobre las rutas de estas disputas sociales y educativas en términos de bio-políticas alternas por Otra Formación y Otra Educación y su tránsito a los causes de Movimientos Sociales Pedagógicos. Se parte de una reformulación importante en términos de reflexión acerca de los ejes y dimensiones que atraviesan el quehacer contemporáneo en las organizaciones de docentes, discusión y apertura necesaria que abrazan los planteamientos que desarrolla en su conjunto el presente libro.

La primera parte del libro, titulada “La otra formación de las y los docentes como sujetos políticos situados: prácticas histórico-sociales de trabajo, formación y movilización”, tiene como espacio de comprensión las dimensiones histórico sociales que configuran al docente como sujeto social complejo, cuya formación, ejercicio profesional y social se articulan histórica y políticamente en un debate permanente, a partir de las fronteras y luchas en la disputa por los espacios pedagógicos de intervención, lo que gesta resistencias docentes y *alter*-nativas situadas de apropiación de su trabajo, resignificando constantemente su práctica pedagógica como un espacio de transformación social y político. Esta primera parte se encuentra conformada por cinco capítulos, producto de la investigación de sus autoras y autores, y del intercambio de voces y experiencias entre México y Colombia.

Como apertura, en el capítulo inicial encontramos el trabajo titulado “Defender la docencia: Resignificación de los saberes docentes en Colombia (1980-2015)”, de Luis F. Vásquez Zora. En este capítulo exhibe la resignificación histórica de los saberes docentes en Colombia, los límites establecidos por determinadas disciplinas al integrar en la docencia un saber y un hacer desde la ocupación, desde la profesión y desde el profesionalismo. Se muestran la formación, la existencia y la modificación de la docencia como objeto de saber; las positividades que intentan determinar esta actividad social entre las décadas de 1980 y 2010; la resignificación de este saber y hacer social desde series materialistas históricas, histórico-sociales, sociológicas y desde enfoques epistemo-críticos en Colombia. Finalmente, se describe el juego de los intereses, las imposiciones, los desplazamientos, los acallamientos y de las resistencias, de las luchas por la docencia frente a los modelos sociales que intentan imponerse como verdad social de la educación. Cuestiona este capítulo si por detrás del tejido histórico de los conocimientos y las formaciones discursivas de la docencia, aportadas por saberes teológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, administrativos, económicos y gerenciales, que intentan demarcar

las prácticas docentes, surgen resistencias que disputan el establecimiento de otras docencias, de saberes y prácticas locales, de otras formas de saber, que a través de otras modalidades del decir docente llevan a cabo otras experiencias de la verdad educativa en el país.

En el segundo capítulo, como parte de las miradas sobre las concepciones de la dimensión de la formación de docentes, sus tendencias y debates, colaboran Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez con el capítulo “Una práctica pedagógica otra: hacia la descolonización de la formación y del quehacer docente”. Los autores exponen las tradiciones más importantes en la formación de profesores; el profesor como “culturizador” encargado de civilizar a los demás; el profesor como *técnico* que busca la mejor manera de concebir y organizar los conocimientos para el cumplimiento de los objetivos curriculares preestablecidos, y por último el profesor como *especialista*. La tendencia en esta tradición es desplazar la formación pedagógica por la formación disciplinaria, reduciéndose la primera a la aplicación instructiva de un conocimiento especializado. Ante esta tradición plantean otra formación que involucre los conocimientos de diversos contextos de práctica. Como tarea principal se debe de repensar el modo en que se sigue formando a los profesores. La formación docente debe entenderse como abierta, flexible, emancipadora, imaginativa, compleja; debe buscar un mundo más justo para todos y cada uno. Es necesaria una formación distinta que contemple la producción de conocimientos comunitarios; abandonar las perspectivas dominantes de saber-poder significa una oportunidad de construir desde los colectivos nuevas alternativas de formación.

En el tercer capítulo, a través del texto “Los maestros marchan el primero de mayo en Cali, Colombia (2017-2018)”, Germán Feijoo Martínez y Juan Fernando Reyes Otero, de la Universidad del Valle-Departamento de Historia, realizan un inventario de las diferentes organizaciones sindicales y sociales, especialmente de maestros, que se muestran en la vida pública en diferentes escenarios. Además, reflexionan sobre nuevos actores que buscan, a partir

de la movilización, conseguir beneficios o lograr frente al Estado una negociación del conflicto, o acerca de diferentes movimientos que están en la construcción y resignificación de nuevas realidades sociales. Es decir, se busca un análisis sobre la permanencia de los movimientos sociales que tradicionalmente han luchado por la consecución de derechos, al igual que movimientos que salen a la palestra pública, reconstruyendo identidades que luego van a ser fundamentales en la resignificación de la sociedad. Los y las docentes del sector público en el Valle del Cauca, especialmente en Cali, han edificado espacios permanentes de lucha a través de sus organizaciones sindicales, agrupados en la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-Fecode, el sindicato con más miembros en el país, lo que les ha permitido constituir identidades colectivas que impulsan la defensa de la educación pública en Colombia.

Como cuarto capítulo, Guadalupe Olivier abona en esta ocasión “El Normalismo Rural en México. Bastión de la lucha social desde la formación docente”. Reflexiona acerca del papel del normalismo rural en México frente a las políticas de Estado en materia educativa en las décadas recientes. Establece su importancia frente a las luchas sociales, así como su posicionamiento frente a la defensa de la subsistencia misma del normalismo como formador de maestros y maestras con un carácter público y popular. Las preocupaciones: ¿qué nos ofrece hoy analizar las Escuelas Normales Rurales que han subsistido en México, frente a la lucha educativa en América Latina? ¿Puede considerarse un movimiento social, estudiantil o pedagógico? ¿Qué destino les depara? ¿Cómo se mantienen sus ideales frente a la represión generalizada del movimiento estudiantil en particular y de las luchas sociales en general? Los impactos sociales de las Escuelas Normales Rurales han sido reconocidos como procesos ejemplares por algunos estudiosos del sistema, pero no siempre por los tomadores de decisiones y los constructores de las políticas educativas. Esto podemos constatarlo en diversos momentos en los que han sido violentados estos centros formadores

de docentes al eliminar paulatinamente escuelas y restarles recursos y participación dentro del contexto del sistema educativo. Más bien se han identificado como instituciones adversarias al gobierno y potenciales espacios desestabilizadores de la sociedad.

El último capítulo lo conforma el trabajo “La identidad del docente: los saberes y conocimientos en la formación comunalitaria”, de Erika Candelaria (México-UACO). Contribuye al tema de la identidad y el contexto cultural se convierte en la base en la formación de origen. La posibilidad de pensar en otra formación parte de una base filosófica y de conocimientos centrados en sus experiencias; el educador que se piensa desde el lugar en el que está y desarrolla su labor educativa a partir del diálogo cultural se forma desde la investigación colectiva con los estudiantes y otros actores de la comunidad; un docente que genera saberes a partir de la teorización desde la práctica se plantea significados a los saberes construidos históricamente en el territorio.

El segundo apartado de este libro es un hermoso espacio: “*Tallereando*. La Otra Formación: construyendo rutas y caminos de conocimiento por un movimiento pedagógico crítico y descolonizador”, *territorio* en donde se busca reconocer las acciones y prácticas de las y los docentes que caminan y concretan su andar al generar experiencias auto-formativas, como ellas y ellos mismos las nombran, “al tallerear”. Por tanto, se busca en este apartado construir un espacio de *compartencia* (compañía con otras y otros), ya que construye en este horizonte abierto el de testigo y cronista, y el de sistematización y acompañamiento pedagógico de las experiencias de investigación dialógica, de *co-construcción* colaborativa con los docentes y poder vislumbrar el espacio de emergencia de esta propuesta de “caminar juntos”, en la construcción “de la siembra y de la cosecha de rutas pedagógicas”, como las nombran las y los propios maestros. La acción consiste en *tallerear*, verbo construido, al igual que *compartencia*, de esperanza, sueños, sentidos y sobre todo *haceres*, prácticas. Se ha elegido el camino de *tallerear*, hacer talleres, espacios de búsqueda, de diálogo, de encuentro, de sorpresa y de gusto

para esta ruta de encuentros, en donde convocamos y gestamos, en donde creamos y recreamos nuestras oralidades y nuestras memorias, haciéndolas, compartiéndolas. Pensamos que la acción de los talleres implica encuentros para compartir, no solo como una simple estrategia “académica” de reunión. De ahí que nuestros ejes de construcción sean conocimiento, expedición pedagógica y talleres en la configuración de otros caminos de formación.

En el primer capítulo de este apartado, “Una mirada sobre la producción de conocimientos junto a movimientos populares. Investigación Militante”, la investigadora Norma Michi de la Universidad de Luján, Clacso, Argentina, comparte reflexiones y preguntas sobre Investigación Militante (IM) (Bringel y Maldonado, 2016) y Educación Popular (EP) a partir de la experiencia compartida con movimientos y organizaciones populares. Se enfoca en las prácticas que desarrollan desde la universidad, en una forma que pretende ser integradora de las funciones de docencia, investigación y extensión universitarias (Tommasino, 2010). Comparte experiencias con dos movimientos campesinos que integran la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y la Vía Campesina (VC), el Movimiento de Trabajadores Rurais Sem Terra (MST) y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE VC), ambos definidos por su lucha por la tierra. A partir de la definición de Investigación Militante, Norma Michi sustenta las herramientas epistémicas de las que parte para la generación de formas de construcción de conocimiento junto con los movimientos sociales, reconociendo a estos como sujetos epistémicos productores de prácticas transformadoras de realidades. Estos procesos son susceptibles de ser traducidos en argumentos y construcciones pedagógicas críticas y descolonizadoras como forma de apertura para trabajar desde los bordes y márgenes de nuestras instituciones, comprometidos con la producción tanto de otro saber como de otra forma de producción de esos otros saberes, formas que respeten los sentidos, los valores, los afectos populares.

“Experiencia de la expedición por el Eje Cafetero: herramientas para las y los viajeros docentes”, de Marco Raúl Mejía Jiménez y Stella Cárdenas Agudelo, da a conocer la fuerte y dolorosa situación de violencia que se vive en los territorios, escuelas y organizaciones sociales en Colombia. En este contexto y, ante el cambio de época (cuarta revolución industrial y capitalismo cognitivo), emerge la propuesta y experiencia del proyecto, que tiene como objeto fortalecer las prácticas de recuperación de los procesos educativos y pedagógicos, producidos por las maestras, maestros y educadores populares para la construcción de paz con enfoque de derechos, género y diversidad cultural, considerando los territorios y las agencias sociales y comunitarias que se gestan a partir de las prácticas productivas, como lo implicarían el espacio, la región y los territorios definidos como el Eje Cafetero. Por ello, el kit de herramienta permite sistematizar, mediante la investigación, las diversas experiencias de los viajes a diversos territorios; permite dar lugar y espacio para visibilizar las realidades educativas.

El en tercer capítulo, titulado “La exigencia de otra formación docente para la historia comunitaria. Estudio de caso: Raya Lecona, Jacatepec, Oaxaca” escriben Miguel Darío Hidalgo Castro y Filiberto Ramírez García (UPN 202, Tuxtepec, Oaxaca). Dialogan desde la formación de docentes indígenas, empleando categorías conceptuales del pensamiento crítico de Paulo Freire. Enfatizan que la escuela desdibuja y se aleja de las realidades educativas de cada suelo que se pisa, dejando a un lado la creatividad, el pensamiento histórico, los juegos y hasta las emociones. Para romper con esta perspectiva proponen una formación docente enfocada en las prácticas comunitarias de los pueblos y comunidades, y pensar en nuestras historias para comprender las otras historias.

Para cerrar este apartado, el capítulo cuatro “Las preguntas extraviadas. Trayectorias de resistencia de colectivos y maestros en Bogotá”, de Eduardo Gutiérrez y Adriana Marcela Londoño, presenta las experiencias de y con Ana, Héctor, Luis Carlos, Ana Cristina y Lucero, maestras y maestros que trabajan en la educación pública;

narran sus trayectorias en espacios de formación muy otras, sus luchas intelectuales por nuevas alternativas de formación y generan nuevas rutas pedagógicas. Las y los profesores poseen saberes desde donde enuncian sus prácticas; sin embargo, muchas veces sus trabajos son invisibilizados y estigmatizados por el dominio de las prácticas producidas por la competencia e innovación.

Los textos producidos de una manera seria y profunda que integran este tercer apartado del libro: “México-La otra formación... Diversos movimientos docentes *otros*. Nuestras experiencias con la CNTE-Oaxaca” son producto de un trabajo colectivo sobre distintos niveles de experiencia que recreamos los coautores como parte de nuestra inserción en estos movimientos sociales pedagógicos, al caminar junto con el Movimiento de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO). De ahí que este apartado se conforma por las y los siguientes coautoras: Guadalupe Veremunda (México-ENBIO-Oaxaca), Erika Candelaria (México-Oaxaca-UPN), Miguel Darío Hidalgo (México-UPN), Jaime Martínez Luna (México-UPN), Patricia Medina (México-UPN), Roberto Sánchez Linares (México-UACO-UNAM) y Rocío Verdejo (México-UPN). Las y los investigadores abren el telón para tomar una radiografía que permite ver la configuración del Movimiento Social Magisterial (MSM), perteneciente a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). En cada apartado se problematiza una dimensión para el reconocimiento de las propuestas y procesos de formación que generan los propios movimientos pedagógicos, en este caso el MSM-CNTE.

Por otra parte, tallereando describimos y sistematizamos el taller *Compartencia* con maestras y maestros de primaria en Cuicatlán, Oaxaca. Una experiencia pedagógica enriquecedora nutrida de relatos, historias y polifonías; lugar de encuentros con las memorias que intentan, al mismo tiempo que busca hacer y producir recreando las palabras, los relatos para potenciar la mirada, para contar y escuchar, para oler y saborear, y en estos espacios de cuerpos, voces y escuchas, emergen y se hacen presentes los

relatos como actos que buscan comprender y complejizar los procesos de la oralidad, haciéndolos plurales y colectivo-comunales, de ahí que los nombremos como oralidad-es, concibiéndolos como procesos profundos, procesos de conocimiento en tanto sus alcances heurísticos.

Colofón en dos momentos: primer momento, “La otra formación docente: otros saberes y conocimientos comunalitarios y políticos magisteriales a través de la construcción de nuevos territorios de esperanza”, de Miguel Darío Hidalgo, Roberto Linares y Patricia Medina, que realiza una crítica al PTEO y su vínculo con la *otra formación docente*. Señala la complejidad de la articulación de la formación al evidenciarla como un mandato sindical que requiere justificaciones para la ejecución de las propuestas, o sea, que existen dos maneras de interpretar el PTEO: la primera por decreto, hacer política de arriba hacia abajo; la segunda, por necesidad histórica, hacer política de abajo hacia arriba. El PTEO, por necesidad, invita a otras maneras de formación docente, otra educación que tenga como eje rector la vida comunitaria. El camino recorrido genera nuevos retos para la construcción y el tejido de nuevas alternativas. En el segundo momento, ante la contingencia sanitaria-2020 se presentan diferentes disertaciones de las autoras y los autores participantes en este libro.

**A MANERA DE APERTURA
DE CUANDO LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS
TOMARON LA EDUCACIÓN EN SUS MANOS...
MOVIMIENTOS SOCIALES PEDAGÓGICOS
COMO PROCESOS DE RESISTENCIAS DOCENTES
DESDE EL CAMPO DE LAS OTRAS EDUCACIONES**

Patricia Medina Melgarejo

UPN-México

El ejercicio de nuestras capacidades de resistencia no sólo ha tenido maestros, sino que tiene en su permanente intercambio: un alumno-maestro que cotidianamente ha de producir nuestras facultades intelectuales y materiales, no separadas, sino entendidas en su unidad. Los maestros, empleados del Estado, están llamados a beber de la comunidad el contenido de su labor, aunque contradigan lo que su patrón espera de ellos. Tendrán que tomar conciencia que mamaron comunidad y en comunidad tejerán el futuro. La creatividad magisterial es responsabilidad de todos, porque en este mundo todos somos alumnos y todos somos maestros. [...] Serán nuestros tiempos, nuestros espacios, nuestro trabajo la maquinaria que abrirá los caminos específicos y necesarios para cada comunidad, para cada región. [...] La historia no es lineal y mucho menos

ascendente. Si pudiera dibujarse, podría ser una espiral en movimiento eterno. La memoria nos ha mantenido firmes. En ella busquemos los momentos comunales más brillantes; abrevemos de ella en el peor de nuestros momentos.

Jaime Martínez Luna

Las y los docentes que laboran diariamente, haciendo posible y potenciando el derecho a la educación pública, en muchos casos se encuentran organizados; aunque su visibilidad como actores sociales siempre es relativa y en ocasiones son criminalizados por los medios de comunicación y los gobiernos, en parte debido a sus movilizaciones por demandas, estas y estos docentes construyen al mismo tiempo colectivos pedagógicos, generan propuestas, definen nuevos contenidos, buscan en sus memorias momentos comunales luminosos; abrevan de esas memorias y de las continuas represiones y el permanente desprestigio social. A pesar de esa subalternidad colonial que producen los peores momentos de sus –nuestras– historias, o por esa misma experiencia de opresión han decidido incidir socialmente de distintas formas, y como su labor es educar, tomar en sus manos ese proceso, ese espacio –escuela– o crearlo si no existiera.

Han decidido construir pedagogías, por lo que requieren de procesos para formarse y autoformarse a través de diversas estrategias que les permitan hacerse cargo de esas pedagogías insumisas y de la resistencia, cuyo ejercicio abre posibilidades a nuevos contenidos en sus mediaciones y traducciones escolares para gestar otras educaciones, otras escuelas y otras pedagogías.

Este espacio de apertura resulta una zona de promesas, de búsquedas colectivas de esfuerzo por dialogar y repensar-nos en los contextos, de lucha y resistencia magisteriales en nuestros países, compartiendo para ello ciertas reflexiones y aproximaciones. Partimos de una reformulación importante para nosotras y nosotros en términos de reflexión sobre los ejes y dimensiones que atraviesan nuestro quehacer contemporáneo en las organizaciones de docentes.

Lo que nos conduce, a partir de este gran contexto, a redefinirnos constantemente en nuestra labor docente frente a las inacabadas reformas educativas de los últimos 25 años, no ingenuamente coincidentes con las profundas transformaciones de nuestra formación y de nuestro quehacer docente y, por tanto, de nuestras sociedades, regiones y países. De ahí que busquemos apropiarnos de las aulas, de los contenidos que impartimos, de las relaciones pedagógicas críticas, a través de procesos de autoformación y construcción de nuevos currículos y de estrategias de trabajo pedagógico. Es así que gestar movimientos pedagógicos desde planes de vida, desde planes y proyectos de transformación educativa, a partir de procesos como los talleres para autoformarnos, para dialogar y compartir construyendo y hacer presencia (*compartencia*) ha sido parte del camino recorrido.

En consecuencia, en los siguientes apartados de este breve capítulo introductorio únicamente delineamos un conjunto de reflexiones en torno a ciertos *ejes-proceso* que pueden servir de horizonte y de construcción contemporánea para la comprensión de los siguientes apartados del libro, ya que se busca partir de una reflexión más amplia sobre las condiciones de nuestro trabajo docente y las maneras en que hemos construido nuestro quehacer, así como acerca de las transformaciones de larga trayectoria que van condicionando la manera de concebir y, sobre todo, de *regular el trabajo docente* y la educación pública como parte del propio Estado-nación en sus funciones básicas en términos ciudadanos. De igual modo, reflexionar sobre las manifestaciones y tomas de calles como parte de la luchas laborales docentes; acerca de nuestros espacios de formación, cancelados desde hace tres décadas y reducidos a diversas intermediaciones remediales de los gobiernos, o las formas de concebir la formación docente desde ámbitos académicos y teóricos.

En este libro buscamos compartir la acción que por más de 40 años se experimenta en distintos estados, municipios y distritos de México a través de la Coordinadora Nacional de Trabajadores

de la Educación (CNTE), en particular. En la segunda parte de este trabajo se ubica la historicidad del proceso de gestación, organización y continuidad que marcan este sendero de construcción de múltiples resistencias en Oaxaca, en el sur no solo geográfico del país, sino ese sur de las luchas y formas de organización política de un magisterio que construye presentes, busca en sus memorias comunales y traza horizontes sobre la educación pública, tomándola en sus manos.

Por tanto, a través de múltiples diálogos y *compartencias* con otras y otros compañeros en América Latina se busca también generar un acompañamiento en diálogo con otras experiencias, reconociendo sus aportes como un gran movimiento social pedagógico en nuestro continente, en donde *las resistencias docentes* implican el ejercicio de nuestra capacidad de estar en los territorios de nuestro andar, espacios comunales de existencia que hemos defendido a partir de nuestra propia existencia, pues somos territorios corporales, afectivos, territorios-tierra y lugar, espacios sociales de apropiación y construcción de nuestro estar y habitar el mundo. Ya sean territorios y paisajes urbanos, rurales, son espacios de confluencia y de memoria, de prácticas y trabajo, de alimentación, de salud y de conocimiento; es decir, de territorios de nuevas pedagogías que abren surcos y siembran futuros de una educación propia, intercultural, en diálogo descolonizador de la palabra traducida en caminos y rutas pedagógicas construidas por sus docentes.

Los movimientos pedagógicos son luchas encabezadas por maestras y maestros conocedores de las realidades educativas de los suelos que pisan; los movimientos sociales se fortalecen al ser vinculados con las demandas magisteriales, ya que estas permiten a los docentes construir espacios de resistencias frente a la relación neoliberal de su trabajo, y al mismo tiempo factualizan las demandas sociales de sus organizaciones.

**PERFILES CONTEMPORÁNEOS DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES
Y SU VÍNCULO CON LOS MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y
DE LAS RESISTENCIAS DOCENTES: FACTUALIZACIÓN DE LAS
BIOPOLÍTICAS¹ DISIDENTES**

La gestación, configuración y constitución de sujetos a través de las experiencias formativas de y en los movimientos sociales son procesos complejos que se producen a través de prácticas y relaciones “al caminar” –como es nombrada esta acción por las propias experiencias de sus integrantes–; es a través de este transitar que, bajo el deseo de concretar sus demandas, trazan horizontes de mundo, de proyecto social de vida, recreando a través de la concreción de ese caminar zonas de posibilidad, sentidos de “otros mundos distintos” y, al mismo tiempo, enraizados en memorias, de demandas actuantes de lo que es, fue y puede ser.

Dentro de los perfiles que configuran a los movimientos sociales contemporáneos, así como sus vínculos y expresiones siempre heterogéneas y múltiples, en términos de resonancias y al mismo tiempo particularidades que cobran los movimientos sociales pedagógico y educativo, se pueden vislumbrar cuatro características compartidas y relevantes entre movimientos sociales y movimientos pedagógicos:

- a) Los movimientos sociales han establecido núcleos relevantes de recreación y reconstrucción de sus memorias, tanto de sus organizaciones como de sus pueblos y núcleos de acción social, para contrarrestar las formas de “confiscación

¹ La política de la vida, en donde BIOS simboliza tanto el objeto como el sujeto sobre el que opera la política; en ella encontramos la idea de población/intervención, que nos lleva a la ignorancia de “las experiencias de vida” de los sujetos sociales, lo que requiere establecer una serie de interpretaciones en torno a la definición misma de la vida y “sus otros modos”. En estos lugares de lucha entre mundos de vida, el rol de las tecnologías –y su materialidad como dispositivos– es imprescindible en la mediación sobre los cuerpos en procesos educativos.

de las memorias” (Vázquez, 2004), reapropiándose al materializar, al territorializar estas memorias; hablamos no solo de los territorios indígenas, afroamericanos, campesinos, sino de regiones, de territorios ampliados y distantes geográficamente, pero articulados simbólicamente e históricamente. En este sentido, los movimientos sociales docentes y pedagógicos reconfiguran sus agendas de intervención y diálogo en términos de “lo comunal”, buscando comprender su historicidad y las experiencias de apropiación, persistencia y construcción político-histórica. Estos métodos y procedimientos políticos son conocimientos, experiencias que conducirán a expresarse mediante procesos pedagógicos, tanto en los procedimientos y mecanismos como en la creación de nuevos currículos, basados en contenidos propios y en diálogo intercultural activo y descolonizador. Estos planteamientos conllevan a una propuesta fundamental de vinculación entre las demandas de los movimientos, recreadas a partir de las territorialidades, por lo que se centran en los procesos formativos, tanto de las infancias y los jóvenes como de los docentes y promotores, bajo un sentido de horizontes, haciéndolos presentes como parte de las luchas de emancipación.

- b) La relevancia de los movimientos sociales pedagógicos es que funcionan como vasos comunicantes entre las demandas de la acción política en movimiento y su concreción en el presente, por lo que se constituyen en espacios de actuación del propio itinerario y quehacer de las organizaciones y colectivos actuantes, al crear y establecer procesos y maneras diferentes como formas de utopías generadoras de alternativas de apropiación, gestión, organización y dirección de recursos y procesos sociales y políticos en el presente. Se produce un proceso de *factualización* (Tapia, 2008) como forma de lucha que genera consenso de emancipación y transformación, no solo al interior de las propias organizaciones y sus agentes

políticos, sino hacia afuera, en los límites de las relaciones con los otros, pudiendo ser la propia sociedad civil y las formas de gobierno estatales y reguladoras más amplias y envolventes, de ahí que se toma y recrea el espacio a partir de sus prácticas y actores sociales como un lugar en donde es posible “hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo; la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas” (Tapia, 2008, p. 60). De ahí que la escuela, o bien los espacios creados para la acción educativa y pedagógica, condensan la recuperación de la capacidad de agencia y de sujeto.

- c) Es en este actuar de los movimientos sociales pedagógico-educativos que, al traducir las demandas sociales en hechos presentes, se interpelan las formas de organizar la vida, es decir, las biopolíticas (Giorgi y Rodríguez, 2009), pero contraponiendo su carácter hegemónico, por lo que producen un desplazamiento y en muchos casos una contra bio-política, es decir, “otra manera de vivir, de ser, de estar”; una bio-política-disidente como espacio de construcción que permite configurar y proyectar el “como sí” de una existencia. Se crean, así, los lugares, “los topos” de las U-topías en el presente.
- d) Aunado a estos procesos, los propios movimientos sociales contemporáneos conjugan dos núcleos potenciales: por una parte, ante las graves condiciones de existencia, han creado las condiciones de tránsito de movimientos sociales a verdaderas sociedades en movimiento (Zibechi, 2007), ampliando sus demandas a las complejidades del trabajo, la vida colectiva, las formas de autogobierno y los procesos de salud y educación; por otra, los movimientos sociales se configuran en sí mismos como sujetos y principios formativos, educativos y pedagógicos, ya que el movimiento social en sí se comprende como una semilla y sentido educativo-formativo: “Que el movimiento social se convierta en un sujeto educativo, [...]

por tanto todos sus espacios, acciones y reflexiones tengan una intencionalidad pedagógica” (Zibechi, 2007, p. 31), como el propio Raúl Zibechi señala, lo que implica una transformación en las formas de comprender no solo a los movimientos sociales, sino a la educación y su concreción formativa, a la pedagogía y al saber, y al sujeto pedagógico.

En la actualidad, se edifican planes educativos interculturales-descolonizadores para diseminar nuevas demandas, las cuales interpelan a la formación de un nuevo sujeto social, al exigir y demandar respeto, dignidad a partir del reconocimiento en lo político-social; en consecuencia, estos movimientos se oponen a las formas de biopolítica hegemónica, como sociedades y comunidades cambiantes, cuyos proyectos involucran la construcción de bio-políticas alternativas a partir de principios educativos y pedagógicos que tejen la disputa por opciones de futuro en presentes actuantes. Por tanto, debemos abrir los horizontes a la comprensión de nuevos conocimientos producidos en las pedagogías de los movimientos sociales y en las pedagogías de los procesos formativos en tanto proyectos de intervención para la acción.

CARACTERIZACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES PEDAGÓGICOS

Como potencialidad para la categorización, análisis y comprensión de los movimientos sociales pedagógicos requerimos interpretar su configuración y la emergencia de sus contextos de gestación pues, como señala Guadalupe Olivier (2016), en tanto proyectos de educación alternativa, pueden derivarse de la acción de los propios sujetos en instituciones reguladas y controladas por el propio gobierno en turno y emergen de la intervención de distintos sujetos escolares en una búsqueda de sus actores como sujetos pedagógicos, ya que “Es importante distinguir de los distintos proyectos

de educación alternativa que a veces emergen de los propios movimientos sociales y en otras circunstancias las acciones colectivas organizadas en torno a los proyectos educativos tienden a articularse a movimientos” (Olivier, 2016, p. 34).

Así, se tiene a los movimientos que se gestan al interior de los espacios escolares, en los que intervienen los propios actores de las escenas educativas; en donde docentes, familias, niñas, niños y jóvenes actúan por demandas de transformación institucionales y su ampliación a lo social. En la cuestión de los movimientos pedagógicos que impulsan y concretan los planes educativos, adquiriendo una permanencia política, como los movimientos sociales ampliados, estos se extienden a diferentes lógicas sociales de creación política, promoviendo cambios significativos en diferentes escalas de las realidades sociales. En conclusión, se ubican movimientos que van más allá de lo debidamente escolar, trabajando a partir de sus propias quejas sociales y políticas en el espacio educativo institucional, iniciando proyectos y programas de espacios de trabajo y transformaciones sociales y políticas.

Finalmente, se encuentran aquellos movimientos que operan a partir de las propias demandas sociales y políticas del ámbito educativo institucional, pero trascienden a la gestación de proyectos y programas que van más allá de lo propiamente escolar, y que al mismo tiempo incluyen como materia y espacio de trabajo y transformación de lo social y político.

Ese es el caso de los movimientos docentes que logran una persistencia política e impulsan y concretan planes educativos que, como movimientos sociales ampliados, se extienden a distintas lógicas sociales de construcción política, impulsando transformaciones significativas en distintas escalas de las realidades sociales.

Al partir del reconocimiento de estas complejidades en el caso de los movimientos sociales pedagógicos, se requiere distinguir la historicidad de los procesos y formas que han cobrado expresión en el presente respecto a los modos de articulación y de las dimensiones-procesos formativos, políticos, educativos y de

las pedagogías disidentes que emergen al interior de los propios movimientos sociales, así como de las procedencias en términos genealógicos de estos movimientos y sus demandas.

Esto se potencia exponencialmente al momento de definir la intervención del movimiento social pedagógico en espacios públicos de educación regulados por el propio Estado, como implicaría el caso de la lucha de las y los docentes de educación básica pública afiliados a la CNTE, y en particular las formas de organización, la larga trayectoria de su participación por más de 40 años.

Por tanto, se establece la propuesta de una propuesta analítica-comprehensiva en términos de localizar y caracterizar los momentos y condiciones que se vinculan con la emergencia y configuración del movimiento en su trayecto, estableciendo los núcleos de acción y mediación colectiva que han operado en este itinerario de la configuración de prácticas de subjetivación política, lo que impacta los procesos de formación, educación y pedagógicos del propio movimiento en sus acciones de transmisión y construcción de pertenencias y persistencias colectivas. Para ello es necesario, siguiendo a Modonesi (2010), estudiar y comprender las condiciones relacionadas a la emergencia de los procesos de antagonismo, a los referentes y construcciones de las resistencias para vislumbrar los mecanismos y procedimientos que conducen a las pedagogías de los movimientos, a través de la *factualización* potenciadora de sus demandas (Retamozo, 2009) traducidas en prácticas de formación.

Como *triada epistémica en un horizonte histórico-político*, a) los procesos de antagonismo, b) las resistencias (Modonesi, 2010) y c) la *factualización* de las acciones (Tapia, 2008), permiten su comprensión histórico-social en términos del cambio de subjetividades y subjetivaciones políticas. Es el caso de los movimientos docentes que logran una persistencia política e impulsan y concretan planes educativos que, como movimientos sociales ampliados, se extienden a distintas lógicas sociales de construcción política, impulsando transformaciones significativas en distintas escalas de las realidades sociales.

En el siguiente rubro del capítulo interesa reflexionar –y reflexionarnos– sobre este momento que pareciera intermedio, pero que resulta un proceso determinante en los trayectos de los propios movimientos sociales, incluyendo los educativo-pedagógicos. Por tanto, se iniciará con una revisión de diversas autoras y autores que posibilite delinear contornos de comprensión sobre las resistencias, en plural, como concepto-categoría-procesual que resulta central en los vocabularios de movilización política en nuestro continente y, al mismo tiempo, que se vuelve imprescindible para comprender lo que nombramos en el trayecto de este libro “resistencias docentes”, partiendo de nuestras experiencias, tanto políticas como de investigación en Colombia, Argentina y México.

PROBLEMATIZACIONES SOBRE LAS RESISTENCIAS DOCENTES, INTERSTICIOS DE LAS BIOPOLÍTICAS

Siendo múltiples las caras de la dominación, son múltiples las resistencias y los agentes que las protagonizan. En la ausencia de un principio único, no es posible reunir todas las resistencias y agencias bajo el amparo de una gran teoría común. Más que de una teoría común, lo que necesitamos es una teoría de traducción que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos “conversar” sobre las opresiones a las que se resisten y las aspiraciones que los animan.

Boaventura de Sousa

Lejos de evadir el problema de carácter militante y activo, y de las posturas en torno a la resistencia y su acción configurada como práctica, “el resistir”, cuya expresión actual se define en los procesos y movimientos sociales contemporáneos, como señala el propio Boaventura de Sousa Santos, citado en el epígrafe, al ser diversos los rostros de la dominación, resulta en múltiples formas de resistencia, mismas que se pluralizan junto con sus agentes y sujetos,

que las advierten como sentidos y experiencias sociales en espacios y temporalidades determinadas. Aunque en esta variabilidad de las relaciones se dispersa la comprensión de la ineludible articulación entre “las caras” de la dominación y las resistencias, y los agentes múltiples que las configuran en espacios y prácticas, en momentos específicos del devenir de las opresiones que se experimentan.

Como señala Luis Villoro (2007), resulta importante comprender procesos tan relevantes como la justicia en dos dimensiones: por una parte, no como un valor en sí, sino como una experiencia; por otra, intentar comprenderla a partir de sus ausencias, es decir, más que la justicia en abstracto, se requiere comprenderla como experiencias en ausencia, así como injusticia. En este camino epistémico, Villoro propone el reconocimiento de realidades a partir de las propias experiencias y construcciones sociales situadas histórica y políticamente.

Reflexionando junto con Villoro, entendemos la resistencia como un espacio de convergencia de experiencias que permite establecer formas de relación como parte articuladora de las propias formas de poder, dominación, opresión y control. Necesitamos un pensar crítico y epistémico (Zemelman, 2000) sobre las experiencias de resistencia y sus disyuntivas al reconocerla en sus articulaciones problémicas con la dominación y el poder.

En este sentido, en los límites, en las fronteras porosas y permeables de las relaciones de dominio y poder, emergen las formas de resistencia y sus distintos rostros y estrategias. Por esta situación se encuentran, en muchos casos, mediadas por los márgenes y posibilidades de acción, de concreción y, debido a la constricción de las condiciones de control y poder que se imprimen a las relaciones, las resistencias tienen direccionalidades y zonas, espacios y posibilidades de negociación. Hasta aquí, “el estar en resistencia”, más allá de lo loable de las acciones y el apoyo a las resistencias, debemos reconocer que estas coordenadas de y sobre la resistencia nos abren a distintos núcleos de relaciones y de elementos procesuales que se articulan política, histórica y socialmente, a saber:

Dominación-Confrontación-Control-Negociación-Zonas-Espacios-Direccionalidad

En los intersticios de esta complejidad se encuentran los procesos de confrontación, en donde la resistencia se articula inevitablemente como componente emergente de las formas de dominación y del poder. Es en este marco de relaciones de control y dominación concretas que se expresa la incidencia de las resistencias como procesos que configuran espacios y márgenes de acción de los sujetos-sujetados, en términos de las formas de dominación, lo que conlleva a profundizar en la complejidad de la comprensión de los terrenos, de las prácticas, de los actores de las resistencias, por lo que requerimos de una comprensión crítica y profunda de los contextos particulares de su emergencia, los ciclos de gestación y “resolución” de la protesta, así como de la continuidad, de la permanencia de las demandas, de los repertorios y de las concreciones en términos de factualidad y posibilidad de transformación; es decir, en términos de configuración del sujeto pedagógico en y como movimiento.

CIERRE Y APERTURA. LA OTRA FORMACIÓN DOCENTE COMO FORMA DE RESISTENCIA Y MOVIMIENTO SOCIAL PEDAGÓGICO DE LAS OTRAS EDUCACIONES

El gran aporte del movimiento pedagógico a la educación colombiana es que construyó unos sujetos sociales educativos que cumplieron una triple función: construir una movilización intelectual en la cual la pedagogía fue sacada de los escenarios académicos para ser colocada en la vida de los maestros y en los procesos de organización que éstos se daban en un doble ejercicio de pensamiento y acción que convirtió toda la práctica social y pedagógica trabajada mediante procesos de sistematización; la práctica fue convertida en saber y experiencia, y éstos como saber de

*resistencias y alternativas en un ejercicio político intelectual,
y en algunos sectores una forma de construir contra/
hegemonía cultural.*

Marco Raúl Mejía

La importancia de la discusión sobre los procesos de resistencia docentes en nuestro continente se encuentra articulada con los giros en las formas de control y biopoder gestadas y ejercidas en las últimas décadas a través de las constantes e inacabadas Reformas Educativas. El Estado y su esfera de lo público referida a la educación resultan un espacio, ya sea de disputa, de control o un archipiélago de actores en el mar de la biopolítica contemporánea.

Los referentes identitarios, los de diferencia, alteridad y pertenencia como categorías filosófico-políticas convergen en el posicionamiento de lo político, resultan fundamentales, dado que no solo se encuentran articuladas a las tecnologías centradas en la condición de la vida misma, sino constituyen propiamente a la estructuración de las formaciones bio-políticas en correlación con los Estados-nación regidos por procesos de gubernamentalidad.

Debemos comprender el proceso lamentable de la destrucción de los lazos sociales, de las formas de reproducción de la propia sociedad humana y del papel de los mecanismos de regulación a través de procesos bio-políticos, en donde las figuras del Estado cobran un lugar preponderante en la era moderna y sus concepciones de mundo, entre las que se encuentra la idea del bien público, donde caben la educación y la acción de las y los docentes.

En el territorio escolar y sus actores fundamentales se produce un nuevo escenario de poder en relación con los dispositivos, los mecanismos y las formas de control, espacios y nuevos nexos sociales que gestan otras formas de resistencia, configurándose a partir de memorias y prácticas de defensa y construcción de alternativas, desarrolladas en ciclos de protesta anteriores (Tarrow, 1997), pero que ahora se ven limitados y emergen en el terreno de una subalternidad condicionada a nuevas formas de

bio-poder y a nuevos actores que ejercen demandas desde posiciones definidas y trabajadas como manera de interpelación y convencimiento hegemónico de las prácticas que cuestionan la escuela, los aprendizajes, los contenidos y a los y las docentes en su actuar cotidiano.

Este largo proceso de décadas y convencimiento, de consensos y generación de expectativas, se ha centrado en las nuevas formas de control, de lo que hemos llamado capitalismo cognitivo, que hace referencia a las formas de producción y circulación del conocimiento, convertido tanto en mercancía-capital-rendimiento como en objeto, posesión y taxonomía mundial del reparto del mundo mismo. Dentro de su instrumental biopolítico se encuentran las nuevas tecnologías.

Es necesario recordar que todo poder construye formas, procesos y mecanismos de control mediante la tecnología y metodologías sistematizadas, lo que implica herramientas de control, prácticas, estrategias, discursos e instituciones. Esto permite construir una racionalidad del dominio, la conformación de esas subjetividades dominadas. Es en esa articulación de los diversos factores en donde la vigilancia se instituye, se configuran nuevas formas de opresión y dominación; pero es en sus intersticios del control y de la regulación que se generan nuevas y otras sedimentadas formas de resistencia, en un campo de fuerzas que emergen por los conflictos que se generan.

Al encontrarse como sujetos ante tales condiciones, las y los docentes organizados han gestado o buscan gestar nuevas configuraciones de sus procesos de resistencia, recreando memorias para producir nuevas maneras de protesta, de factualización y objetivación en la práctica de sus demandas. La organización de las y los docentes, en términos de acciones sociales dirigidas a la creación de opciones educativas y pedagógicas, se ve articulada en distintas dimensiones, pues no solo se encuentran imbricadas las condiciones propiamente laborales, sino que se establecen núcleos de acción de lo colectivo y de las múltiples pertenencias socio-políticas docentes en su actuar desde sus memorias.

Cuando hablamos de resistencias docentes surgen las siguientes interrogantes: ¿a qué procesos hacemos referencia? ¿Nombramos un momento, una acción, una práctica, un movimiento social? Una premisa importante de trabajo implica considerar la resistencia como un proceso actuante en las relaciones de poder, por tanto, requerimos de ciertos soportes de carácter teórico-conceptuales sobre *la resistencia*, pues si bien existe un uso extendido del término, ya sea en el ámbito de la intervención de diversos movimientos sociales contemporáneos en Latinoamérica, resulta una forma común de nombrar una condición, un acto y hasta una circunstancia que da orden y genera una postura en muchos casos plausible; incluso se hace referencia a una forma casi “meritoria” del proceso político en cuestión y de sus actores, al establecer formas que comprometen temporalidades, sin reflexionar críticamente sobre los devenires de los procesos en su concreción histórica, social y política.

Estas condiciones también se experimentan en otros movimientos pedagógicos, los cuales pueden tener vasos comunicantes con los movimientos pedagógicos de docentes de educación pública, pero sus disidencias se encuentran articuladas, pues cabe señalar que en Latinoamérica han cobrado distintos rostros y relaciones los proyectos educativos y los complejos lazos entre movimientos y sus vínculos con o a partir de la educación (Zibechi, 2008).

En la última década, la otra educación resulta el marco que enuncia, contiene y da sentido a la otra formación docente como producto de una larga trayectoria de más de 5 décadas, ya que es el proceso de condensación, tanto de la producción de conocimiento en el campo educativo y pedagógico en América Latina, como de la confluencia de diversas tradiciones educativas y pedagógicas articuladas a los movimientos sociales contemporáneos y sus proyectos de formación contra-hegemónicos (Zibechi, 2008).

Las *otras educaciones* señalan la necesidad de comprender y connotar “procesos agenciados por comunidades y grupos sociales que han buscado transformar sus problemáticas sociales, étnicas y culturales, a través de proyectos educativos alternativos

[...] diferenciadas de aquellas hegemónicas, como la escuela oficial” (Castillo, 2008, p. 10).

En consecuencia, la articulación compleja entre los movimientos sociales de docentes disidentes a los modelos neoliberales y su traducción en movimientos pedagógicos en defensa de la educación pública confluye en el Movimiento Pedagógico de las Otras Educaciones, ubicadas en la construcción de formas de inflexión crítica del pensamiento como condiciones de producción y reconociendo las huellas coloniales en los espacios educativos, no solo escolares, o bien incidiendo en ellos o creando inéditos espacios de formación de nuevos sujetos sociales contemporáneos en nuestros países.

Es a partir de los sentidos de las resistencias que las maestras y los maestros caminamos, transitamos contradiciendo mandatos, repensando siempre la docilidad que nos demandan. Pero en esas conciencias como formas de percibir el mundo, desde nuestras memorias y nuestros futuros siempre posibles y abiertos, resistimos en tiempos presentes tejiendo comunidad, asumiendo que nuestra creatividad es una responsabilidad colectiva en este *enseñaje* que implica la docencia, el enseñar y compartir en aprendizajes mutuos y colectivos. Siguiendo las sabias palabras de nuestro maestro, Jaime Martínez Luna: “La creatividad magisterial es responsabilidad de todos, porque en este mundo todos somos alumnos y todos somos maestros [...] con nuestra propia existencia aprendemos y enseñamos, porque somos ellos” (Martínez Luna, 2015, pp. 107-108).

Necesitamos repensar las resistencias en plural (distintas expresiones de las luchas sociales y magisteriales), así como problematizarla como proceso y categoría que en su ejercicio nombra y nos ayuda a nombrar-nos, a *estar en resistencia* e iniciar una profunda reflexión que nos permita poder esbozar ejes y procesos de problematización, por lo que nuestra invitación implica poder comprender las resistencia y las resistencias docentes en articulación conflictiva, en términos de procesos inevitablemente articulados con el control y las relaciones de dominio y poder, lo que nos conduce a pensar en sus vínculos de conflicto y confrontación, al igual

que en los avatares que representan frente a la subalternidad, a los antagonismos y a las biopolíticas.

Creemos importante, a partir de este primer momento, transitar hacia una reflexión ampliada, intentando un movimiento en espiral de nuestras memorias y aconteceres, de nuestros momentos y horizontes de resistencias para indagarlos, compartiéndolos para abreviar de ellos y construir nuevos caminos de reflexión colectiva. Así pues, las y los docentes los invitamos a andar... para construir.

Frente a la situación pandémica las y los maestros fueron seriamente afectados ante la incapacidad de generar propuestas de educaciones propias, esperando que el Sistema Educativo Mexicano solventara y controlara la educación pública firmando convenios con televisoras para que fueran estas las encargadas de educar, lo que significó que el trabajo docente se viera en segundo plano. Los nuevos retos: repensar nuestras maneras de educarnos; recuperar nuestro espacio y territorios; reafirmar nuestros compromisos en la sociedad; sistematizar nuestras experiencias docentes; crear contenidos para la vida comunitaria, y examinar y replantear nuestras formaciones. La pandemia como experiencia formadora debe enseñarnos a priorizar la vida y la salud, dignificar a la madre tierra, humanizarnos... para estar preparados ante nuevas contingencias sanitarias que por malas acciones provocamos. Únicamente los maestros organizados seremos capaces de resistir para transformar, como lo evidenciamos en las experiencias aquí compartidas de la CNTE y otras experiencias en Latinoamérica.

REFERENCIAS

- Castillo, E. (2008). Historia y memoria política de las Otras Educaciones. *Revista Educación y Pedagogía* 52, 9-12. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9878/9075>, el 7 de julio de 2021.

- Martínez Luna, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15 (23), 99-112.
- Mejía J., M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Aletheia*, 2 (2). Recuperado de <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/27>, el 5 de julio de 2021.
- Mejía, R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma. *Nodos y nudos*. 2 (18), 4-19. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1251/1239>, el 12 de julio de 2021.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20101108114944/modonesi.pdf>, el 5 de julio de 2021.
- Olivier, G. (2016). De lo político en la educación a la irrupción en los movimientos sociales. En Olivier, G. (coord.), *Educación, Política y Movimientos Sociales, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales* (pp. 19-45). México: UAM/Conacyt.
- Retamozo, M. (2009). *Las Demandas Sociales y el Estudio de los Movimientos Sociales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10111909003>, el 7 de julio de 2021.
- Tapia Mealla, L. (2008) Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. En Tapia, L., *Política salvaje* (pp. 53-68). Bolivia: Muela del Diablo Editores/Comuna/Clacso.
- Tarrow, S. (1997). La acción colectiva y los movimientos sociales. En Tarrow, S., *El poder en movimiento* (pp. 33-53). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Vázquez, M.J. (2004). Memoria confiscada. En Martínez, D., Nemiña, G. et al., *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas: Construcción de subjetividad y malestar docente*. Buenos Aires, Argentina: Nove-dades Educativas.
- Villoro, L. (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (2007). *Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona, España: Antrophos.
- Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. En Ceceña, A. E. (comp.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 123-149). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Zibechi, R. (2008). Los movimientos sociales como espacios educativos. En Zibechi, R., *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento* (pp. 29-37). México: Bajo Tierra-Sísifo Ediciones.

PRIMERA PARTE
LA OTRA FORMACIÓN DE LAS Y LOS DOCENTES
COMO SUJETOS POLÍTICOS: TRABAJO, FORMACIÓN
Y MOVILIZACIÓN

**DEFENDER LA DOCENCIA: RESIGNIFICACIÓN
DE LOS SABERES DOCENTES
EN COLOMBIA (1980-2015)**

Luis F. Vásquez Zora¹

Universidad de Antioquia, Colombia

El presente capítulo exhibe la resignificación histórica de los saberes docentes en Colombia, los límites establecidos por determinadas disciplinas al integrar en la docencia un saber y un hacer desde la ocupación, la profesión y el profesionalismo. Se muestra la formación, la existencia y la modificación de la docencia como objeto de saber; las positividades que intentan determinar esta actividad social, entre las décadas 1980 a 2010, y la resignificación de este saber y hacer social desde series materialistas históricas, histórico-sociales, sociológicas y desde enfoques epistemo-críticos en Colombia. Finalmente, se describe el juego de los intereses, las imposiciones, los desplazamientos, los acallamientos y las resistencias de las luchas por la docencia frente a los modelos sociales que intentan imponerse como verdad social de la educación.

¹ Doctor en Educación. Políticas Educativas y Profesión Docente. Doutorado Latino Americano de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Profesor Investigador, Universidad de Antioquia, Colombia.

Cuestiona este capítulo si por detrás del tejido histórico de los conocimientos y las formaciones discursivas de la docencia, aportadas por saberes teológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, administrativos, económicos y gerenciales, que intentan demarcar las prácticas docentes, surgen resistencias que disputan el establecimiento de otras docencias, de saberes y prácticas locales, de otras formas de saber que a través de modalidades distintas del decir docente llevan a cabo otras experiencias de la verdad educativa en el país.

LOS SABERES DOCENTES

Describir la producción de saberes docentes en un corto periodo de tiempo en Colombia (1980-2016) implica preguntarse por las condiciones de posibilidad a través de las cuales se producen, instituyen, usan y son generadas resistencias frente a la delimitación de conocimientos, frente a los intentos sociales por imponer las formas y las modalidades de transmitir determinadas verdades sociales; representa interrogar los procesos sociales por los cuales se conforma la docencia como práctica discursiva; implica también preguntar por el conjunto de reglas históricas, sociales, políticas, económicas y culturales que determinan la docencia como experiencia histórica singular.

Los regímenes de saber docentes estarían conformados por el ordenamiento de las series de acontecimientos que definen los conceptos que otorgan cierta coherencia y positividad, por las discontinuidades y por la formalización de órdenes en regímenes de intereses, ya sea del trabajo durante la década de 1980; de la profesión como agente social o intelectual transformador de la cultura en los años 1990, o del profesional de gestión de la calidad y la excelencia de los aprendizajes a partir de la primera década del siglo XXI.

La docencia es definida a partir de la serie de prácticas discursivas que demarcan el objeto, el sujeto, las instancias y las prácticas de saber, a través de la integración de saberes teológicos, filosóficos,

psicológicos, económicos, sociológicos, de administración y gestión, pero también por prácticas no discursivas, movimientos sociales, la sociedad civil, los colectivos y los propios docentes; por las instancias internacionales y los gobiernos, que se apropian de la docencia para resignificarla, para asignarle determinados objetivos y otros procedimientos frente a renovadas pertinencias sociales que defienden un rostro de la docencia según el juego de sus intereses.

Denominamos saberes docentes a los procesos de conformación de conceptos, a la acción de instancias, a tipos de subjetivación, a formaciones discursivas y no discursivas que, organizados en saberes, delimitan objetos y sujetos, establecen procedimientos y modalidades de utilización (Foucault, 1979, p. 66), que conforman la docencia como positividad aplicada, resultado de conformaciones históricas. Se comprenderá, por lo tanto, que los saberes de la docencia se ordenan, según la correspondencia de intereses históricos, por la voluntad de transmitir ciertos conocimientos como modo de verdad social, a saber, como “un conjunto de proposiciones coherentes, del desarrollo de descripciones más o menos exactas” (Foucault, 1979, p. 305), que por la integración de diferentes disciplinas formalizan la docencia, la definen unas veces como ocupación para la capacitación del trabajo, otras como profesión, función educativa para la transformación social y cultural; más allá, desde el profesionalismo, como gestión de las habilidades y competencias para el alcance de estándares de calidad y de excelencia en la adquisición de los aprendizajes globales. De producción de sujetos de la enseñanza desde la ocupación; de la profesión desde la educación y del profesional como gestor del aprendizaje.

Digamos que aquellos órdenes de saber, constituidos bajo el aporte de objetos, sujetos, instituciones y usos, lo que han pretendido por mucho más de tres décadas es constituir una elaborada estrategia, a través de la cual la docencia se muestra como objeto y acción de saber social, con unos límites epistémicos integrados por un conjunto de conocimientos empleados como estrategias de verdad social, como tácticas que conducen el ejercicio social de esa

verdad, que hacen que en la escuela la actividad se corresponda con una labor dirigida a capacitar para el trabajo, que eduque para la transformación social y que, más allá, gestione el mercado global de las competencias individuales (Novoa, 2014; Zuluaga, 1987; Vásquez, 2015, 2016).

Si la docencia es saber que depende del tipo de disciplinas que la integran, si es reflejo del modelo ideal de verdad social, unas veces para la moralización de la patria –religión, civismo y urbanidad–, otras como medio para la transformación social –ingeniería, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, vocacionales, entre otras– y, recientemente a partir de la integración de la economía, la administración y la gestión, el gerencialismo y el liderazgo, como incentivo de calidad y de excelencia escolar, los saberes de la docencia se refieren, por lo tanto, a usos históricos, unas veces de la moral cívica, otras para el progreso y, últimamente, por la gestión de las competencias individuales.

Desde el orden de constitución por regímenes de saber, la docencia no se corresponde solamente con la actividad social de la transmisión de conocimientos, no es la formación ni la educación de las masas; sería poco decir que es formación, carrera, salarios o labor subalterna. Desde los saberes que la integran es, más bien, resultado de sofisticadas técnicas sociales, a las que tendríamos por tarea develar sus condiciones de posibilidad y de existencia. De posibilidad en tanto plegamiento a modelos de conocimientos religiosos, filosóficos, médicos, psicológicos, económicos y de gestión (Vásquez, 2015, 2016) en tanto forma social que al integrar otras disciplinas constituye su forma de verdad, con condiciones de existencia propias, y por unas racionalidades de la disciplina, la normalización y el control. La docencia es, por lo tanto, una construcción histórica integrada por conocimientos, fundamentos, definiciones y delimitaciones que la hacen surgir, de una manera aquí y de otra allá, de acuerdo con los objetivos que cada sociedad se propone alcanzar, una conformación en consonancia con la historicidad de positivities que la sociedad privilegia.

Por saberes docentes definimos el conjunto de los enunciados dichos en determinados periodos históricos; los sujetos sociales docentes que son producidos; los regímenes de formación de verdad social que son utilizados; las instituciones que se interesan en ella; los sistemas jurídicos y normativos que la reglamentan; las maneras por las cuales una sociedad determina la existencia de un tipo de docencia particular como actividad subordinada o no, excluida o no; las prácticas sociales que asumen los docentes; las modalidades de lucha y/o resistencia o no, entre otros. Los saberes docentes serían los diferentes elementos que conforman las series de prácticas discursivas y no discursivas, las discontinuidades que delimitan la docencia, que ejercen poderes sobre ella para ser de una manera y no de otra.

La docencia no se corresponde solamente con la definición de una ocupación, una profesión y/o una profesionalidad, implica el análisis del conjunto de las reglas de formación que la integran como objeto y práctica discursiva, que se apropia de conceptos, que cuenta con instancias que la colocan en ejercicio y por prácticas que escenifican modos de uso que forman un tipo específico de sujetos. La docencia será entonces el conjunto de elementos –objetos, sujetos, conceptos, experiencias y prácticas– que hacen de esta actividad una forma del discurso social, y al docente sujeto de transmisión de modelos sociales de verdad expresados unas veces por la enseñanza, otras por la educación y otras más por el aprendizaje.

CONTEXTO IBEROAMERICANO DE SABERES SOBRE LA DOCENCIA

Hace más de tres décadas investigadores de los docentes de educación básica en Iberoamérica centraron su atención en el estudio de las condiciones de trabajo, las cuales delimitan el objeto y el sujeto de esta actividad social a la formación, la carrera, el sindicalismo magisterial y, recientemente, a la profesionalización de la docencia (Enguita, 1991, 1998, 2004; Nóvoa, 2009, 2014; Tardif, 2012; Tenti

2006, 2007; Dal Rosso 2011; Terigi, 2006; Palamidessi y Legarralde, 2011; Schwartzman, 2011; Unesco, Oreal y Preal, 2010, 2011, entre otras investigaciones), las cuales, a su vez, expresan el tránsito histórico por discontinuidades, por resignificaciones en la concepción y en las prácticas de la docencia. Estos estudios exhiben intentos históricos y sociales por hacer que entre lo establecido y lo real no haya más que una historia de las modificaciones, de las reacomodaciones entre el saber y el hacer social de la docencia, de la pretensión de hacer imperar allí una ocupación, más allá una profesión o acullá un ejercicio profesional.

Como ocupación, la docencia se plantea como una actividad social secundaria a otra actividad principal; es una dedicación relativa a la vocación, a la ayuda desinteresada, al sacerdocio para el recogimiento de los niños (Favacho, 2010; Martínez, 1982); es preceptora, moralizadora y enseñante del civismo, de la urbanidad y de la patria, entre otras. (Vásquez, 2015, 2016). Como profesión, es actividad delimitada a las condiciones de trabajo, a la definición de estatutos, del escalafón, a la formación y a la carrera (Peñuela *et al.*, 2008). Como gestión profesional, se valora por la eficacia en el alcance de sus objetivos de aprendizaje; es medida de la evaluación según estándares internacionales; es extensión de la calidad y de excelencia para una educación comprendida como bien de mercado (Martínez, 2002; Unesco, 2015; Vásquez, 2015, 2016).

Las discontinuidades de los saberes docentes acontecidas durante las décadas pasadas –1980 a 2010– serían resultado de la larga historia de conformaciones de esta actividad por instituciones, disciplinas, poderes sociales que se integran en ella; modelos sociales del maestro para la enseñanza de la doctrina religiosa (Comenio, 1998; La Salle, 2002); del preceptor de la ciencia, de la ley y de la verdad natural y social durante el siglo XVIII (Rousseau, 2000; Kant, 2000); funcionario, agente para el progreso y el desarrollo del órgano social (Tardif, 2012; Zuluaga, 1987) en la primera mitad del siglo XX, por la profesión y la delimitación del trabajo (Enguita,

1998). Para inicios del siglo XXI la actividad es gestión profesional de los aprendizajes (Nóvoa, 2014).

Y en todas estas figuras –descritas brevemente– conformadas por la historia de los saberes docentes, pareciera que la razón de los educadores hubiese importado tan poco que su lugar ha sido señalado por el pro-fe-sar una profe-sión, por su función dentro del órgano social, como si su lugar como sujeto de saber hubiera estado dominado y oculto por un conjunto de discursos que le han sido superpuestos o colocados en su lugar para disciplinarlo, normalizarlo y/o controlarlo; como si estuviera limitado a la instrumentalización, a asumir papeles definidos por poderes extranjeros que le prescriben objetivos sociales, de los cuales la docencia sería la integración de sus conceptos, a partir de otras disciplinas, producto del efecto de determinados saberes que se traducen en políticas educativas que orientan y determinan la discursividad de sus objetos, de los sujetos y de sus prácticas. En este sentido, la docencia se tornaría en un saber en disputa, defendido por cada instancia social en su búsqueda por imponer a esta actividad un modelo ideal de sociedad.

Algunas de las resignificaciones que han ordenado la docencia en Iberoamérica refieren esta actividad social a la ocupación, la profesión y el profesionalismo; la primera, relacionada con el trabajo, con el docente proletarizado durante la década de 1980 (Enguita, 1989; Tardif, 2012; Coral, 1980); la segunda, referida a la valoración y dignificación de la profesión (Nóvoa, 2009; Tardif, 2012; Tenti, 2006) del docente como educador e intelectual transformador, problematizador de objetos, subjetividades, experiencias pedagógicas y prácticas de la enseñanza (Zuluaga, 1987), saberes docentes, estudios culturales, raciales, étnicos, de género (Mancebo, 2007), de conocimientos relativos a la pluralidad y a la diversidad de los contextos de aprendizaje (Enguita, 2004; Zuluaga, 2002).

Finalmente, una tercera resignificación histórica por los saberes de la profesionalización a partir de la primera década del siglo XXI, de saberes que buscan homogeneizar la docencia a partir de las

evaluaciones nacionales e internacionales, por los procedimientos de gestión y liderazgo gerencial de las instituciones escolares, por estrategias y tácticas que comprenderán la educación como gestión de diagnóstico, de planeación, de ejecución, de evaluación y de mejoramiento para la certificación, acreditación de las acciones escolares como productos garantizados de calidad y de excelencia (Mancebo, 2007; Novoa, 2009, 2014; Tardif, 2012; Pineda, 2012; Vásquez 2015, 2016).

Las reformas introducidas desde finales de la década de 1990 y principios del siglo XXI tornan la educación en un bien de libre cambio, en una mercancía (Unesco, 2015); ejemplos de estas últimas reformas han sido las efectuadas en Brasil, Colombia y México. En Brasil con la Lei de Directrices e Bases (LDB), el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1997), el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) y la Ley de Piso Salarial de los profesores de educación básica (2008). En Colombia, con el proceso estatutario de profesionalización (Decreto 1278 de 2002) y el proceso actual de unificación del estatuto docente. Finalmente, en México con la reforma educativa de la calidad y la evaluación docente (2013). Ocupación, profesión y profesionalismo se corresponderán con la delimitación de saber y hacer de la docencia; son, pues, discontinuidades formadoras de unas u otras actividades docentes.

Desde la ocupación, la profesión y el profesionalismo los saberes docentes en Iberoamérica son límites históricos según determinados tipos de verdad, unas veces productiva y social, hasta finales de la década de 1980, durante la cual la docencia transcurre en torno al trabajo y la ocupación. Si es desde la profesión, esta actividad transcurre desde la construcción del educador, del agente cultural durante la década de 1990. Si es desde la profesionalización, se constituye por la gestión de servicios de aprendizaje, es bien y título de mercado durante inicios de siglo XXI (Vásquez, 2015, 2016; Martínez, 2004). En solo tres décadas la resignificación de

la docencia en Iberoamérica, su saber y el hacer de sus prácticas pasan por muchas más conformaciones, entre otras, las del tecnólogo curricular o *ciberantropo* docente (Vásquez, 2015, 2016), la de docente cultural (Fecode, 1982), la del docente investigador (Ossa y Suárez, 2014).

ÓRDENES DE SABER DE LA DOCENCIA EN COLOMBIA

En el caso colombiano los saberes sobre la docencia han transitado por series históricas constituidas, entre otras, por enfoques materialistas históricos comprendidos entre los últimos años de la década de 1970 e inicios de los años 1980 (Coral, 1980; Fecode, 1970, 1972, 1977); por la influencia de la instrumentalización curricular de la educación (Unesco, 1972; MEN, 1973; Martínez, 2004); por saberes histórico-sociales entre las décadas de 1980 y 1990, los cuales exhiben la docencia como resultado de acontecimientos históricos representados por la toma de conciencia y la acción de movimientos sociales y movilizaciones docentes. Así también, desde enfoques sociales se ha concebido una docencia cultural como modelo de formación del hombre educado colombiano, entre las décadas de 1980 y 1990 (Tamayo, 2006; Fecode, 1982; Herrera, 1990, Zuluaga, 1987) y, finalmente, los saberes docentes construidos desde perspectivas epistemo-críticas (Zuluaga, 1987; Quiceno, 2014, Vásquez, 2015, 2016).

DOCENCIA DESDE LOS SABERES DEL TRABAJO

De los saberes docentes que se integran a partir de la categoría trabajo docente en Colombia encontramos, entre otras, la definición desde conceptos como plusvalía e ideología; en la *Historia del Movimiento Magisterial en Colombia* (Coral, 1980) se propone la plusvalía magisterial, como en aquel periodo correspondiente al

sindicalismo magisterial y su toma de “plena consciencia de la categoría de clase como trabajadores de la educación: patrón-trabajador-asalariado” (Coral, 1980, p. XV). Se afirma que el “fenómeno magisterial es un proceso social inscrito en la dinámica de la lucha de clases en Colombia” (1980, p. V), caracterizado por un “sindicalismo de clase; un despertar de la consciencia de clase” (Coral, 1980, p. XII); sin embargo, esta ideologización del trabajo se vio eclipsada por la “politización de los docentes a través de la participación social en los partidos políticos conservador, liberales y de izquierda” (Coral, 1980, p. XIII), lo cual dio lugar a un movimiento magisterial partidista y fragmentado, así como a un proceso que, desafortunadamente, se alejaría de “los problemas específicamente sindicales, para la problemática de la educación nacional y la situación económica y política del país, por anteponer los problemas partidarios y representativos” (Coral, 1980, p. XIII).

En cuanto a la ideología como componente de saber sobre la docencia, se expresó cómo en este periodo la “ideología se tomó muchas veces por realidad; educadores, administradores, planificadores y otros ‘expertos’ de la educación trabajan con elementos ideológicos, que toman por realidad de la práctica educativa” (Le Bot, 1985, p. 114); es en este espacio donde la actividad docente se plantea como supeditada a ideologías sociales que la conminan a “oficio subalterno, frecuentemente explotado por el Estado, de condiciones de trabajo enajenantes” (Le Bot, 1985, p. 192), y pese a las pretensiones de reivindicación de la profesión a partir de la categoría del trabajo, los maestros colombianos continuaron como parte de una ocupación “alienada” que luchó por constituirse a partir de la toma de conciencia como clase trabajadora y grupo de presión social (Bocanegra, 2009), que resiste e influye en la modificación de las políticas del Estado, en la incorporación de sus exigencias, en la dignificación de la docencia, en la inclusión en las agendas, en las reivindicaciones que posibilitan el tránsito de la ocupación como actividad particular basada en el servicio social de autorrealización, de ejercicio por vocación, de pocos aprendizajes

previos, de actividad particular como virtud individual (Wilensky, 1964); la ocupación como acto individual de emplearse, de obtener una retribución por la ejecución formalizada de un oficio, de una vocación como inclinación voluntaria.

Hacia los primeros años de la década de 1980 en Colombia, la docencia transita de la ocupación a la profesión, de la ocupación por vocación hacia una profesión que se corresponda con una formación, una carrera y unos salarios, desde la reivindicación de relaciones sociales que formalizan su trabajo y al docente como la asignación de su principal función, la transformación de la cultura (Fecode, 1982). Estos planteamientos tornaron la docencia en dinamizadora de la defensa de los grandes problemas nacionales, en defensora de la educación pública a través de las huelgas y las movilizaciones de los años 1970 y 1980, en sector social que impacta en gobiernos y sectores privados (Bocanegra, 2009, p. 64) al colocar la formalización de la profesión docente como centro de la educación nacional.

Para inicios de los años 1980 la docencia es aquello de lo cual los docentes pretenden huir en Colombia, hacia la resignificación de la profesión como “régimen especial para regular las condiciones de formación, ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso, y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente” (Ministerio de Educación Nacional. MEN, Decreto 2277 de 1979, Cap. 1, Art. 2), aquello sería el estatuto de profesión docente y lo ampliaremos a continuación.

Docencia desde los saberes de la profesión

Entre los antecedentes que conforman la profesión de la docencia en Colombia se encuentra la constitución de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) en 1959, a iniciativa de gobiernos liberales, buscando impedir la influencia comunista en el gremio docente (Bocanegra, 2008), lo cual representó el aplazamiento de la conformación de la docencia como profesión. Como Helg (1989)

dice, “en los años sesenta la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), obtuvo gracias a numerosas huelgas, algunas alzas de salarios y posibilidades de capacitación en el empleo” (p. 151); fue una lucha inacabada del gremio magisterial por conformar un estatuto que formalizará la “definición de la profesión, que es lo que justamente buscaban los maestros” (Peñuela, 2008, p. 14). A tales acontecimientos el gobierno, por otro lado, respondería con la expedición de tres estatutos técnicos por parte del Ministerio de Educación Nacional: los dos primeros, a través del decreto 223 del 21 de febrero de 1972, “por el cual se dictan disposiciones sobre escalafón del personal docente y se establecen derechos, deberes, estímulos y sanciones de este” y el tercero, el decreto 128 de 1977, “Por el cual se dicta el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación”, decretos que fueron rechazados por los maestros debido a su carácter tecnificador de la actividad docente (Peñuela, 2008; Pulido, 2008); sin embargo, un tercer decreto de 1979 fue aprobado, con algunos desacuerdos de un buen sector de los maestros (Pulido, 2008).

El planteamiento e implementación de un primer estatuto docente conforma, luego de décadas, el camino hacia la formulación de la profesión docente en Colombia, de las acciones políticas entre gobiernos y los movimientos magisteriales, así como el reconocimiento social de la profesión, la delimitación de su hacer y sus alcances, los ascensos y la remuneración. El tránsito descrito como Estatuto Docente es el acontecido con el decreto 2277 de 1979, marco de la docencia como profesión en Colombia.

La resignificación de la docencia supuso por “profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles” (Estatuto 2277 del año 1979, Cap. I, Art. 2), nueva discursividad que pasa del establecimiento de una ocupación como fin personal hacia fines y funciones colectivas; la profesión se corresponderá con una formación y una carrera basada en fines sociales, en una conformación para una función social, una formulación que dirige la actividad hacia el “establecimiento

de un régimen especial que regule las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente” (Estatuto 2277 del año 1979, Cap. I, Art.1), definiendo como objeto de la actividad la incidencia social y la formación de un sujeto, el educador.

Otro de los límites que afirman la docencia como profesión lo representa el Movimiento Pedagógico Colombiano, movilización social que dinamizó, a partir de la década de 1980, a intelectuales, investigadores, docentes y movimientos sociales hacia la importancia de la educación en Colombia y a la resignificación del sujeto de la profesión magisterial. El movimiento propuso la práctica pedagógica como relación entre la pedagogía, el sujeto de este saber, el maestro y la escuela como la instancia privilegiada de la educación (Rodríguez, 2002; Tamayo, 2006; Zuluaga, 1987).

En el XXII Congreso Nacional de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) de 1982 en la ciudad de Bucaramanga se convocaría al Movimiento Pedagógico Colombiano, acontecimiento en el cual confluyeron cuatro situaciones: la primera, de resistencia frente a la reforma curricular que pretendía imponer el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 223 del 21 de febrero de 1972 y el decreto 128 de 1977); la segunda, el auge de los movimientos sociales que intentaron construir proyectos alternativos (Mejía, 2006); la tercera, la emergencia histórica de sujetos de la pedagogía que disputaron contra el modelo de una educación técnica, instrumentalizada por el currículo (Martínez, Noguera y Castro, 1994) y, finalmente, por la emergencia del maestro como actor colectivo, que otorgó mayor sentido a su quehacer social (Mejía, 2012).

La reforma que buscó implementar el currículo norteamericano en el país, entre 1972 y 1977, recibió el rechazo de los maestros por sus principios instrumentalistas, por la reducción que hacía del docente a simple “administrador del currículo”, ya que tornaba la profesión en un oficio instruccionalista, delimitaba la profesión a una ocupación técnica. La reforma a la educación rápidamente fue denominada por los docentes como “un currículo a prueba de maestros”.

En contraste, el Movimiento Pedagógico Colombiano representó la resistencia de los docentes, buscó “promover y apoyar resueltamente el estudio e investigación de los problemas educativos nacionales” (Tamayo, 2006, p. 105), escenario epistemológico donde surge el planteamiento de la práctica pedagógica como el lugar propio del saber y la profesión del maestro como sujeto del saber, al plantear

1. Reflexión colectiva sobre la [...] identidad y el papel cultural del educador y el conjunto de relaciones, en las que se encuentra involucrado.
2. Hacer vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas.
3. Incidir en el cambio educativo siguiendo criterios de estudio y la discusión colectiva en los niveles pedagógico y político.
4. Fortalecimiento de la educación pública.
5. Luchar por mejores condiciones de trabajo.
- 6.-Contribuir a fundamentar y orientar la cualificación de los docentes (Tamayo, 2006, p. 109).

La práctica pedagógica fue una estrategia epistemológica de resignificación muy importante de la docencia en Colombia frente a la sociedad y los gobiernos, ya que implicó la redefinición de la pedagogía como saber propio de la educación; “se trató de rescatar el carácter básico y fundamental de la pedagogía [...] para los maestros, saber y disciplina, esto es, recuperar la naturaleza de los procesos de saber que ocurren en la enseñanza” (Zuluaga, 1987, p. 15). En tanto opción de reconocimiento epistemo-crítico, la práctica pedagógica dio origen al Movimiento Pedagógico Colombiano, por un lado, debido al fenómeno de resistencia frente a la práctica instrumentalista de las reformas del currículo técnico; por otro, al paso del sindicalismo de reivindicaciones de las condiciones de formación, salario y carrera, a movilizaciones nacionales por los agenciamientos de saber, por la delimitación de la pedagogía como el saber propio de la educación y lugar específico de expresión del vínculo de los maestros con los demás saberes y con la sociedad.

La práctica pedagógica se posicionó como la experiencia cotidiana del docente sobre el suelo de la escuela, como medio de

sistematización y análisis de las acciones docentes, donde el profesor es agente de saber (Zuluaga, 1987, p. 20). Bajo esta relación entre el docente y la producción de saber se buscó rescatar al maestro del instrumentalismo, inscribirlo en una relación epistemológica frente a su práctica cotidiana, con un saber-hacer pedagógico diario, que reconoce en el docente al agente de enseñanza, configurador de saberes constituidos a partir de la práctica de aula y la pedagogía, posicionada como discurso frente a los demás saberes.

Conformada la práctica pedagógica por el agente de saber, el maestro y la enseñanza como reivindicación sustancial de la pedagogía, el docente “enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las teorías o de las ciencias y el instrumento que utiliza para ello, es el método de la enseñanza” (Zuluaga, 1987, p. 20); no es simple ejecutor, se sale de los manuales, es menos instructorista y establece relaciones de saber-enseñanza con las demás disciplinas.

Para el movimiento pedagógico la pedagogía no se reduce a una concepción instrumental de la enseñanza, sino que posibilita alternativas que respondan a la exigencia hecha a la pedagogía, es decir, plantea métodos de enseñanza de acuerdo con particularidades históricas y culturales de su saber-hacer; reconoce la adecuación de la enseñanza de las demás disciplinas en las diferentes culturas. El docente no es simplemente transmisor instrumental de conocimientos, inscrito como simple elemento del sistema educativo, sino que es el primer depósito para la configuración del saber en una práctica cotidiana repleta de acontecimientos, métodos y conceptos (Zuluaga, 2002).

Adicionalmente, se propuso el rescate de la cotidianidad de la enseñanza a partir del valor pedagógico de la profesión docente; que quien enseñe a través del análisis de su práctica hará de su saber-hacer un proceso de epistemologización de la pedagogía, hasta que pueda constituir un umbral discursivo que sistematice la práctica, el saber, a la manera propuesta por G. Bachelard, quien comprende la conformación de las disciplinas científicas no por la acumulación indefinida de conocimientos, sino por el tipo de producción

de racionalidad ligada a la experiencia, a su sistematización, sin alejarse de la imaginación y la percepción del sujeto, de su saber y de su contexto (Bachelard, 1981, p. 15).

A través del concepto de práctica pedagógica, el movimiento colombiano postuló la pedagogía como aquella disciplina que agrupa un conjunto de “conocimientos para la formación del hombre en el contexto de la cultura y para la transformación de la sociedad, y en este sentido, la Pedagogía comprende la Educación al indicar que, si el hombre se forma en la escuela, esa formación tiene lugar a través de la enseñanza de los conocimientos y de la relación maestro alumno” (Zuluaga, 1987, p. 28).

El concepto de práctica pedagógica otorgaría a la profesión docente la opción de configurar el saber de la docencia, lo cual permite rescatar la profesión de las condiciones históricas que la marginan socialmente, la liberaría de aquel círculo maléfico que ubica tanto la disciplina pedagógica como la condición docente como saber e intelectualidad subalterna. En tanto concepto, la práctica pedagógica se propuso rescatar la pedagogía como discurso, permitir al docente ser el soporte del saber circunscrito en la práctica de su quehacer; con ello, se entiende que se produce un alejamiento del constructo enseñanza-aprendizaje que terminará instrumentalizado, a cambio de una nueva relación entre escuela-sociedad, enseñanza-ciencia, pedagogía-cultura, formación-conocimiento-cultura, como elementos teóricos que permiten a la actividad docente la construcción de un saber específico y un lugar que resigne su labor en la sociedad. Como alternativa realizada por los docentes colombianos, la práctica pedagógica fue una búsqueda por la generación de preguntas y posibles respuestas frente a la red educativa compleja en la cual está involucrada la docencia.

El movimiento pedagógico colombiano surgiría a partir del ingreso de saberes histórico-sociales, de situar al “educador como actor social, cultural y colectivo” (Mejía, 2006, p. 290), de renovar la resignificación de los saberes de la docencia, del paso de la ocupación como enseñanza particular, del trabajo como profesión, al

surgimiento de epistemologías críticas para la historia de la docencia en Colombia.

La resignificación epistemo-crítica surgida a partir del concepto de práctica pedagógica propuso la pedagogía como saber en ejercicio y práctica de la enseñanza, como nuevo lugar de saber de la profesión docente (Zuluaga, 1987), redefinición de la participación de las organizaciones magisteriales, no solo en relación con las estrategias ideológicas de acción basadas en organización y luchas, sino en formas de saber y modalidades de actuación de los sujetos docentes, de unas acciones docentes que no se encuentran “reducidas al trámite de quejas, reclamos y de agitación sino, un movimiento pedagógico al servicio de la liberación del país y de la revolución social” (Tamayo, 2006, p. 102).

La docencia se resignifica, entonces, hacia una epistemología y una crítica de su saber y contexto político, del tránsito de una docencia militante, consciente de las materialidades de su labor desde el trabajo, hacia un saber epistemológico transformador (Fecode, 1982; Zuluaga, 1987); de resistencias frente a las propuestas de gobiernos que pretenden instrumentalizar los haceres docentes, hacia la intención de abandonar esta actividad social como simple “objeto de transmisión y ejecución de acciones de modelos educativos dominantes” (Suárez, 2002, p. 9).

Por su parte, las organizaciones magisteriales se opusieron a una profesión instruccional y técnica; “para los maestros del Movimiento Pedagógico Colombiano: es imprescindible recuperar la naturaleza de los procesos de saber que ocurren en la enseñanza” (Zuluaga, 1987, p. 8), lo cual se define como el “lugar propio de la profesión docente” (Zuluaga, 1987, p. 9). La práctica pedagógica fue herramienta epistemológica para la resignificación de la labor docente, y frente al docente se propuso como agente dinamizador de la cultura (Fecode, 1982; Zuluaga, 2002), y por delimitación de saber, la pedagogía como espacio de configuración de la profesión.

Finalmente, los análisis sociológicos (Pineda, 2012, 2008; Argiles, 2003) aportarían resignificaciones a la concepción de la docencia

desde interpretaciones con enfoques sociales, que tomaron como base las protestas docentes, comprendidas como grupo social que hace parte de los movimientos sociales; según categorías de la manifestación y la participación de la docencia se definió así: a) la protesta, b) las movilizaciones y c) los movimientos, categorías que presentan una cartografía de la participación social de la docencia en Colombia. Para el ejemplo, el Movimiento Pedagógico Colombiano, en tanto fenómeno que dinamizó las redes de docentes e hizo de la práctica pedagógica mecanismo agenciador y constructor del saber docente durante las décadas de 1980 y 1990, la docencia torna al docente en un sujeto epistemo-crítico, con un saber propio, la pedagogía y la enseñanza, en las cuales son establecidas relaciones directas entre el magisterio, la cultura, la educación y la sociedad.

LA DOCENCIA DESDE LOS SABERES DEL PROFESIONALISMO

Si es desde la profesionalización, los saberes de la docencia, a partir del año 2000, demandan la “construcción de análisis que refuercen los profesores, sus saberes y sus campos de actuación” (Nóvoa, 2009, p. 16). Este refuerzo del saber profesional de la docencia estará constituido del modo siguiente: “1. Investigación en la universidad; 2. Agencias nacionales; 3. Organizaciones internacionales y 4. La industria del aprendizaje o del capital cognitivo” (Nóvoa, 2014). La primera, referida como la creación de una epistemología propia, en tanto formación y ejercicio docente; las segundas, las agencias nacionales, como la formación de saberes docentes que conciben campos de actuación sobre las acciones públicas, un ejercicio activo de participación en el cual la docencia acompañe los procesos de diagnóstico, formulación, implementación, evaluación de la calidad de la educación; en tercer lugar, las organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(Unesco) y otras más, que por el número de científicos marcan las tendencias de formación de docentes, y cuarto, la industria del aprendizaje y del capital cognitivo desde plataformas virtuales, las comunicaciones y las nuevas tecnologías, las neurociencias, el *coaching* educativo, entre otros (Nóvoa, 2014).

Es este contexto social se “enfatisa la necesidad de un nuevo profesor, con habilidades y competencias necesarias para atender a los objetivos requeridos por el mercado” (Mancebo, 2007, p. 467). En la Reunión de Ministros de Educación de las Américas, realizada en Kingston, Jamaica, en mayo de 1996 para el cumplimiento de las metas del milenio, se resaltó “la importancia del rol del docente en un mundo en cambio” (Unesco y Orealc, 1996, p. 3), y establecieron el programa Profesores para una Educación para Todos y el Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco, 2010), cuyo objetivo fue “formular criterios orientadores para las políticas docentes a nivel de la región de América Latina y el Caribe” (Orealc/Unesco, 2011, p. 3), lo cual trazó las líneas de las reformas docentes en América Latina en Brasil, a través de la Lei de Diretrizes e Bases-Lei 9394/1996, la creación del Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1997), el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) y la “lei de piso salarial” (2008); en Colombia, el decreto 1278, de junio 19 de 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente (MEN, 2002).

La profesionalización de la docencia es resignificada por relaciones de competencia y calidad, la cual consiste en “a). La formación de docentes competentes y de calidad. b). La carrera docente: fortalecimiento de la profesión, condiciones de trabajo, remuneración, evaluación, estándares de desempeño e incentivos” (Orealc/Unesco, 2012, p. 32), así como la participación de los docentes en la “c). Construcción de políticas por prioridades, institucionalidad, formulación, implementación, monitoreo y evaluación” (Orealc/Unesco, 2012 p. 32), y el reconocimiento del sindicalismo

docente, en tanto “d). Formas, niveles y estrategias de involucramiento en la conformación de políticas educativas que regulan su labor, representatividad, poder social o político, tendencias ideológicas, tipo de relaciones y formas participativas con el sistema político educativo y grados de incidencia en la conformación de políticas educativas docentes elaboradas por el Estado.” (Orealc/Unesco, 2012, p. 32).

Positividades que resignifican la docencia a partir de la demanda global de competencia y calidad, expresada en indicadores de aprendizaje; la profesionalización docente en Colombia “garantiza que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, que partan del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes” (MEN, Decreto 1278 de 2002, Cáp. I., Art. 1).

La docencia es calidad y competencia, es producto de servicio y renta, es modalidad de conducción del deseo marginal y el valor de consumo de los individuos a través de tornar en bien intangible el aprendizaje y la formación (Brunner, 2000; Coombs, 1971; Friedman, 2002, p. 85; Hayek, 1997, p. 320; Schultz, 1968, p. 56; entre otros autores). Si es desde las agencias multilaterales (BM, BID, FMI, OEA, Oecd, OEL, Unesco, entre otras), los gobiernos, los organismos de la sociedad civil, las ONG, los sectores empresariales, las fundaciones, entre otros, se privilegian socialmente la serie de conocimientos de gestión y mercado; la docencia será un asunto de los Empresarios por la educación, de Todos por la educación, de las entidades como la Fundación Compartir, instancias de la sociedad civil que intentan orientar las líneas de la docencia en el país.

La profesionalidad de la docencia es conformada por una red sofisticada de conocimientos de gestión y control, de saberes y prácticas que incitan, motivan, hacen participar del nicho provechoso de la calidad, de la satisfacción de los individuos por el acceso

a la educación como bien de consumo y promesa de excelencia, que contribuye al alcance de una vida feliz y confortable.

El profesionalismo exhibe una nueva discontinuidad de la docencia, se trata ahora de la multiplicación de autonomía; del desempeño de iniciativas e innovaciones frente al colectivo; de la capacidad de adquirir aprendizajes y competencias para la gestión de sí mismo; de los resultados de las evaluaciones; de los logros propios y de sus estudiantes, definidos a partir de estándares internacionales; de la relación directa con la remuneración, en tanto se corresponda con la escala de los incentivos, de los estímulos, de los premios o de las exclusiones; de la “formación, desempeño, experiencia y competencias como atributos esenciales que orientan el ingreso, permanencia, ascenso y retiro del docente, buscando con ello, una educación con calidad; un desarrollo y crecimiento profesional” (Decreto 1278 de 2002, Art. 1). La profesionalidad se define, entonces, por la capacidad y el esfuerzo por gestionarse, por adquirir calidad y competencias como nueva demanda y oferta del saber docente.

La docencia profesional como renovada función de servicio educativo se torna en el conjunto de condiciones por las que se calcula, prescribe, organiza, realiza y relacionan saberes gerenciales, sujetos e instancias de gestión para el consumo educativo, valor de cambio para la obtención de competencias sociales del individuo, donde el “encuentro entre maestro y discípulo será para guiar, para orientar en un momento donde lo fragmentado y disperso llega a adquirir un carácter integrado de competencias de formación” (Grinberg, 2008, p. 26).

La gestión profesional de las competencias de aprendizaje comprende ahora “el desarrollo de proyectos, donde los docentes puedan hacer innovaciones pedagógicas, de investigación e implementación de nuevas estrategias” (Compartir, 2014, p. 209). La gestión profesional de los aprendizajes debe agenciar el consumo individual de educación, satisfacer el anhelo individual de alcanzar títulos, certificados, constancias de asistencia, entre otros, que como

contraseñas sociales faciliten el acceso a los escenarios de competencia económica, cultural y social.

El profesionalismo toma por saberes la microeconomía, la publicidad, la gestión gerencial y financiera para el mercado global de las competencias; propone orientar el deseo y promete la satisfacción individual del consumo educativo –aun a través del crédito– bajo el supuesto de que la “educación no solo es el bien social máspreciado, si no el medio más potente para alcanzar el bienestar individual y colectivo” (Brunner, 2000, p. 18). El consumo educativo deberá orientarse a la vida, al ser, al hacer y al vivir juntos; la docencia deberá aportar las estrategias y los medios de gestión de las competencias, que habrán de promocionar una formación continua y permanente para toda la vida, para sí mismo y los demás.

Desde la gestión profesional de competencias, la docencia representa el conjunto de acciones estratégicas de mercado de los saberes como la capacidad de ofrecer servicios educativos en forma de productos certificados, obtenidos a través de títulos como bienes de cambio, y el sujeto docente es visto como fin y medio de gestión permanente de sí mismo y de los otros en su orientación hacia la calidad y la excelencia, responsable de promover y hacer de su propia existencia un currículo infinito y una producción académica permanente, de “aprender a conocer, a lo largo de toda la vida” (Unesco, 1996, p. 96) como exigencia de formación individual y continúa, pero también como demanda de gestión de motivación y estímulo del “aprender para vivir juntos; para aprender a ser y hacer” (Unesco, 1996, p. 96).

En Colombia, el documento que intentaría orientar la profesionalidad de la docencia, *Tras la excelencia docente* (Compartir, 2014), define al “maestro como núcleo de la excelencia educativa en Colombia” (p. 6); de la profesionalidad dice que es “evidencia importante de la calidad docente, y garantía de calidad sobre el aprendizaje de los estudiantes del país” (Compartir, 2014, p. 70). Por detrás de la excelencia educativa se encuentra la intervención

de la profesionalidad docente, medida del aprendizaje de calidad, de excelencia y crecimiento económico nacional.

Como renovada resignificación profesional, la docencia comprende estrategias mercadológicas como, primero, “la promoción de una mayor valoración social de la profesión docente” (Compartir, 2014, p. 6); se recomiendan campañas publicitarias de “divulgación masiva ante los medios de comunicación con los objetivos de: promocionar la carrera docente entre los mejores estudiantes del país, elevar el reconocimiento social a los maestros y promocionar la transformación sistémica de la docencia” (Compartir, 2014, p. 313); segundo, desplazar contenidos pedagógicos y educativos por certificaciones y *rankings* internacionales: “establecer estándares más altos en los programas de formación docente inicial y en servicio, con énfasis en la práctica y la investigación de las calidades y la excelencia pedagógica” (Compartir, 2014, p. 6); tercero, que la carrera se funde y constituya a través de la evaluación continua y permanente, para lo que se propone “mejorar la evaluación docente para lograr un mejoramiento continuo” (Compartir, 2014, p. 6), y finalmente, frente a la remuneración y los salarios, que estos “establezcan esquemas atractivos de remuneración que incluyan los salarios, incentivos y premios monetarios y en especie acorde a los resultados de las evaluaciones” (Compartir, 2014, p. 6).

Los saberes de la profesionalidad de la docencia se tornan en la constante promoción, evaluación y valor de cambio de la “formación y capacitación permanente en asuntos tecnológicos, prácticas investigativas, temas psicológicos [...] en mejores oportunidades de formación, en tener espacios para la innovación pedagógica; en incentivos, estos espacios permitirían que los maestros convoquen y apliquen nuevas estrategias con efectos en el aprendizaje de los niños” (Compartir, 2014, p. 203). El docente profesional es gestor de las competencias de sí y de los otros, de conocimientos como productos comunicacionales, informacionales y tecnológicos; cuidará que cada individuo tenga como meta el autogobierno: “cuando la directora de la escuela me dijo: yo le voy a descargar su horario

un poquito para que usted se me pueda dedicar a este proyecto; me sentí independiente y feliz” (Compartir, 2014, p. 202).

No se trata entonces de la libertad del *laissez faire, laissez aller, laissez passer*, sino de la práctica de la educación como política social “consumidora de libertad” (Avelino, 2011, p. 94), motivadora del libre consumo, aun crediticio, tecnológico, virtual, de bienes de mercado, entre los cuales ha situado la propia educación, bajo el nombre anhelado de certificados y títulos, de los cuales la docencia es insumo y gestora de la libertad de consumir, bajo la metodología de las prácticas de aprendizajes eficaces y competentes. De ahí que las variadas temáticas mercadológicas de los innovadores y emprendedores conocimientos sean ofrecidos como mercaderías de aprendizaje rápido y eficaz, parecidas a paquetes publicitarios de viajes de placer y turismo, bajo el cual confirman el argumento de la educación como bien de consumo, por el cual los individuos podrán “aprender a conocer para aprender a hacer y aprender para vivir juntos y así, aprender para la vida y el ser” (Unesco, 1996, p. 96). Para ser más directos, la educación se corresponde con la vieja estrategia elaborada décadas atrás, establecer que no tendrá otro valor más que el que los sujetos puedan pagarse: “El conocimiento es quizás el principal bien que pueda tener un precio, pero los que no lo poseen frecuentemente no pueden reconocer su utilidad” (Hayek, 1978, p. 376).

Para ello, más que un saber económico, jurídico, pedagógico o educativo se precisa del análisis del mercado y de su gestión: ¿a quién educar?, ¿hasta dónde?, ¿para qué?, ¿qué técnicas emplear y cómo evaluar su utilidad y la renta social? (Hayek, 1997, p. 449), relaciones en las cuales la docencia como gestión profesional debe hacer de árbitro, posibilitador del juego realizado por él y los estudiantes, de potencializador de emprendimientos e innovaciones; debe contribuir en “el papel del gobierno, hacer algo que el mercado no puede hacer por sí mismo, es decir, nombrar, determinar, arbitrar y hacer cumplir las reglas del juego” (Friedman, 2002, p. 27). La docencia deberá contribuir al consumo del otro y a la disposición del uso de los capitales cognitivos.

Lo cual no solo sitúa a los sujetos en la libre competencia y a la educación como bien que cada quien, en la medida de sus ventajas y desventajas sociales, habrá de aprovechar para librarse del “camino de servidumbre” (Hayek, 2007), lo que representaría, para la llamada “valoración de los profesionales de la educación”, tratar como insumo para el consumo un bien educativo. De igual modo, la educación “eleva y diferencia las opiniones y gustos de los individuos, mayores posibilidades de consumo, diferenciación y mercado” (Hayek, 2007, p. 177), lo que torna la práctica “docente” en insumo de los aprendizajes de otros, y a su vez, en gestor, árbitro y distribuidor de paquetes de conocimiento de los cuales dispone aquel que paga por el bien.

Por lo menos hasta aquí podríamos concluir parcialmente que presenciamos la escuela sin escuela y el educador sin docencia, esto es, un sujeto docente que ha sido liberado del decir, liberado de enseñar, de educar, de socializar ya que quien asumirá el uso y cambio de aquellos valores o lo que puede escogerse, aprenderse y vivirse será el consumidor que los usa y consume para sí. Nueva resignificación de la docencia: al controlarla menos, se le controla más. Hasta ahora los saberes sociales lo que pretenden es gestionar, posibilitar y distribuir, lo más parecido a una agencia logística.

Al docente se le incita a crear, a proponer nuevos aprendizajes, al trabajo en equipo, en red, a motivar la innovación, al ingreso a los nuevos circuitos de control y gestión; desde cualquier actividad maximizará la competición como forma de autogobierno bajo la exigencia propia de tornarse competente, de hacer de su empleo una continua y permanente actividad, en la que siempre le será necesario ofrecer más, perfeccionar continuamente su formación, ya que como empresario se “esfuerza con mayor profundidad para imponer una modulación de cada salario, en estados siempre metaestables que admiten confrontaciones, concursos y premios extremadamente cómicos. El éxito de los concursos televisivos más estúpidos se debe a que expresan la situación de las empresas” (Deleuze, 1996, p. 249), tal como lo expresaba un docente en los

premios compartir (2013): “llegó la visita de la Secretaría de Educación a felicitarme, aplaudirme a ofrecerme como premio unos pupitres y unos computadores, ese día fue el más feliz, no estaba el rector, entonces mis compañeros se sintieron incómodos, empezó una cuestión muy fea y dolorosa para mí porque me atacaron, incluso recibí amenazas” (Compartir, 2014, p. 202).

No se entienda, hasta ahora, que realizamos una descripción simplemente para añorar o meter por la ventana aquello que ha salido por la puerta, es decir, que esta política global y gubernamental no produciría más que el resultado de un sujeto ideológico como gestor para el consumo de masas, del cual los docentes serían agenciadores del consumo y consumistas. Se trata de otra situación, de la formación de otros objetos y de otros sujetos e instancias, que han encontrado que las relaciones entre “capital, trabajo y educación resultaban casi inútiles para explicar los incrementos sociales logrados hasta ahora” (Schultz, 1968, p. X); que lo que parece conformarse involucra relaciones complejas, que obedecen a una tecnología política de formación de la docencia, a la manera de inducir saberes, instancias, sujetos y formas de implementación y uso, guardando como fines los comportamientos por los que “las personas pueden acrecentar sus capacidades como productoras y como consumidoras, invirtiendo en sí mismas, y de las cuales la instrucción constituye su principal inversión” (Schultz, 1968, p. XIV). Es allí donde el docente se torna en gestor: “su vocación y carácter se miden en su efectividad en el aula, por el valor agregado al desempeño en pruebas, por las credenciales educativas y las perspectivas futuras” (Compartir, 2014, p. 117).

Por su lado, los gobiernos apoyarán la formación profesional de la docencia; el programa Excelencia Docente (MEN, 2014) guarda como principio que “a excelencia docente, excelencia educativa” (Parody, 2014), lo cual representa la ejecución de los puntos formulados por las agencias internacionales: “fortalecimiento de la atracción por la profesión, formación, carrera, remuneración y evaluación, como propuesta de maestros para la paz” (Parody, 2014);

el establecimiento del Índice Sintético de Calidad Educativa (MEN, 2014), instrumento técnico para mejorar la educación del país a partir de la elaboración del Mejoramiento Mínimo Anual (MEN, 2015), compuesto por cuatro indicadores: “Progreso, que mide las mejoras anuales en las pruebas Saber de lenguaje y matemáticas en 3º, 5º y 9º grados². Se instauran los indicadores de desempeño, el cual mide la institución escolar en las pruebas, la eficiencia mide la tasa de promoción de estudiantes de un grado a otro. Y, ambiente escolar, refiere aquello que los maestros hacen, las tareas de los estudiantes y el ambiente del aula, según encuestas aplicadas a los estudiantes en el momento de contestar las pruebas saber” (MEN, 2015). La respuesta de los gremios magisteriales, organizados en la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), fue la siguiente: “¿Y el maestro qué? ¿Somos simplemente instrumentos? Deberíamos estar en el centro de la propuesta, en formación, en cambio y mejora, en autonomía escolar y remuneración, y como ejecutores de políticas educativas impuestas” (Comunicado, <https://www.fecode.edu.co/index.php/publicaciones.html>).

Para ello, una campaña de mercado sería desplegada: se oficializó el día 25 de marzo como el Día E –Decreto 0325 de 2015, por el cual se establece el Día de la Excelencia Educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en el país, y se dictan otras disposiciones—. En una jornada ante los medios de comunicación, con asistencia del presidente de la república, la ministra de educación y los gremios empresariales, se fija por decreto que las instituciones escolares deben elaborar “estrategias de mejoramiento; que serán comunicadas a los padres, acudientes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa dentro del mes siguiente a la realización del ‘Día E’” (Decreto 0325, 2015, Art. 3).

² Las pruebas Saber son “una evaluación realizada a los grados 3º, 5º y 9º. Tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber>, el 30 de mayo de 2015.

Los maestros reaccionaron: “llamamos a que el Día E se trabaje en los colegios en la elaboración de un pliego por la educación, no de competencias mínimas sino una educación de máxima iniciativa para desarrollar las potencialidades de todos, incluso nosotros mismos teniendo en cuenta lo que somos y tenemos” (Fecode, Boletín, 12 de marzo de 2015); también, “me permito calificar esta jornada no como el día de la excelencia, sino como el de las cuatro íes: inconulta, ingenua, insuficiente e infantilizante” (Álvarez, 2015, p. 1).

Este trabajo impone nuevos desafíos; si nos hemos esforzado en describir algunos de los saberes docentes es por mostrar la conformación de la actividad del decir verdad social-docencia como objeto de saberes históricos específicos con unos conceptos, con unos regímenes de prácticas discursivas y no discursivas, por la formación de sujetos específicos y por la implementación y uso de umbrales epistémicos apropiados de otras disciplinas.

Si bien algunas experiencias de resistencia docente están ausentes en el presente escrito, son motivo de preparación de uno próximo, que se propone exhibir la docencia como resultado social de disputas realizadas por singularidades que se apropian de saberes, que se atribuyen poderes y que realizan propuestas transgresoras, informales, sin materias formadas y sin funciones formalizadas de experiencias pedagógicas otras, que hacen de la docencia una práctica social rara, y que es quizá la que se practica en la cotidianidad escolar de la docencia en el país.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2015). *A propósito del Día E convocado por el Ministerio de Educación Nacional*. Documento de trabajo, 2015. Recuperado de http://www.adeboga.org/pdf/2015/a_proposito_dia_e.pdf, el 20 de mayo de 2015.
- Arango, O. (Presentador). (2014). *Educación al día*. Recuperado de m.ivoox.com/omar-arango-habla-dra-gina-parody-audios-mp3_rf_3526415_1.html, el 23 de septiembre de 2014.

- Argiles, R. (2003). *Movimientos sociales: Cambio social y participación*. Madrid, España: Uned.
- Avelino, N. (2011). Governamentalidade e democracia liberal novas abordagens em teoria política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 5, 81-107.
- Bachelard, G. (1981). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bocanegra, H. (2008, enero-junio). Políticas educativas, condición social del Magisterio Colombiano y su constitución como organización sindical y actor político. *Diálogos de Saberes* 105-120. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2058/1561>, el 19 de julio de 2021.
- Bocanegra, H. (2008, junio-diciembre). Magisterio colombiano organización sindical y actor político. Antecedentes históricos (1934-1958). *Revista Diálogos de Saberes*, 35-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3003611.pdf>, el 19 de julio de 2021.
- Bocanegra, H. (2009, enero-junio). Los maestros colombianos como grupo de presión. 1958-1979. *Diálogos de Saberes*, 61-88. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2031/1543>, el 19 de julio de 2021.
- Bocanegra, H. (2010, enero-junio). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. *Diálogos de saberes*, 29-44. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/1928/1451>, el 19 de julio de 2021.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos y estrategias* (p. 35). Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>, el 20 de enero de 2015.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1henCDsL-lkW1RqIPyF3q9GDyJ58BnDiL/view>, el 19 de julio de 2021.
- Compartir, Fundación. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá, Colombia: Puntoaparte. Recuperado de <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/Traslaexcelenciadocente18.02.2014.pdf>, el 19 de julio de 2021.
- Coombs, P. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. Nueva York, E.U.A.: Oxford University Press.
- Coral, L. (1980). *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio*. Bogotá, Colombia: Fondo Ed. Suramérica.
- Dal Rosso, Sadi (Org.). (2011). *Associativismo e Sindicalismo em Educação*. Brasília, Brasil: Paralelo. Recuperado de <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Associativismo%20e%20sindicalismo%20em%20educacao.pdf>, el 19 de julio de 2021.

- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones, 1972-1990*. 2a. (ed.) Valencia, España: Pre-textos. Recuperado de <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Deleuze/Deleuze%20-%20Conversaciones.pdf>, el 19 de julio de 2021.
- Enguita, M. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Porto Alegre. *Teoria e Educação*, 4, 41-61.
- Enguita, M. (1998). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Enguita, M. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed. Recuperado de <https://issuu.com/enguita/docs/educar-en-tempos-incertos>, el 19 de julio de 2021.
- Favacho, A. (2010). Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. Brasília. *Educação e Pesquisa*. 36 (2), 555-569. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ep/a/Yc4BpBBGQ7sdNJvVngxSCCz/?format=pdf&lang=pt>, el 19 de julio de 2021.
- Fecode. (1970). *Memorias VIII Congreso Sindical Nacional: Plataforma Educativa, bases y renunciamento de principios*. Santa Marta, Colombia.
- Fecode. (1972). *Síntesis de los Informes sobre Estatuto Docente y Escalafón*. Colombia.
- Fecode. (1982). *XII Congreso nacional de educadores. Conclusiones*. Bogotá, Colombia.
- Fecode. (2012). *Circular urgente. Convocatoria Junta Nacional*. Colombia. Recuperado de <https://es.slideshare.net/tribunamagisterial/circular-urgente-junta>, el 19 de julio de 2021.
- Fecode. (2015). *Comunicado*. Recuperado de <https://www.facebook.com/fecode>, el 9 de abril de 2015.
- Friedman, M. (2002). *Capitalism and freedom*. Chicago, E.U.A.: The University of Chicago Press. Recuperado de <https://econpapers.repec.org/bookchap/ucpbkecon/9780226264219.htm>, el 19 de julio de 2021.
- Foucault, M. (1979). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XX. Recuperado de https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf, el 19 de julio de 2021.
- Grinberg, G. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades del gerenciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Pedro Miño. Recuperado de https://www.academia.edu/19596817/Educaci%C3%B3n_y_poder_en_el_siglo_XXI_Gubernamentalidad_y_pedagog%C3%ADa_en_las_sociedades_de_gerenciamiento, el 19 de julio de 2021.
- Hayek, F. (1997). *Los fundamentos de la libertad*. Barcelona, España: Folio. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/ars-iuris/article/download/2505/2359>, el 19 de julio de 2021.

- Hayek, F. (2007). *Camino de servidumbre*. Madrid, España: Alianza. Recuperado de <https://www.elcato.org/sites/default/files/camino-de-servidumbre-libro-electronico.pdf>, el 19 de julio de 2021.
- Helg, A. (1987). *La Educación en Colombia (1918-1957): Una Historia Social, Económica y Política*. Bogotá, Colombia: Cerec.
- Herrera, M. (1990). Investigación educativa en la década de los 80: un esfuerzo cualitativo. *Revista Colombiana de Educación*, 21, 44.
- Kant, I. (2000). *Sobre pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Aleph.
- La Salle, J. (s. f.) *Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Recuperado de <http://www.hgs.org.mx/sjbs/01-Reglas%20Comunes.pdf>, el 3 de julio de 2021.
- Le Bot, I. (1985). *Educación e ideología en Colombia*. Medellín, Colombia: La Carreta.
- Mancebo, D. (2007). Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educ. Soc.* 28 (99), 466-482.
- Martínez, A. (1982). *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona, España: Anthropos.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, Colombia: Tercer Milenio.
- Mejía, M. (2012). *Educación(es) en la(s) Globalización (es)*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo.
- MEN. (1972). *Decreto 223 del 21 de febrero de 1972. Disposiciones sobre escalafón de personal docente, derechos, deberes y estímulos*. Colombia.
- MEN. (1977). *Decreto 128 de 1977. Por el cual se dicta el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación*. Colombia.
- MEN. (1979). *Decreto n. 2.277. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Bogotá, 1979. Colombia.
- MEN. (2002). *Decreto 1278 de 2002. Estatuto de profesionalización docente*. Colombia.
- MEN. (2013a). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México.
- MEN. (2013b). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Nóvoa, A. (2014). *Diálogos de saberes na prática profissional docente*. Belo Horizonte, Brasil: Palestra FaE-UFGM.
- Ossa, A. y Suárez, J. (2013). *El maestro investigador en Colombia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Palamidessi, M., Legarralde, M. (2011). *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa*. Santiago de Chile, Chile: PREAL.

- Peñuela, D. (2008). *La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes*. Buenos Aires, Argentina: Fund.
- Pineda. C. (2008). *Redes pedagógicas: El maestro como sujeto político*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Pineda. C. (2012). *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia, 1998-2007*. Bogotá, Colombia: Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido, O. (2008). *La actuación de los sindicatos docentes. La Federación Colombiana de Educadores (Fecode) y la lucha por el derecho a la educación*. El Estatuto Docente. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el profesional y el intelectual. En Echeverri Sánchez, J. A. *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*, (pp. 121-148). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre Editores.
- República Federativa do Brasil. MEC. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases-LDB*. Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, el 12 de julio de 2021.
- República Federativa do Brasil. MEC. (1997). *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Fundef*. Brasil.
- República Federativa do Brasil. MEC. (2007). *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, Fundeb*. Brasil.
- República Federativa do Brasil. MEC. (2008). *Lei de Piso Salarial dos professores da Educação Básica*. Brasil.
- Rodríguez, A. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Rousseau, J. J. (2000). *Emilio o la educación*. Buenos Aires, Argentina: El Aleph.
- Schultz, T. (1968). *Valor económico de la educación*. México: Uteha.
- Schwartzman, S. (comp.). (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: Uqbar.
- Suárez, H. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Revista Histedbr*, 24, 102-113.
- Tardif, M. (2012). *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro*. Seminario Internacional Políticas Docentes Formación, Regulaciones y Desarrollo Profesional. Buenos Aires, Argentina: Unesco/IIPE.
- Tenti, E. (comp.). (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tenti, E. (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: PREAL.
- Unesco. (1972). *Oficina de Planeación educativa*. Colombia.
- Unesco. (1996). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Políticas docentes. *Boletín UNESCO & OREALC*, 41, 18. Recuperado de <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5641/6057>, el 12 de julio de 2021.
- Unesco. (2011). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile.
- Unesco. (2012). *Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Políticas Docentes*. Santiago de Chile, Chile.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París, Francia: Santillana.
- Vásquez, L. (2015). *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Tesis de doctorado. Universidad Federal de Minas Gerais-Facultad de Educación.
- Vásquez, L., (2016). *Existencia y desaparición del maestro en Colombia: Historia de la docencia como técnica de gobierno social*. Bogotá, Colombia: Aula de Humanidades.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70, 137-158.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia: La Historicidad de la pedagogía. La Enseñanza un Objeto de Saber*. Bogotá, Colombia: Foro nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (2002). Las facultades de educación y el movimiento pedagógico. En Suárez, H., *Veinte años del movimiento pedagógico*, 317-318. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

**UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA OTRA:
HACIA LA DESCOLONIZACIÓN
DE LA FORMACIÓN Y DEL QUEHACER DOCENTE**

Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez

UAM-Xochimilco-México

Departamento de Relaciones Sociales,

Área de Investigación Sociedad y Territorialidad

En los últimos 50 años el panorama de la investigación educativa, así como de los fundamentos mismos desde donde se construían nuestros conocimientos y visiones del mundo, se ha visto fuertemente cuestionado; la aparición de enfoques alternativos, los cambios originados a partir de las nuevas perspectivas teóricas desde el posmodernismo y el panorama de posibilidades de comprensión otra que abre las teorías decoloniales que irrumpen en el campo del conocimiento de lo educativo y de sus formas de construcción, presentando nuevas visiones de lo educativo, y que han repercutido en una pluralidad o multi-para-dogmatismo de procesos de investigación en la educación. La influencia de ciertos campos en la educación, así como en las ciencias culturales, la sociología, la teoría crítica social, entre otros, ha originado enfoques críticos, que también desarrollan y generan nuevos procesos de reflexión en la educación, sobre todo mediante otras formas deliberativas de

deconstrucción y de reflexión que van mucho más allá de la investigación, acción con el profesorado, y que se posicionan enriqueciendo la reflexión en colaboración con los maestros.

Es lógico y evidente que esta pluralidad también genera disputas, tensiones, diferentes tendencias y hasta conflictos. Se trata, básicamente, de un conflicto ontológico y epistemológico imbuido de ideología y planteado sobre el sentido y el valor (utilidad) de la investigación educativa y cómo esta mejora el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, la tarea del profesor/a o su formación.

Escoger, decantarse, tomar una opción investigadora es una preferencia ideológica que supone un posicionamiento frente al mundo, frente a los otros, por lo tanto, supone moverse en un terreno pantanoso y resbaladizo. Sin embargo, es necesario hacerlo puesto que no existe el eclecticismo en el campo educativo, aunque algunos lo pretenden inventándose zonas de sombras, hablando de nuevos paradigmas, visiones integrales u otras especulaciones cuando, muchas veces, no son más que aspectos nuevos que nos aporta el contexto social y que repercuten en las formas de pensar, actuar y, por ende, de investigar.

Desde nuestro punto de vista, una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo más allá de lo que está bajo sus pies. La diferencia entre una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, la visión de su entorno y sus necesidades frente a su realidad, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos intervinientes.

Los distintos sectores de la sociedad hacen patentes modos diversos de expresar significados y orientaciones cognoscitivas. En este entorno, se plantea una concepción distinta del conocimiento que está referida a los contextos sociales que lo producen y a los valores de las personas que viven en esos contextos. El conocimiento es contextual y personalizado, y el aprendizaje es un fenómeno social.

Desde esta perspectiva, es necesario que la formación se construya en una tradición distinta que involucre tanto la reproducción como la producción de conocimiento vinculado a los distintos contextos de prácticas en los que habrán de desempeñarse los futuros profesores, pero es necesario enfocarnos de entrada en lo que ha sido y es la formación de profesores.

TRADICIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Un *diseño* no surge desde una perspectiva neutra y objetiva, sino que necesariamente responde a una tradición entendida como un “espacio de posibilidades que nos permite comprender y orientar nuestras acciones de una manera particular” (Sepúlveda, 1991, p. 24). La configuración de una tradición no se debe tanto a un tipo particular de conocimiento como a un modo de “comprender” el mismo. Desde este modo, la propuesta que aquí se presenta también tiene ese carácter y representa una forma de comprender el conocimiento en un área determinada de saberes relevantes para la formación de profesores.

En esta perspectiva es necesario conocer, aunque brevemente, las tradiciones más importantes en la formación de profesores¹.

1. El profesor como *culturizador*. Probablemente esta sea la tradición más antigua en la formación de profesores; está relacionada con la formación normalista, centrada fundamentalmente en el acrecentamiento del capital cultural del grupo de personas que accedía a ella, con el propósito de que pudiesen funcionar como agentes *aculturizadores* de los grupos que comenzaban a ser incorporados al sistema educacional, principalmente en el nivel primario. El Estado ve a la educación como una empresa civilizadora orientada a la formación de una masa *culturizada*. La formación

¹ Las tres “tradiciones” que identificamos aquí están referidas a los tres tipos de formación e identidad profesional que distinguen Cox y Gysling (1992, pp. 57-68).

del profesor en esta tradición es principalmente general, con énfasis en la moralización y en constitución del “profesor normalista” como imagen ejemplarizadora, del que se esperaba un desempeño fundamentalmente *civilizador*.

2. El profesor como *técnico*. Es una tradición que se comienza a constituir en nuestro medio con la difusión de la “pedagogía progresiva” (Dewey y Kilpatrick) en la década de los cuarenta y que se extiende hasta la tecnología educativa y los diseños instruccionales en los años sesenta y setenta del siglo pasado. El foco de la formación dentro de esta tradición está dado por los estudios metodológicos y didácticos que posteriormente conducen a la especialización conductista en las “ciencias de la educación”.
3. El profesor como *especialista*. Esta tradición, cronológicamente anterior a la antes descrita, está ligada desde su inicio a la formación de los profesores del nivel medio superior y que se desarrolla más en las universidades (o institutos pedagógicos en algunos países). Su foco está dado por la disciplina y, de algún modo, continúa relacionado con la producción de conocimiento en las respectivas áreas disciplinarias de la formación. La tendencia en esta tradición es desplazar la formación pedagógica por la formación disciplinaria, reduciéndose la primera a la aplicación instructiva de un conocimiento especializado.

Por supuesto, no es la idea agotar aquí las tradiciones que están asociadas en nuestro medio con la formación de profesores, sino ilustrar que nuestras conversaciones con respecto a la formación están inevitablemente referidas, con mayor o menor énfasis, a las experiencias formativas que hayamos tenido en estas tradiciones que se constituyen en las “historias” que legitiman y validan los significados de nuestras comprensiones y los conflictos argumentativos a través de los cuales estas se expresan.

La opción instrumental o técnica de la educación, muy cercana a nuestro sentido común, supone una concepción y una organización del conocimiento bastante parecida a la que se formula desde nuestro sentido común, construido desde la propia cotidianidad y desde la cual conocemos nuestro medio social; desde allí, nuestra

mente representa las cosas del mundo objetivo y las ordena de las más simples a las más complejas.

Desde el punto de vista técnico, la acción educativa –y, por tanto, el diseño curricular– están orientados por el interés de control sobre los procesos y el medio educativo, de modo que el producto de tal acción se ajuste a los objetivos preestablecidos. Los propugnadores de tal enfoque sostienen que lo único indispensable y necesario para la construcción del currículo es la especificación de los objetivos; cuando esto se ha hecho incluso los contenidos y acciones más específicas quedan establecidos.

En la lógica, al conocimiento que se reproduce en el proceso formativo se le supone una aplicabilidad casi directa a los requerimientos del desempeño profesional, puesto que a este último también se le concibe como un proceso fundamentalmente instructivo, en el cual los futuros profesores van a inculcar saberes especializados a sus eventuales alumnos. De este modo, el conocimiento adquiere en el proceso formativo un valor prácticamente “proporcional”, es decir, un conocimiento que no es teórico ni práctico, sino que simplemente constituye el contenido del discurso pedagógico que lo reproduce y que regula su control. Este conocimiento está más próximo al sentido común que al saber científico y, en su incapacidad de poder ser teórico, reduce el saber a una serie de proposiciones descontextualizadas, ordenadas en una secuencia más o menos lógica, que se enuncian en términos de contenidos. Desde una perspectiva epistemológica estos contenidos aparecen claramente desconectados de la realidad, tanto en la dimensión de la teoría como en la de la práctica.

Puestas las cosas de este modo, parece conveniente examinar la cuestión de los currículos de formación más allá de su estructura aparente. Sobre todo si estos currículos van a afectar la formación de profesores, cuya práctica tiene características muy particulares que no pueden ser abordadas solo desde una perspectiva instrumental o técnica. En este punto surge de un modo ineludible la cuestión de la educación que queremos y cómo esta concepción

moral va a operar a través de los profesores que serán formados con determinados currículos.

En la actualidad, se han ido desarrollando consistentemente enfoques alternativos al de la racionalidad instrumental para el diseño de currículos de formación, que marcan nuevos derroteros en la formación y que explicitan viejas tendencias de control, producto de las relaciones de poder en muchos de los casos.

EL PARADIGMA REFLEXIVO

Como se ha discutido en los puntos anteriores, el concepto de formación que opera en nuestras instituciones educativas aparece estrechamente ligado al de la racionalidad técnica. La formación entendida en “un sentido técnico dependiente de la idea de algo que opera desde fuera” (Dewey, 1971, p. 80). Así, particularmente en el área educativa, las situaciones que configuran las prácticas cotidianas de los profesores se hacen cada vez más diversas y difíciles de definir en la medida en que la diversidad cultural y social de los educandos aumenta. La idea de que es posible educar sobre la base de métodos estructurados a individuos cuyas representaciones cognitivas y desempeños sociales son muy diversos comienza a ser seriamente cuestionada.

La profesión docente es una práctica que supone dimensiones diversas: una tradición colectiva vinculada a un *habitus*² construido

² El *habitus* es el concepto que permite a Bourdieu relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo). Este autor lo define como “Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la *diferencia* constitutiva de la posición, el *habitus* aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclavadas y enclavantes (como productos del *habitus*), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente

en el tiempo y en el contexto en el que nos desempeñamos los agentes sociales y que recuperan nuestras prácticas educativas vividas, así como su pertenencia a una institución y a la organización política del sistema escolar (gremio); concepciones y estilos de relaciones con la comunidad externa a las escuelas; concepciones y orientaciones culturales con respecto a los alumnos, sus comunidades y al carácter del servicio educativo que prestan; concepciones y orientaciones culturales con respecto al conocimiento y opciones sobre la forma de reproducirlos y recrearlos.

Para Aristóteles el conocimiento ligado a la comprensión de los asuntos humanos y sociales, el conocimiento práctico, es una forma de razonamiento en el que las personas no pueden guiarse recurriendo únicamente a reglas técnicas. A diferencia del razonamiento técnico, el práctico no es instrumental, no se limita a considerar la eficacia y la eficiencia para el logro de fines. En este sentido, Habermas (1986) considera que el conocimiento práctico está orientado a la comprensión; es decir, trata la acción en un sentido global, no solo –como proceden las ciencias empírico-analíticas de la conducta– estudiando y dividiendo la acción en unidades susceptibles de experimentar y manipular.

El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencias de ese saber. Ha de juzgarse, en cambio, según el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral (Grundy, 1991, p. 31).

Desde esta perspectiva, el conocimiento práctico se consigue en la medida en que se puede comprender el significado de las acciones en las que están involucrados los individuos y, a su vez, producir interacciones que permitan consensuar tales acciones. En este sentido, el propósito de una acción educativa no es solo lograr que los alumnos

atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales” (1988b, pp. 170-171).

internalicen determinada información, sino que también adquieran comprensión de las acciones que son correctas de llevar a cabo en determinados contextos sociales y de acuerdo con determinadas necesidades de aprendizaje. Tal como señala Stenhouse (1991), un modelo de currículo orientado a “la comprensión de situaciones sociales y actos humanos depende fundamentalmente del juicio del profesor, más que en su dirección” (p. 142). De esto resulta una perspectiva de la formación docente basada en la unidad de la teoría y la práctica, en una comprensión del rol social e ideológico de la escolarización y en la necesidad de un marco normativo que enfatice valores sociales y morales, junto con un conocimiento que haga posibles formas pedagógicas que desarrollen aprendizajes más equitativos a partir de los cuales los individuos puedan ejercer apropiadamente la participación en una sociedad democrática.

Para Habermas (1986) el conocimiento del dominio estructurado simbólicamente de la acción comunicativa que comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje no es reductible al conocimiento derivado del interés técnico. En este sentido, sostiene que los métodos “interpretativos” proporcionan el conocimiento que sirve al interés práctico de “comprender” y “clarificar” las condiciones que requieren la comunicación significativa y el diálogo y, por tanto, el aprendizaje, el “interés práctico” genera conocimiento en la forma de comprensión interpretativa que puede informar y guiar el “juicio práctico”.

Esto significa que el interés “práctico” en la comunicación no puede ser adecuadamente logrado hasta que las condiciones de alienación hayan sido reconocidas y eliminadas. En este sentido, Habermas sostiene que existe un interés humano básico en la autonomía y la libertad racional que se configura en la demanda por condiciones materiales e intelectuales, en las cuales pueda tener lugar una comunicación y una interacción no alienadas. Este interés emancipatorio requiere ir más allá de una consideración estrecha de los significados subjetivos de los individuos para lograr un conocimiento emancipatorio del marco social en el cual ocurren

la comunicación y la acción social. Este es el tipo de conocimiento con el cual está comprometida la ciencia social crítica.

Tanto el carácter práctico como el emancipatorio de la formación docente están vinculados con las experiencias sociales concretas, en las cuales los individuos pueden lograr aprendizajes que les “iluminen” acerca de sus verdaderas necesidades y el conocimiento que se requiere para satisfacerlas. No obstante, el conocimiento pedagógico no orienta sus características prácticas y emancipatorias solo hacia los sujetos (los alumnos) de la acción pedagógica, sino que incluye una mirada crítica de las prácticas que constituyen la relación pedagógica, incorporando en ellas el análisis de los obstáculos cognitivos, sociales e institucionales que impiden a los futuros profesores desarrollar contextos de aprendizajes y comunicación socialmente eficaces y liberadores.

En estas condiciones el currículo se entiende como un proceso orientado a la construcción de significados que integra teoría y práctica. Esto es, no basta con un proceso formativo que permita lograr habilidades para que las personas actúen de acuerdo con determinadas reglas o métodos, apliquen determinado conocimiento y reproduzcan determinados saberes. Más bien, el currículo debería estar orientado al logro de comprensiones de las situaciones multidimensionales que configuran la práctica docente.

En este sentido, a partir de Shön (1992), existe un gran desarrollo en la formación de profesores ligado a lo que se ha denominado *práctica reflexiva*. Este enfoque hermenéutico, a diferencia de otros modelos de formación docente, no deriva la práctica de la teoría ni reduce la teoría a la práctica. Más bien, en una perspectiva más comprensiva, el desarrollo de la formación se basa en la comprensión situacional (Elliot, 1993, pp. 15-19), concepto que con distintas denominaciones ha sido recogido por los recientes desarrollos en las ciencias cognoscitivas (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Varela, 1991; Bruner, 2003; Gardner, 2012, entre otros). Este principio implica que la práctica está basada en interpretaciones de situaciones concebidas como un todo

y que no pueden ser adecuadamente comprendidas sin poner de relieve esas interpretaciones. Sin embargo, en ningún momento se considera que esas interpretaciones son objetivas, en el sentido de la racionalidad instrumental, desprendidas de todo el sesgo y los prejuicios de las culturas prácticas cotidianas.

Desde la perspectiva hermenéutica el sesgo es una condición de la comprensión situacional, puesto que toda interpretación está configurada por una cultura práctica. En estas condiciones las instancias de formación no pueden reducirse a clases lectivas en las cuales se transmite información sobre teorías con la expectativa de que se puedan aplicar a los contextos complejos de las prácticas; desde nuestra perspectiva la relación entre comprensión y acción es interactiva, pues la comprensión se desarrolla a través de las acciones que se realizan en situaciones determinadas, mismas que se mejoran en la medida en que su comprensión se va logrando.

El contexto de la práctica docente, como se ha señalado, se caracteriza por una gran complejidad y una aceleración del cambio de las condiciones culturales y sociales en la que esta funciona. El aprendizaje que se requiere para enfrentar el desafío de la complejidad no es el aprendizaje basado en las disciplinas tradicionales de la formación docente.

El aprendizaje en la formación docente está fundamentalmente basado en la reproducción y la receptividad de un texto, que constituye en sí mismo el objeto de la actividad de aprendizaje. Esto, que puede parecer a primera vista una perogrullada, requiere de un examen más profundo. No obstante, tal desconexión tiene un carácter más complicado de lo que aparenta y está relacionada con la epistemología subyacente al aprendizaje en la escuela que conocemos. En nuestro sentido común, establecemos una razón directa entre *aprendizaje=representaciones=contenidos*. Desde esta perspectiva, nuestra noción de aprendizaje se reduce a la internalización de contenidos informáticos que corresponden a representaciones correctas de la realidad y, en consecuencia, aprendemos en la medida en que incorporamos información.

Aquí se hace presente una pregunta: ¿cómo es posible pasar a una estructura más compleja si la información cultural disponible está confinada a una estructura de menor complejidad?

1. El aprendizaje humano comienza en la forma de operaciones de aprendizaje y acciones de aprendizaje entrelazadas en otras actividades, filogenéticamente, sobre todo en el trabajo.
2. La esencia de la actividad de aprendizaje es la producción de nuevas estructuras de actividad social –lo que incluye nuevos objetos, instrumentos, entre otros–. La actividad de aprendizaje es el dominio de expansión que va desde las acciones determinadas por la información cultural disponible a una nueva actividad que no está prevista dentro de esa información.

La cuestión de la complejidad no solo está determinada por los requerimientos que se encuentran dentro de la propia cultura tradicional de los profesores, sino que, de un modo determinante, proviene de ámbitos sociales que están ubicados fuera de ella. De esta manera, el aprendizaje también debe expandirse fuera de los límites de los mundos culturales de la práctica escolar tradicional.

EL CARÁCTER DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

A partir de las reflexiones anteriores que buscan reconstruir, desde un punto de vista político y cultural, las formas de la enseñanza y de las situaciones del aprendizaje, vale la pena preguntarnos ¿cómo se estructura el conocimiento pedagógico?, ¿cómo reconstruir las prácticas pedagógicas bajo estas estructuras? A partir de ello podremos encontrar pistas que nos permitan redefinir el conocimiento pedagógico, el cual se concibe con características muy especiales que lo diferencian del conocimiento de otros campos de prácticas sociales especializadas. El rasgo más distintivo del conocimiento pedagógico es que está dirigido a la formación y cultivo del carácter de los individuos, por tal motivo, no puede operar en las

mismas condiciones de otros tipos de prácticas profesionales o de otros tipos de conocimientos.

Los atributos particulares del proceso mediante el cual aprendemos a vivir en el seno de nuestras culturas y sociedades hacen que no seamos meros sujetos inertes, cuyo aprendizaje es susceptible de manipular mediante la aplicación instrumental de técnicas y métodos, sino que cada ser en el mundo aprende desde sus formas propias y desde sus contextos específicos, y los aplica con relación no solo al conocimiento experto, sino también de acuerdo a la costumbre, la cosmogonía y las tradiciones que las engendran.

No obstante, en la actualidad, como producto del desarrollo de la ciencia y de la técnica en la sociedad moderna, se ha ido generalizando la idea de la superioridad del conocimiento científico que se aplica a la modificación de la materia por sobre otras formas o modalidades de conocimiento. Esta primacía del conocimiento científico ha generado una ideología, conocida como *cientificismo*, que se ha extendido también a las ciencias sociales y humanas, con la pretensión de que este conocimiento, aplicado a los asuntos culturales, sociales y pedagógicos puede modificar, mediante las técnicas adecuadas, el comportamiento humano.

Esta ideología, que funciona hoy incorporada a nuestro sentido común –lo que la hace *natural* y *accesible* para amplios sectores sociales– ha generalizado la idea de que el mejoramiento y la efectividad de las prácticas pedagógicas solo puede incrementarse a través del *control técnico* de estas y de los actores que intervienen en ellas. De hecho, toda la planificación educativa se ha asentado sobre esta creencia. El control burocrático administrativo, la jerarquización de las instituciones educativas, el rol subordinado y la escasa participación de los maestros en las decisiones educativas ha definido las prácticas pedagógicas instructivas, entre otras, las manifestaciones más acusadas de esta ideología en el campo educacional.

La construcción de una nueva visión de la práctica o del re-hacer docente, más allá del re-crear la formación docente, está en discusión por lo que implica y se caracteriza por una doble dominación

y reproducción de la colonialidad como proyecto civilizatorio y como agente privilegiado del mismo. En los párrafos que siguen intentamos encontrar ciertas vertientes de discusión que podrían ayudarnos en la reflexión sobre una pedagogía insumisa para la enseñanza y el aprendizaje de y en la interculturalidad.

En este intento recuperamos algunos textos de Habermas (1986), los que también analizamos a partir de Carr y Kemmis (1990) y de Grundy (1991). Habermas, en el desarrollo de su teoría crítica³, examina el paradigma de la racionalidad instrumental que surge de las concepciones del conocimiento del racionalismo y del positivismo en dos sentidos fundamentales:

1. Trata de mostrar que la ciencia (básicamente natural) ofrece solo una clase de conocimiento y en ese esfuerzo rechaza el postulado de que esta puede definir los estándares en términos de los cuales todo el conocimiento puede ser medido.
2. Oponiéndose al postulado de que la ciencia proporciona una explicación objetiva y neutra de la realidad, trata de mostrar cómo las diferentes clases de conocimiento se configuran a partir de los particulares intereses humanos a los que ellos sirven.

Habermas denomina a esta teoría del conocimiento la teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento”. La llama así porque rechaza la idea de que el conocimiento se produce por una suerte de acto intelectual “puro” en el cual el sujeto cognoscente actúa “desinteresadamente”.

El conocimiento nunca es el producto de una “mente” que funciona independiente de las preocupaciones cotidianas. Por el

³ El desarrollo de las ideas siguientes sigue los postulados de la llamada “teoría crítica” como una teoría que tiene como tarea central “emancipar” a los individuos de las ideologías que obscurecen sus prácticas, fundamentalmente a través de la comprensión de sus propias acciones. Esta teoría ha sido formulada y desarrollada principalmente por el sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas. Desarrollos de este enfoque se encuentran en Carr y Kemmis (1990) y en S. Grundy (1991).

contrario, siempre se constituye sobre la base de intereses que se han desarrollado a partir de las necesidades naturales del hombre, configuradas por condiciones históricas y sociales. Si se careciese del conjunto de necesidades e intereses que están incorporados a la especie humana, los seres humanos no tendrían interés en adquirir conocimiento.

Para Habermas, entonces, el conocimiento es el producto de la actividad humana que está motivada por necesidades e intereses naturales y culturales. Él los llama “intereses constitutivos del conocimiento” porque son intereses que guían y que configuran el modo en que se constituye el conocimiento en diferentes actividades humanas. En este sentido, Habermas sostiene que el conocimiento está constituido en virtud de tres intereses: el técnico, el práctico y el emancipatorio. El técnico está determinado por el interés que tienen las personas en adquirir un conocimiento que les facilite el “control” técnico sobre los objetos naturales y los individuos.

El conocimiento que resulta de este interés es un conocimiento típicamente instrumental que asume la forma de explicaciones científicas. Para Habermas este análisis no significa que tal forma de conocimiento sea negativa, al contrario, mucho del progreso científico y tecnológico se debe a este tipo de conocimiento. Sin embargo, lo que él rechaza es la actitud que postula este conocimiento como el único conocimiento válido y, por tanto, extensible a los fenómenos humanos y sociales.

Al rechazar esto, sostiene que el conocimiento del dominio estructurado simbólicamente de la acción comunicativa que comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje no es reductible al conocimiento derivado del interés técnico. Para entender a los demás, para enseñar y crear situaciones y experiencias de aprendizaje se requiere aprehender los significados sociales que constituyen la realidad social.

En este sentido, sostiene que los métodos “interpretativos” proporcionan el conocimiento que sirve al interés práctico de “comprender” y clarificar las condiciones que requiere la comunicación

significativa y el diálogo y, por tanto, el aprendizaje. En este sentido, el “interés práctico” genera conocimiento en la forma de comprensión interpretativa que puede informar y guiar el “juicio práctico”.

Sin embargo, al mismo tiempo Habermas sostiene que los métodos de acercamiento interpretativo no proporcionan una base suficiente para el estudio de los fenómenos sociales, porque cualquier reducción de estos fenómenos a la explicación de los significados subjetivos no puede reconocer que los significados que caracterizan la vida social están ellos mismos condicionados por un contexto social o “mundo de vida” (tradicición) que limita tanto las intenciones de los individuos como las posibilidades de su realización. Al adoptar una epistemología para el proceso de autocomprensión que excluye el cuestionamiento crítico de tal comprensión, el enfoque interpretativo no puede establecer hasta dónde cualquier forma existente de comunicación puede ser sistemáticamente distorsionada por las condiciones sociales, culturales y políticas existentes.

Esto significa que el interés *práctico* en la comunicación no puede ser adecuadamente logrado hasta que las condiciones de alienación han sido reconocidas y eliminadas. En este sentido, Habermas sostiene que existe un interés humano básico en la autonomía y la libertad racional que se configura en la demanda por condiciones materiales e intelectuales en las cuales pueda tener lugar una comunicación y una interacción no alienadas. Este interés emancipatorio requiere ir más allá de una consideración estrecha de los significados subjetivos de los individuos para lograr un conocimiento emancipatorio del marco social en el que ocurren la comunicación y la acción social. Este es el tipo de conocimiento con el cual está comprometida la ciencia social crítica.

Con estas distinciones en mente podemos caracterizar el conocimiento pedagógico como un conocimiento que combina los intereses prácticos y emancipatorios. Prácticos porque la historia natural del aprendizaje y el desarrollo comunicativo de la enseñanza requieren de una relación que *interprete y comprenda* las

estructuras cognoscitivas, las orientaciones culturales, las necesidades e intereses individuales y colectivos de las personas que concurren en ella.

Esto implica una reconceptualización de la relación pedagógica como una acción comunicativa que reconoce a los individuos que participan en ella como entidades autónomas, portadoras de significados codificados en el lenguaje y que, por tanto, su interacción está orientada a la construcción de dominios de consenso, mediados por conversaciones. Las dificultades que surgen en esas interacciones pueden considerarse como *incomprensiones* susceptibles de superar mediante coordinaciones en la acción y en el lenguaje. En cambio, tradicionalmente hemos desarrollado nuestras prácticas docentes considerando la relación pedagógica como una acción orientada instrumentalmente al logro de fines predefinidos fuera de los ámbitos de significado de los individuos, en donde las interacciones son consideradas como instrucciones y toda dificultad que se presenta en ellas reconocida como error.

El carácter práctico del conocimiento pedagógico se vincula también con la reflexión constante de la práctica pedagógica y el conocimiento que la informa, orientada a decidir con respecto a cuáles son las formas pedagógicas que pueden generar aprendizajes culturales y sociales más equitativos, a partir de los cuales los individuos pueden ejercer apropiadamente la participación en una sociedad democrática.

De este modo, el conocimiento práctico que caracteriza a la pedagogía se vincula con una disposición a emancipar, a través de la ampliación de los horizontes de aprendizaje, a las personas de las restricciones sociales y culturales que les impiden ejercer en plenitud sus disposiciones hacia la verdadera comunicación y la colaboración en la participación social democrática. En las sociedades latinoamericanas actuales este ideal se presenta como una aspiración de desarrollo social que requiere formas educativas más eficaces para conciliar la adquisición de competencias de desempeño social con formas de participación más plenas que les permitan a

las personas ejercer su autonomía en la creación y colaboración de nuevas formas sociales y productivas.

Tanto el carácter práctico como el emancipador del conocimiento pedagógico están vinculados con las experiencias sociales concretas en las cuales los individuos pueden lograr aprendizajes que les *iluminen* acerca de sus verdaderas necesidades y el conocimiento que se requiere para satisfacerlas. No obstante, el conocimiento pedagógico no orienta sus características prácticas y emancipatorias solo hacia los sujetos (los alumnos) de la acción pedagógica, sino que incluye una mirada crítica de las prácticas que constituyen la relación pedagógica, incluyendo en ellas el análisis de los obstáculos cognoscitivos, sociales e institucionales que impiden a los profesores desarrollar contextos de aprendizaje y comunicación socialmente eficaces y liberadores.

Si bien en estas líneas podemos encontrar nuevas formas de analizar la construcción del conocimiento desde otros lugares o espacios, sin embargo, nos queda por comprender cómo se construye la práctica y qué involucra nuestro saber hacer y nuestro desempeño cotidiano en todos los ámbitos de nuestra acción para poder repensarla en el contexto de cambio y realización permanente, de emancipación y apertura hacia nuevas formas de hacer y estar en el mundo.

LAS PRÁCTICAS COMO UNA FORMA DE RE-HACER EN NUESTROS ESPACIOS-TERRITORIO-MUNDO

El sentido común dominante construido en nuestras experiencias sociales cotidianas nos dice que nuestras prácticas (Bourdieu, 1992, 1987, 1980 y Varela, 1991), esto es, lo que hacemos en nuestros dominios de acción, es ejecutar un conocimiento experto. En nuestra tradición, las prácticas se explican como la aplicación de un conocimiento sistemático y codificado fundamentalmente en textos escritos especializados en la resolución de los problemas que se

presentan en nuestros desempeños. Las prácticas tienden a verse como conjuntos de problemas que hay que resolver, pues comúnmente la idea que tenemos de las cosas no corresponde a cómo estas se presentan en el flujo de la experiencia cotidiana. Así, por ejemplo, la idea que tenemos acerca de cómo aprenden nuestros alumnos no corresponde con el comportamiento que estos muestran; de modo que, consecuentemente, sus conductas son consideradas como problemas. En esta perspectiva, una teoría, que se supone como una representación atinada, ordenada y sistemática del mundo objetivo, se aplica mediante reglas y procedimientos a situaciones bien acotadas y estructuradas, que en cierta medida están predefinidas por la misma teoría. La teoría funciona como una copia de la realidad a partir de la cual podríamos prever los alcances que pudieran tener determinadas acciones. De este modo, el conocimiento experto define no solo lo que tenemos que hacer, sino las situaciones que deben ocurrir para aplicar el conocimiento.

En el desempeño pedagógico podemos ver, mediante un sencillo ejercicio reflexivo, cómo opera este modo de entender las prácticas. Como lo hemos señalado, generalmente aceptamos que el conocimiento es un repertorio de contenidos más bien externo a nosotros, compuesto de una serie de representaciones de una realidad objetiva; esto con respecto a los distintos campos del saber humano que funcionan como *asignaturas* en el contexto escolar. En esta concepción, enseñar consiste en transmitir instructivamente estos contenidos a través de enunciados lingüísticos a un receptor, generalmente pasivo, que se supone aprende cuando es capaz de representarse estos contenidos del mismo modo que el que los transmitió. De estas condiciones, las *situaciones* pedagógicas tienen el carácter de una relación instructiva socialmente asimétrica entre el emisor y el receptor, que ocurre en un espacio y en un tiempo muy regulados. La relación se ejerce fundamentalmente a través del control del comportamiento y de las respuestas de los alumnos que deben corresponder a las representaciones transmitidas instructivamente por el profesor en situaciones bien estructuradas.

Del mismo modo, nuestro propio desempeño como maestros, en esta concepción, se entiende básicamente como la capacidad de poseer, por una parte, los conocimientos necesarios para *resolver* problemas pedagógicos: cómo planificar, cómo seleccionar apropiadamente los contenidos que deberán ser transmitidos, cómo evaluar las respuestas de los alumnos, entre otros; por otra, para controlar más adecuadamente los comportamientos de nuestros estudiantes: cómo organizar la clase, cómo establecer la disciplina, cómo interesar a los alumnos en los contenidos que se transmiten en la clase, cómo augurar respuestas coherentes con los contenidos informados, entre otros. La ilusión es que si poseemos el suficiente *conocimiento* experto podremos asegurar el éxito de nuestras prácticas.

No obstante, en la actualidad –sobre todo a partir de enfoques epistemológicos no racionalistas y de las evidencias aportadas por tendencias no representacionistas en las ciencias cognoscitivas– las prácticas que realizamos cotidianamente, ya sea como parte de nuestros desempeños profesionales o debido a las acciones que llevamos a cabo en los ámbitos sociales en los que interactuamos cotidianamente, se conciben de un modo muy diferente.

En primer lugar, las prácticas –aun cuando esto puede parecer obvio– son actividades sociales que están íntimamente entrelazadas con nuestros modos habituales de comprender, existe en ellas una interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. ¿Cuál es la razón que, por ejemplo, podemos esgrimir para explicar por qué cuando impartimos clases nos ubicamos frente a nuestros alumnos y nos dirigimos a ellos de un modo impersonal? La respuesta es que la forma que nos parece *natural* para actuar en esas situaciones es tal. Esto nos muestra que nuestras prácticas surgen de una *pre-comprensión* muy difusa que, incluso, ya tenemos antes de convertirnos en profesores.

La historia social que vivimos nos predispone a actuar de un modo particular. Así, el profesor concebido como un *civilizador*, como un agente social encargado de entregar los conocimientos que permitirán a sus receptores actuar de acuerdo con los preceptos sociales,

va a realizar siempre sus prácticas de un modo instructivo que ubica a su alumno en una posición de ignorancia. En este sentido, los significados de nuestras prácticas no pueden ser atribuidos al conocimiento que un individuo aplica a un ámbito de desempeño problemático, sino que estos surgen del ámbito social en el cual se hacen inteligibles. Esto explica, en cierto modo, por qué a pesar del conocimiento de que disponemos con respecto al aprendizaje, actuamos casi siempre dentro de una rutina pedagógica que funciona normalmente de espaldas a los procesos naturales del aprendizaje. Una persona no es sujeto individual que toma sus decisiones aplicando un conocimiento objetivo, sino que es un individuo actuando en una red de significados sociales que abren un conjunto de posibilidades, situados en un ámbito social y dentro de un modo particular de comprender.

De este modo, las prácticas están situadas en el entramado del *sentido común*. El conocimiento que subyace a nuestro actuar surge del hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, de nuestras prácticas cotidianas y de nuestra historia social. En este sentido, el conocimiento de nuestras prácticas cotidianas emana de una actividad permanente de interpretación –hermenéutica, como se le denomina en términos técnicos– que está delimitada por los alcances de nuestra comprensión. Así, en lo que hacemos se encadenan la *acción* y el *conocimiento*; el *conocedor* y lo *conocido*.

En la vida cotidiana los procesos cognoscitivos requieren del uso continuo del sentido común, que funciona como una *malla* de significados y de orientación para la acción, para configurar nuestro mundo de objetos e interacciones sociales. La cognición no está fuera de nosotros en términos de temas de conocimiento abstracto, sino que forma parte nuestra en el hecho de experimentar e interpretar el mundo a través de las prácticas que realizamos en contextos determinados. En otras palabras, comprendemos nuestra profesión a través de las orientaciones de nuestras prácticas que, a su vez, configuran nuestra comprensión. De este modo, el conocimiento parece mejor descrito como un recurso cultural

–información cultural disponible en el trasfondo de nuestra tradición– que se moviliza en la acción, la cual también lo modifica: conocimiento y acción se *enmiendan* mutuamente.

El ámbito configurado por nuestras disposiciones sociales, por nuestros modos de comprender, por nuestras prácticas y por las orientaciones cognoscitivas que fluyen de todas ellas y que a su vez las estructura, es conocido a través de la obra de Bourdieu como *habitus*. Ese término técnico da cuenta de una realidad no obvia, *plegada* en nuestras prácticas, que no podemos hacer explícita aun cuando vivimos con ella. Podríamos decir que es un “contexto auto incluido”, en el sentido en que es un espacio social en el cual actuamos pero que, a través de esa acción, se generan las orientaciones para su constitución. Este espacio puede entenderse como estratificado en una serie de niveles sucesivos de *operadores* cognoscitivos, siendo los más profundos más persistentes y los más superficiales más susceptibles a las transformaciones.

Así, por ejemplo, operamos sobre el supuesto de una realidad compuesta por tres dimensiones que están *in-corporadas*⁴ a nuestro actuar en el mundo, que difícilmente podríamos someter a cuestionamiento. Del mismo modo, los patrones de la gramática de nuestra lengua no son susceptibles de entredicho y aun cuando existen variaciones regionales del español o de cualquier otra lengua, las estructuras básicas de estas continúan siendo las mismas. Las disposiciones que surgen de nuestras particulares ubicaciones sociales y del capital cultural que poseemos también nos orientan a actuar de un modo que nos resulta difícil de modificar. Incluso cuando todos los operadores cognoscitivos pueden ser cambiados o modificados, en la medida en que la evaluación que el agente hace de la situación o de la circunstancia que lo hace aconsejable, existen algunos más persistentes que otros.

El *habitus*, ese ámbito social donde realizamos nuestras prácticas está conformado, entonces, no por escenarios materiales, sino

⁴ In-corporadas, en el sentido de formar parte de nuestro cuerpo, hechas cuerpo.

por las ideas que tenemos acerca de esos escenarios. A su vez, estos escenarios ratifican nuestras ideas acerca suyo, generando así una operación cognoscitiva cerrada en la que se especifican mutuamente y se fijan entre sí. La imagen que puede ayudar a comprender esto es la del eurobono, la serpiente que se come su propia cola. O, como en el cuento de Borges, la de aquel sabio árabe, Aberroes, que, enfrentado a traducir a Aristóteles, solo podía entender el significado de las palabras griegas tragedia y comedia en los términos de la tradición de su cultura islámica.

Esta característica hace que el *habitus* sea relativamente impermeable a los *estímulos* externos, como todo sistema que posee clausura operacional. Un sistema cerrado, entonces, tiende a ser un sistema autónomo. La clausura y la identidad del sistema están tan imbricadas que este subordina toda transformación a las proposiciones que mantienen su identidad. En estas condiciones la autonomía del sistema implica también una suerte de *ceguera*, puesto que un agente no puede salir de ella para aprehender simultáneamente sus límites y su entorno y, de este modo, tiende a ver el mundo en función de los límites de su *habitus*.

Por tales razones, un grupo que comparte un *habitus* de prácticas no puede plantearse el aprendizaje para el cambio como la mera transferencia de información y de conocimiento desde una fuente experta externa, sino como la movilización del grupo para la generación de un espacio de conversaciones que permita acuerdos, sobre cuya base se puede construir el conocimiento necesario para comprender las limitaciones del *habitus* y las acciones necesarias para transformarlo. Esto implica una noción diferente del aprendizaje, distinta de lo que habitualmente se entiende por tal y que, en este caso, está relacionada con lo que un grupo es capaz de construir consensualmente⁵.

⁵ Los intereses cognoscitivos presentes en la transformación de un *hábitus* de prácticas son los que corresponden al interés práctico y al emancipatorio, tal como fueron expuestos en el apartado “El carácter del conocimiento pedagógico”.

Como todos sabemos, nuestras prácticas escolares habituales – tal como las vivimos como estudiantes, en nuestros desempeños profesionales y, en general, en nuestra cultura– se hacen presentes dentro de una particular estructura social que se caracteriza, gruesamente, por relaciones muy asimétricas entre el que enseña y el que aprende. En ellas, las interacciones entre los actores ocurren mediadas por instrucciones a través de las cuales se *transmiten* contenidos desde un emisor que posee el conocimiento a un receptor pasivo que no lo tiene. Este esquema de relaciones está reforzado por concepciones que tienen una raigambre muy profunda en nuestra cultura. Desde los tiempos de Platón el conocimiento se ha concebido como una entidad separada de las personas; como un modelo (teoría) que organiza nuestras mentes para representarse el mundo externo. Por así decirlo, las teorías vienen a ser como moldes o cajones que imitan la realidad y que sirven para contener los diversos aspectos que se manifiestan en ella. Para cada uno de estos hay un cajón que guarda las representaciones que nos llegan a través de los sentidos.

La idea es que uno puede entender la realidad separada del mundo mediante el descubrimiento de los principios que subyacen a la profesión de fenómenos. Casi todos nosotros intentamos conocer incorporando temas de información abstracta y separada de su contexto, atributos, factores, variables, entre otros, relacionando estos elementos por medio de generalizaciones. En nuestra cultura, particularmente en los segmentos sociales más escolarizados, esta forma de entender el conocimiento es la normal y obvia. Nos explicamos los comportamientos sociales y los fenómenos naturales a partir de ciertos aspectos discretos de la realidad que posteriormente generalizamos. Por ejemplo, desde el comportamiento individual de una persona hacemos generalizaciones para explicarnos la conducta de un grupo de individuos que comparten ciertas características.

De este modo, la estructura social de nuestras prácticas, por un lado, y nuestra concepción del conocimiento, por otro, han

incorporado en nosotros una forma de concebir el aprendizaje⁶. Así, nos parece –y surge naturalmente en nuestro modo de actuar– que el aprendizaje se reduce a un proceso mediante el cual un emisor situado en una posición social subordinada transmite instructivamente sus representaciones de la realidad a un receptor pasivo, subordinado socialmente en esa situación, quien debe incorporar las representaciones o contenidos en las mismas condiciones que el emisor. Los contenidos que se transmiten son abstractos, independientes del emisor y del receptor (objetivos), tienen validez universal que no está sujeta a discusión y se acumulan en la medida en que se incorporan.

El aprendizaje en esta concepción y práctica configura una situación en la que se ejerce *violencia simbólica* sobre el aprendiz⁷.

Para efectos de nuestras prácticas, estamos en el mundo en todos los aspectos esenciales de nuestra existencia. Esto no es, en esencia, una relación cognoscitiva entre sujeto y objeto; estar en el mundo o estar en nuestras prácticas es un modo de existir que permite que haya cognición⁸. Nuestras prácticas ofrecen la posibilidad de abrir el mundo en el que nos encontramos a partir de la comprensión que desarrollamos en ellas. Esta comprensión, que involucra no

⁶ Hablamos aquí de una concepción “in-corporada” porque desde la perspectiva que adoptamos, nuestra forma de concebir la realidad traspasa nuestro cuerpo, forma parte de él, no es sólo un contenido de conocimiento, le da forma a nuestro modo de estar en el mundo. Así, nuestra forma de pararnos y ubicarnos en el espacio social, nuestro modo de hablar, la presentación de nuestra persona ante los demás, entre otros, manifiesta la comprensión que tenemos de la realidad que vivimos. En esta visión, el conocimiento que tenemos del aprendizaje y del propio conocimiento con el que actuamos en nuestras prácticas es un modo de vivir la realidad en la que estamos.

⁷ Para Bourdieu, Chamboredon y Passeron toda relación social asimétrica comporta una “violencia simbólica” a través de la cual se ejerce una dominación, en este caso, sobre el que recibe la información. “Toda acción pedagógica es, objetivamente, violencia simbólica en tanto que es la imposición de una arbitrariedad cultural mediante un poder arbitrario” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1995, p. 5).

⁸ Esta es una cuestión muy importante porque refuerza la postura de que no puede pensarse una acción de formación docente desde la perspectiva de la transmisión instructiva de información.

solo actividades intelectuales, permite una relación interpretativa de los significados que configuran la realidad en que vivimos. La comprensión es una estructura básica de nuestra experiencia de vida (Dreyfus, 1992).

PARA FINALIZAR

Lo que hemos podido comprobar es que la construcción del conocimiento tiene como principio básico, como su génesis y como fundamento de su desarrollo las prácticas mismas establecidas y concretizadas en el contexto específico en el que se construye, es inherente al mismo y encontrará en este contexto socio-cultural, económico, lingüístico su esencia, por lo que la formación docente no debe ser ajena a tal contexto y no solo eso, este debe ser incorporado de manera que genere posibilidades de emancipación, de creación y re-creación de los procesos de enseñanza de acuerdo a los contextos en los que se imparte. La formación docente, más que ninguna otra formación, debe ser abierta, flexible y permitir adecuarse, re-construirse en los mismos contextos donde se aplica.

La visión crítica de la educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación entre conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuvan a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta visión se concibe a la educación profundamente enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, de algún modo y aunque en condiciones de asimetría y de diglosia⁹, desde

⁹ La diglosia se expresa en la relación asimétrica y de conflicto que existe entre el español (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas) y que

una perspectiva poscolonial y en la búsqueda de construir procesos descolonizantes, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto.

Todo esto pone en entredicho nuestros modos habituales de enseñar y aprender. La enseñanza ya no puede ser más la transmisión instructiva de conocimiento validado por el poder ni el aprendizaje puede ser la recepción dependiente y acrítica de saberes, por la sencilla razón de que ninguna de estas formas puede dar cuenta de la complejidad comprometida en un proceso educativo cuyos actores actúan en marcos de lenguaje diferentes. La idea es que enseñar y aprender formen parte de una noción constructiva de la cultura. La formación puede entenderse, entonces, como una zona de construcción del conocimiento donde las mentes se conectan para la edificación de una realidad cultural diferente; donde cada uno de los actores suponga al otro como un *legítimo otro en la convivencia*, no solo desde la perspectiva importante de la solidaridad social, sino como una condición pragmática para la construcción del saber. Hoy como nunca el mejoramiento de la calidad formativa no depende únicamente de la cantidad y calidad de la información que se transmite, sino que fundamentalmente requiere del papel activo del aprendiz y del mundo cultural que trae a la mano (su conocimiento), que con la ayuda de los diversos agentes involucrados en el proceso de

definen formas de dominación simbólica que abarca el sentido mismo de la concepción de la persona. En esta relación el español tiene funciones exclusivas con respecto a ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, entre otros, es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas, subordinadas, “arrinconadas”, el de la vida familiar, de la comunicación cotidiana no gozan del alto prestigio que tiene el castellano ni ocupan funciones de prestigio como la escritura, la educación y otras; al no reflejarse en ningún espacio de la vida pública resignifica el sentido de la dominación interiorizada en un *habitus* y unas prácticas que le dan el sentido de minorización a la propia dominación en la vida cotidiana, redefiniendo el rol de la lengua, de la cultura y de los beneficios que conlleva el pertenecer a la *otra cultura*, trayendo como consecuencia, en muchos casos, la negación de lo propio y el mirar al otro como el legítimo otro.

enseñanza y aprendizaje transforma en saber, constituyendo esta dinámica el centro del proceso formativo.

Desde esta perspectiva, creemos que la investigación debe desarrollarse con el profesorado, es decir, construir con él, tomando sus formas de ver y hacer en el mundo desde sus contextos para erigir conjuntamente, en colaboración, las posibilidades de cambio y de re-direccionalidad de la formación docente.

Es así como el interés por los procesos de investigación y de innovación con el profesorado puede accionar varias posibilidades como reflexionar sobre el qué se hace; unir formación a un proyecto de innovación; realizar una formación desde dentro (la institución escolar); un proceso orientado a las decisiones colaborativas; la necesidad de establecer puentes comunicativos entre los colegas; el interés por el desarrollo democrático en la construcción del currículo, y la aproximación entre teoría y práctica, entre otros. Es importante destacar que en la investigación con el profesorado se pretende que este pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite transformar objetos a ser capaz de lenguaje y acción. Es decir, crear procesos con autonomía que le permitan trabajar de acuerdo con las disposiciones de aprendizaje que se construyen en el aula, nuevas y creativas formas de comunicación pedagógica.

La investigación con el profesorado es un potente procedimiento para la formación del mismo gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma de decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa. El profesorado se forma y desarrolla cuando adquiere un mayor conocimiento de la compleja situación en la cual su enseñanza se desenvuelve. Por esto, tiene que unir en una amalgama teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional.

La reconstrucción de la pedagogía formativa no es, por tanto, solo una cuestión de diseños técnicos de currículos de formación, es también una oportunidad para rediseñar las relaciones sociales en la construcción del conocimiento. Significa abandonar las trincheras

del saber-poder y negociar dominios de consenso donde se pueda construir una realidad cultural diferente a las injustas que hemos conocido; significa la oportunidad de ejercer la crítica como una base para poder darnos cuenta cuáles son las condiciones institucionales, políticas y económicas que restringen nuestras prácticas profesionales y oscurecen nuestro desempeño social. La formación es también la oportunidad de emanciparnos de las cegueras particulares de nuestros modos habituales de conocer la realidad; es la oportunidad de imaginar lo que todavía no está entre nosotros, pero que responsablemente podemos construir en pos de un mundo más justo, en el cual podamos desempeñarnos con mayor conciencia.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1988a). *Cosas dichas*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1988b). *La distinción*. Madrid, España: Taurus.
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32-42.
- Carr, W. y Stephen, K. (1988). *Una teoría Crítica de la enseñanza: la Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La Formación del Profesorado en Chile: 1842-1987*. Santiago, Chile: CIDE.
- Dewey, J. (1971). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago, E.U.A.: University of Chicago Press.
- Elliot, J. (ed.) (1993). *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. Londres, Inglaterra: The Falmer Press.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes, 10 claves para el camino*. Madrid, España: Narcéa Ediciones.
- Gardner, H. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona, España: Paidós.
- Grundy, S., (1991). *Producto o praxis del Currículum*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*, 2a. (ed.). Madrid, España: Taurus.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid, España: Morata.

- Kilpatrick, H. (1949). *Modern education: its proper work* [La educación moderna: su propio trabajo]. Nueva York, E.U.A.: John Dewey Society.
- Lave, J. y Wegner, E., (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. E.U.A.: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1992). *La Formación de los profesionales reflexivos*. Madrid, España: Paidós.
- Sepúlveda, G. (1991). Diseño de la Formación Profesional. *Revista Frontera*, 23-30. Recuperado de <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1619>, el 14 de julio de 2021.
- Stenhouse, L., (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid, España: Morata.
- Varela, F. (1991). *Conocer*. Barcelona, España: Gedisa.

**LOS MAESTROS MARCHAN EL PRIMERO
DE MAYO EN CALI, COLOMBIA (2017-2018)**

Germán Feijoo Martínez y Juan Fernando Reyes

Otero Universidad del Valle

Departamento de Historia

*La memoria no olvida, la palabra sin acción es vacía, la acción
sin palabra es ciega, y la palabra y la acción fuera del espíritu de
la comunidad es muerte¹.*

En Colombia se vuelve permanentemente al proyecto de abolir el pasado porque está lleno de luchas, protesta social, acciones colectivas y resistencia que han generado los y las inconformes, en los y las docentes (Torres Giraldo, 1965)², para oponerse al proyecto de opresión y subalternización impuesto por los que han matado, encarcelado, desaparecido, desterrado y descompuesto la vida de quienes por ser rebeldes en amor se negaron a preservar por siempre el crimen, la tortura, la intimidación, la violencia ciega, los

¹ Pancarta que portaban los indígenas en la minga y toma de Cali por la paz en 2001, caminata y toma que se repitió en 2004 y se repite año tras año hasta hoy.

² Torres Giraldo fue dirigente sindical y líder popular histórico colombiano, cofundador de muchas organizaciones sociales y excelente escritor e historiador de la causa obrera en el país.

objetivos cruciales de los dueños de todos los medios para producir miedo en la sociedad, siempre acompañados de los señores de la guerra: el Ejército nacional, los paramilitares, los narcotraficantes y las guerrillas. Todos culpables de enriquecerse y mantener sus privilegios, patrocinados por el muy fuerte Estado nacional colombiano, que ha cedido desde su conformación el monopolio de las armas al militarismo, a la vez que ha edificado sobre el pilar de la corrupción –sus dos soportes– y que desterró desde el siglo XIX cualquier posibilidad de gobernar para las mayorías, para la gente que hace con su trabajo posible la vida, la cultura, la sociedad y la libertad: el pueblo.

Hoy en día los centros urbanos y su cotidianidad se han convertido en lugar común, que permite que las personas se muestren indiferentes e insensibles frente a los sucesos del pasado. Cada vez es más recurrente encontrar adultos mayores desmemoriados, seniles, abandonados que esperan, llenos de añoranza por el pasado, que suceda la muerte. La pérdida de confianza en la vida debido a la situación económica y política ha llevado a las personas a gastar mucho tiempo en la búsqueda de lo básico para sobrevivir, lo que a su vez termina por provocar que no se cuente con el suficiente espacio-tiempo para recuperar la memoria, como también instala en las personas dos posiciones políticas recurrentes: la apatía y la indiferencia.

Es muy dicente que en nuestras ciudades el patio, el solar, han quedado en el pasado; ya no se siembran plantas ni, mucho menos, árboles en ellos porque no existen. Con el patio se ha ido el espacio que reunía, que convocaba a la charla, a la comida, a la familia. La arquitectura comercial ha destruido el solar y el antejardín por garantizar a los nacionales la seguridad democrática de los candados y las rejas. El vínculo social se ha modificado a favor de espacios como la televisión que, a su vez, ha golpeado las formas tradicionales de la transmisión oral de la memoria, lo que ha hecho emerger formas de la memoria más virtuales, con mucho menos experiencias personales y llenas de relatos que les suceden a otros. Ese otro impersonal

con el cual interactuamos por medios virtuales nos ha instalado en vivencias de memoria social masiva, concurrida y llena de lugares comunes que enseñan y confluyen en exitosos proyectos de vida comerciales que para nada nos involucran. Estamos ante formas de la memoria de personas edificadas en medio de apartamentos que la rumba pinta de colores; de muchachos y muchachas enamorándose; de quienes nunca van al centro de la ciudad; vivimos sin abuelos y abuelas porque viven lejos o molestan mucho y hablan siempre del pasado, de lo mismo: sus historias de vida.

Es necesario ubicar nuestro discurso y reconocer como docentes el acto imperialista que emprendemos al trabajar con la memoria de los y las docentes. Alienta nuestro trabajo el pertenecer a un país que vive como tragedia o como un acto de superación la historia de vida de miles de maestros y maestras que se ven precisados por las condiciones laborales y económicas, en la mayoría de los casos, a permanecer en una continua lucha por realizar sus metas y dignificar su trabajo. Es de realzar el valioso aporte que ha hecho el sindicato que agrupa a todos los maestros y maestras del país, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), el sindicato más grande del país.

Con respecto a la ubicación de nuestro discurso, advertimos que creemos que no existe una unidad central de explicación, aunque así lo pretendan hacer creer algunas academias o religiones, como tampoco existe un modo simbólico centralizado de interpretación, aunque el mundo ha sido leído en clave simbólica. El imperativo hoy es que se deben reconstruir las dimensiones simbólicas de interpretación del mundo, haciendo entrar en crisis nuestras propias interpretaciones de los mundos. Comencemos, por ejemplo, con las interpretaciones más globales, al plantear que el problema es de acceso a salarios dignos para los maestros y de mejores condiciones laborales. Se coloca el acento en la lucha por cuestionar las reglas del mercado mundial y las prácticas desiguales que se imponen a las economías del *sur* del mundo en los tratados comerciales internacionales. En el orden mundial capitalista, los y

las docentes han ganado protagonismo en los movimientos sociales de diversos países debido a que cada vez existen mayores organizaciones sindicales de maestros y maestras que luchan organizados por generar espacios de toda índole, donde impere la dignidad humana por encima de los intereses del capital.

Los sujetos, hombres y mujeres docentes, han tenido que reconstruir las dimensiones simbólicas de interpretación de su mundo local al construir coherencia social o, en su defecto, al generar resistencia ante el orden político e ideológico que enfrentan. Son docentes generadores de descontento, expresado a través de los nuevos movimientos sociales que codirigen en países como Colombia las respuestas frente a condiciones laborales infames, como las que sufren miles de docentes que trabajan en educación básica o secundaria en colegios privados, donde no les permiten sindicalizarse.

¿QUIÉNES SON LOS Y LAS DOCENTES?

Al trabajar con la memoria de los y las docentes se hace necesario dar cuenta de sus identidades. La memoria y la identidad están indisolublemente atadas. Es la identidad el otro concepto que se hace importante de estudiar por erigirse como la consecuencia inmediata de la memoria. Estudiar la memoria del docente conlleva a darse cuenta de cuál es el lugar que se construye en la sociedad a la que pertenece. Quien es docente deja, escarba, erige y busca continuamente huellas de su pasado que le permitan la construcción de su identidad; a su vez, debe transar y ceder en algunos puntos para lograr que las dinámicas de la opresión laboral que continuamente se dictaminan desde el ministerio de educación, a través de las cuales son segregados, discriminados o marginados, cedan y les permitan acceder a construir o reconstruir espacios laborales y de vida.

Preguntarse por la relación entre memoria e identidad en el docente conlleva a interrogar los propósitos de encontrar sentidos de interpretación a sus vidas. El factor que dinamiza la relación

identidad y memoria es la conciencia de que no hay una identidad plena, por lo que requerimos que el otro nos provea porque somos conscientes de que estamos hechos de material perdible. La identidad nos obliga a representarnos desde la memoria porque el otro es quien nos instala en el conflicto, el otro que somos. En todo proceso de representación la identidad puede cambiar, la siguiente representación puede modificar la identidad de lo representado y es en ese cambio donde estalla el conflicto, porque lo que nos provee el otro nos puede instalar en el vacío; la dinámica de otorgamiento del otro puede indicarnos sus y nuestras carencias, y es allí donde la vida se convierte en una lucha por encontrarle sentidos de interpretación y representación que nos provean de identidades que, sin nunca llegar a ser plenas, nos descentra de la quimera de la identidad única, ubicándonos en la lucha política, cultural y económica por representarnos en un juego permanente por afinar nuestras construcciones de realidad, sin olvidar que todo juego habita los terrenos del deseo, lugar íntimo donde se reconstruyen nuestras historias personales como identidades en conflicto.

Los y las docentes tenemos en entredicho nuestras identidades, y al igual que otros actores sociales, no hemos encontrado un sustento teórico adecuado, por lo que los fenómenos que nos atañen no se pueden explicar al margen de nuestras propias geografías de las identidades. Coexisten miradas identitarias provistas por las sociedades dominantes que leen a los y las docentes como los invasores que roban el empleo, traen desorden, que son extraños u exóticos, entre otros, que se han generalizado en un patrón, en una unidad central de identidad que se rompe por parte de los docentes con el acto subversivo de negarse a dejar y denigrar sus prácticas culturales. Los docentes visibilizan los símbolos de interpretación de su mundo, que pretenden borrarles y negar por parte de la sociedad dominante para reelaborar sus planteamientos³.

³ “nos obliga a reconocer la necesidad de una forma de pensamiento que nos sea fija ni estable, sino abierta a la perspectiva de un retorno constante a los

¿De qué manera la recuperación de la memoria y la historia dan cuenta de la vida cotidiana de los y las docentes? Hemos de describir cómo consolidan la memoria, que es su capital cultural y el principal aporte a la sociedad receptora, y a su vez les permite generar condiciones de adaptación a su vida. Convencidos de que con los relatos⁴ de los y las docentes se puede aportar a la realización de nuevas formas de hacer historia profesional, hemos emprendido la tarea de recuperar las historias de vida, la historia de grupos docentes cuyas vidas han permanecido en el desconocimiento por las formas tradicionales de hacer Historia.

Es importante advertir que cuestionamos nuestro papel en la relación con los otros, los sujetos investigados, hombres y mujeres docentes, por quienes no intentamos hablar. Estamos todos inmersos en relaciones de poder y conocimiento, y a lo mejor, aunque escribir sobre docentes nos instale en un *gesto imperialista*⁵,

acontecimientos, a su reelaboración y revisión. Este re-cuento, re-citado y re-colocación de lo que pasa por ser conocimiento histórico y cultural depende de la re-memorización y re-actualización de anteriores fragmentos y huellas que se encienden y destellan en nuestro actual momento de peligro en la medida en que viven y se nutren de nuevas constelaciones. Son fragmentos que siguen siendo fragmentos: astillas de luz que iluminan nuestro viaje y que, simultáneamente, proyectan sombras a lo largo del camino. Este movimiento perpetuo de transmutación y transformación disipa la fe en la transparencia de la verdad y en el poder de los orígenes para definir la finalidad de nuestra travesía. Se cosechan y se recogen los frutos de la historia, para articularlos, hacerlos hablar, re-memorar, re-leer y re-escribir, y el lenguaje nace en el tránsito, en la interpretación [...] referirse a la historia, a la traducción o a la memoria supone siempre hablar de lo incompleto, de lo que nunca puede descifrarse plenamente. Supone traicionar toda ilusión de transparencia. Dado que traducir siempre es transformar” (Chambers, I., 1995, pp. 16, 17).

⁴ Jameson considera que en los relatos existen formas políticas inconscientes y que deben ser interpretados como actos socialmente simbólicos. El autor afirma: “Los relatos pueden ser considerados como colectivos y como discursos de clase que son, en última instancia, mediaciones simbólicas sobre el destino de la comunidad” (Jameson, F., 1981, p. 70).

⁵ De manera concisa, Ian Chambers expresa mejor lo que intentamos escribir: “¿Todo esto significa que no tengo nada que decir porque cada gesto que se insinúe en Occidente es imperialista por naturaleza, y debe ser entendido como el último movimiento de la mera extensión de mi poder con respecto a los otros? Quizá sea

advertimos que repudiamos las formas de dominación imperantes en nuestro sistema político, económico y social, donde incluso son continuamente asesinados por ser muchos de ellos líderes sociales. Escribimos desde la memoria de los otros para desalienizarnos y ayudar en su liberación.

A través de la labor sistemática de recuperación de las fuentes orales⁶ se muestra cómo los sucesos, narraciones, cuentos e historias relatadas por las personas entrevistadas y recuperadas con las metodologías de la historia oral, las historias de vida, la tradición oral y el testimonio se pueden convertir, como ya se ha escrito, en *formas de hacer historia*⁷ porque aportan al conocimiento de la historia de grupos sociales, cuyas vidas han permanecido al margen

este el punto donde las implicaciones políticas y éticas de los argumentos de este libro se puedan comprender con la mayor claridad como un intento de romper el círculo vicioso entre aquellos que hablan y aquellos en nombre de quienes se habla. Porque, al irrumpir en el cuerpo de mi propio discurso, al examinar los vacíos y escuchar los silencios de mi herencia, quizás aprenda a avanzar con paso ligero por los límites desde los cuales hablo. Empiezo a comprender que allí donde hay límites hay también, en el otro lado, más allá de mis particulares confines, otras voces, otros cuerpos, otros mundos. En la persecución de mi deseo de cruzar dichas fronteras, me veo paradójicamente obligado a enfrentar mis límites [...] escribir, aunque pueda parecer un gesto imperialista en la medida en que se propone definir un camino, una trayectoria, un dominio de la percepción, del poder y el conocimiento –por más limitados que sean–, también puede implicar un repudio a la dominación e invocarse como una huella transitoria, como el gesto de una ofrenda [...] que intenta revelar un apertura en nosotros mismos y en el mundo en el que vivimos” (Iain Chambers, 1995, pp. 19, 20, 25).

⁶ John Beverly, desde los estudios culturales, ha terciado al escribir: “No hay un nivel de facticidad social que pueda garantizar la veracidad de una u otra representación. La “sociedad” misma no es una esencia previa a su representación discursiva, sino precisamente el resultado de luchas para representar y sobre la representación [...] El testimonio surge como una fuente duramente cuestionada y una de las primeras actitudes frente a éste debe ser el de la crítica”. Beverly enfatiza lo anterior en lo que sigue: “¿No sería el testimonio simplemente un nuevo capítulo de una vieja historia de las relaciones [...] entre opresores y oprimidos, clases dominantes y subordinadas, metrópolis y colonia, centro y periferia, Primer y Tercer Mundos? ¿Y su narrador otro sujeto subalterno que nos entrega junto con su sumisión y la plusvalía –lo que deseamos quizás aún más en un sistema global emergente basado en la acumulación y manipulación de información? (Beverly, J., 1994, pp. 492, 486).

⁷ Burke, P. (comp.). (1994). *Formas de hacer la Historia*, España, Alianza Editorial.

de las formas ortodoxas de hacer Historia. Se hace necesario que historiadores, historiadoras y otros profesionales sigamos reconstruyendo esas historias de la gente y las convirtamos en fuentes que ayuden a enriquecer el diálogo de saberes y para que, a través del trabajo con fuentes orales, se conozca la vida de las personas por medio de sus propias palabras y consideren la cosmovisión de su mundo, sus representaciones y sus significaciones. Las historias de vida grabadas son muy atractivas porque los entrevistados y las entrevistadas han entregado su relato con convicción, de una manera firme y sencilla, lo que nos honra y, a su vez, enriquece el patrimonio de memoria oral del archivo de historia oral de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia, recogida por el colectivo de historia oral Tachinave, semillero de investigadores adscrito al departamento de Historia.

Por medio de la historia oral hemos confirmado cómo los y las docentes exploran su interior, así como lo profundo y apasionado que lo viven. Hemos visto desfilan al dolor vivido como una aventura de la vida y a la ternura con énfasis de mujer u hombre exaltar la vida a pesar de los sufrimientos. Hemos preguntado por la alegría y ella vive en la cotidianidad a pesar del conflicto. Las personas entrevistadas hablan de sus familias, de lo que los identifica, de sus apegos que son feroces, de sus participaciones en política, de la construcción de su lugar económico. Hay, en esas historias contadas por docentes, un aliento contenido entre esas lágrimas que se sueltan mucho de magia, de dolor, de alegría y de vida.

Comprender que la memoria tiene un sentido y que esta se construye colectivamente es, tal vez, uno de los aportes más significativos de los trabajos que consideran la memoria. Esas personas entrevistadas pueblan nuestra vida cotidiana, nuestro mundo. Considerando aspectos más específicos del trabajo, se reconoce que en la relación entrevistador-entrevistado se abren sentidos de construcción de la memoria muy problemáticos, uno de ellos es el de quién habla en nombre de los otros o, como cuestiona Linda Alcoff,

al referirse a sí mismo se puede *hablar por los otros*⁸. El cuestionamiento sobre quién habla cuando se trabaja con fuentes orales y se establece la relación entrevistado-entrevistador, no solamente es para el entrevistador, el cuestionamiento es igual para quien da el testimonio porque, debido al hecho de hurgar en sus recuerdos en la búsqueda de la memoria social produce un posicionamiento, que se expresa en los relatos de sus actos, de sus obras; allí se produce una exteriorización de subjetividad, que pasa por los dispositivos que hace disparar el olvido a la memoria: la selección, la distorsión, entre otros. El narrador también tiene imperativos éticos y morales a la hora de reconstruir, construir sus memorias y entrar en el contrapunteo con el entrevistador para producir en un permanente conato y, posicionados desde lugares diferentes, deben ambos generar evidencias que se transforman en expresiones culturales, demostrando que todas las personas dan sentidos de interpretación y significados a la existencia de su vida.

Por lo anterior, negar que a los otros, a quienes se puede subalternizar, puedan hablar es también negarles que puedan pensar; lo más grave es negarles la capacidad de construir un lugar político, económico, un espacio común⁹. Quienes somos docentes, por ejemplo, demostramos que se puede hablar, pensar; en muchas ocasiones nos hemos construido un lugar y eso requiere haber pensado

⁸ “Como lo ha explicado Alcoff (1991), éste es un problema central en la teoría crítica, pues históricamente ha resultado muy claro cómo muchas veces hablar por otros la voz del anunciante (o del investigador) solamente aparece para opacar (y ocultar) la voz de los sujetos a los que pretende representar [...] Así hablar por otros implica, en parte, construir un sujeto que puede responder más a los intereses del escritor y a las imágenes con las que él quiere sentirse comprometido. Hablar por otros significa asumir una representación y establecer una mediación” (Vich, V., 2001, p. 39).

⁹ “El término *subalterno*, recogido de los trabajos de Antonio Gramsci, se refiere a una subordinación en términos de clase, casta, género, raza, lengua, y cultura y se utiliza para poner en relieve la centralidad de la relación dominantes/dominados en la historia [...] es el argumento de Guha de que los subalternos habrían actuado en la historia por sí mismos, es decir, independientemente de la élite (Prakash, G., 1997, p. 296).

y diseñado estrategias para construirlo. Quien diseña estrategias piensa y quien piensa puede hablar. Claro, no lo hará solamente en los códigos y construcciones académicas, sino en las convenciones del discurso de la cotidianidad. Al expresarse, al producir un discurso a través de su testimonio los entrevistados y entrevistadas se dan un espacio para pensar, representar y darle un significado a su sociedad y a su vida.

Al estudiar la memoria y la identidad, sabernos y anunciarnos como docentes repensamos la cultura, la política y desafiamos los saberes dominantes para otorgarles nuevos significados a lo político y a lo identitario. Tratamos estratégicamente de politizar las identidades colectivas, entendiendo que no podemos pensar lo identitario por fuera de lo social. Se trata de reivindicar nuevas formas de pensar la ciudadanía, la democracia y, para comenzar, la lucha es por esclarecer los conceptos, por darles nuevas acepciones que nos permitan posicionarnos política e ideológicamente en un diálogo de saberes que facilite una cultura política, llamada alternativa, que resignifique la relación con el gobierno y el Estado. Requerimos de una identidad participativa que nos dé a los grupos sociales marginados del poder reconocimiento e inclusión como lugares políticos, económicos, sociales y culturales. Ahora, al estudiar la memoria y la identidad de los y las docentes anotemos, en particular, que si es muy adversa la lucha por sus derechos sociales y políticos en Colombia, podemos preguntar: ¿cuáles son los lugares sociales, políticos, culturales y económicos que deben ocupar, y que se les debe reconocer por parte de las sociedades? Los y las docentes se debaten entre la necesidad de construir coherencia social en su espacio laboral y social, y la necesidad de defender su identidad.

LAS ENSEÑANZAS DE LOS Y LAS MAYORES

Las enseñanzas y los consejos de los mayores¹⁰, expresadas a través de las experiencias de la vida, nos han indicado que para *ser alguien* en la vida hay que estudiar o aprender un oficio. Ser alguien se abre como un camino, un proyecto de vida, que es impulsado y habitado por el deseo de nuestros padres y familiares, que muchas veces llega a convertirse también en nuestro propio deseo. Ser alguien es un imperativo de los mayores que se nos impone como meta en la vida, y que puede llegar a instalarnos en la contingencia del ser o el no llegar a ser alguien. La incertidumbre se abre ante nosotros y ante ella respondemos con miedo o con rebeldía, entre otras muchas formas. La vida se impone y un día llegamos a entender que el dolor nos funde, y que el placer es una obligación. Aprendemos que la alegría está habitada de llanto y que el llanto también está hecho de alegría. Llegar a ser alguien es oficio de funámbulos y, como tales, caminamos por cuerdas flojas y es seguro que caeremos muchas veces. En las manos, al pasar por la cuerda, llevamos cual pértiga todas las decisiones que nadie tomará por nosotros, así hayan intentado pavimentarnos el sendero y evitarnos las caídas.

Llegamos a ser para descubrir que todo en nosotros es perdible. La muerte lo abarca todo, es omnipotente, por lo que hemos respondido con la memoria ante la muerte. La memoria se convierte en la esperanza que trascenderá, en el saber que permanece, en el conocimiento que evitará el olvido, que en el fondo es otra forma de la muerte. Este trabajo de docente es un intento por responder ante el olvido. El olvido asimilado a la muerte, como intuitivamente

¹⁰ “Mandatos y enseñanzas de los mayores. Muchos de estos saberes y conocimientos fueron transmitidos como mandatos y leyes que la comunidad los respetaba porque sabían que estos garantizaban su bienestar. En esta relación de los ancianos con jóvenes y niños de los pueblos, se construyeron lazos de respeto muy fuertes que en cierta forma garantizaban la transmisión de estos conocimientos”. Fondo Documental Afro-Andino-Universidad Andina Simón Bolívar, Guía Didáctica Papá Roncón. En García Salazar, J. (comp.), 2003, p. 13.

lo pensamos, hace que nos apeguemos a la memoria en un intento por llegar a ser. La memoria expresada en la tradición, en la conservación de valores, en la comunidad o en el grupo social se ha erigido como respuesta de vida de los hombres y las mujeres para preservar la sociedad y la cultura¹¹.

Ahora, las preguntas se hacen más personales: ¿nos hemos convertido en quienes nos pidieron que fuéramos? ¿Nos quieren como somos? ¿Cómo somos? ¿En qué y en quiénes llegamos a convertirnos? Eternas preguntas que no consideran, en mucho, a la muerte, y sí al deseo en sus respuestas. El deseo ajeno y el propio moran en nuestra memoria, y es la primera forma de identidad por la cual luchamos, en pro o en contra del deseo de los otros o del nuestro. Dicho de otra manera, el deseo de los mayores y el nuestro propio llegan a confrontarse para determinar si llegamos o no a ser lo que los otros querían que fuésemos. Sabemos que el deseo tiene historia, y para el caso de los y las docentes que trabajamos con fuentes orales tiene historias de vida, a través de las cuales estudiaremos la memoria como forjadora de identidades y de otredad.

Llegamos a ser, y como funámbulos por la vida, revelamos que lo que somos es perdible, por lo tanto, queda seguir guerreándonos, desde un terreno tan fangoso y sombrío como el lugar de la identidad, un espacio social, económico, cultural e ideológico-político. Si la memoria y la identidad, inseparables entre sí, tienen como semilla al deseo y como raíz a la muerte, quedan la otredad y la construcción permanente de sociedad como salidas a las tensiones que plantea la vida. Queda el individuo, hombre o mujer, con la

¹¹ “La memoria prepara su sorpresa” expresó José Lezama Lima para acentuar el elemento creativo de la memoria que no es otra cosa que parte de la imaginación. Un pueblo sin memoria es como un árbol sin raíces. Y el culto a la memoria no es otra cosa que el culto a los valores de una tradición que se renueva en el fluir de elementos culturales de pura cepa... Un viejo muere, y muere una biblioteca, reza un refrán africano. El rescate de la memoria equivale al rescate de la cultura. Y la cultura no es otra cosa que el conjunto de valores espirituales y materiales del ser humano. El resultado de un dinámico y complejo proceso de creación individual y social (Barnet, M., 2002).

pregunta del presente, la pregunta de esta época: ¿qué tan valioso soy para mí mismo? Queda la comunidad, la red o el grupo social, queda la solidaridad inseparable de la soledad.

Dicen los mayores que, con la edad, los días se hacen más largos, la lluvia y el sol pesan más, las decisiones se toman más lentamente, y el olvido se vuelve un vecino frecuente. Cuando todo lo que sucede día a día en la vida pasa a ser un logro y damos gracias por lo que nos pasó, hemos llegado a la medida, el momento en el que reconocemos que debemos amar las cosas por como son, y no como quisiéramos que fueran. Los años hacen que él o la docente se detenga a mirar la luna, mientras pasan por la cuerda, y se sienten ganadores cada vez que pasa la noche.

En estas reflexiones en torno a la memoria, la identidad y la otredad, y específicamente de la memoria del docente, es necesario definir la memoria como la esencia última de la imaginación y su accionar está mediado por su principal forma de ser: la reconstrucción. La memoria es una forma de presente capaz de ingresar en el recuerdo y el olvido para construir o reconstruir identidades que apuntan hacia la cultura como una construcción móvil y permanente. La memoria es una forma de futuro que obliga a los hombres, las mujeres y los grupos sociales a estar alerta en la constitución de formas de vida que consientan que el conflicto y la tensión sean una expresión social que permita la vida. Es un deber de todos recordar para reconstruir la memoria y ayudar a que las personas se redescubran como seres humanos, como lo plantea bellamente Marc Augé¹².

Por otro lado, los usos conceptuales y los fines atribuidos a la memoria y a la identidad difieren en mucho de un grupo social

¹² “El deber de la memoria es el deber de los descendientes y tiene dos aspectos: el recuerdo y la vigilancia. La vigilancia es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que podría semejar al pasado [...] Recordar u olvidar es hacer una labor de jardinero, seleccionar, podar. Los recuerdos son como las plantas: hay algunas que deben eliminarse rápidamente para ayudar al resto a desarrollarse, a transformarse, a florecer” (Augé, M., 1998, pp. 23 y 102).

a otro, de una persona a otra. Cada grupo social bajo determinadas características culturales, políticas y económicas produce sus formas de memoria y olvido. La memoria se entrecruza con la dinámica social y, a su vez, se alimenta en el conflicto, que es su aliado imprescindible y animador social. La memoria está hecha de olvido; de alguna manera olvidamos para continuar delineando las claves que permiten a la memoria comportarse como una totalidad fragmentada, por lo que es preciso relacionarla con la historia y con una de las características importantes de la memoria: es un proceso que requiere de muchos componentes que le permiten convertirse, esencialmente, en una expresión colectiva. La memoria, al estrechar su relación con la historia, adquiere su principal característica: ser un producto histórico colectivo. La memoria se construye a través del recuerdo y a su vez exhibe su principal característica: ser individual¹³. Las personas son quienes recuerdan, evocan, traen a la memoria un acopio de información la cual nutren y hacen que aparezca como producto social, o como la llama Félix Vásquez: memoria social¹⁴. Un ejemplo, aunque negativo, de la memoria social

¹³ “Los recuerdos individuales sólo existen y se localizan en el pasado al articularse con la memoria de otros. Uno sólo recuerda como miembro de un grupo social [...] la memoria se perpetúa sólo a través de los miembros de un grupo social, los cambios que la afectan tienen lugar dentro de un trasfondo de continuidad: puesto que hay un vínculo vivo entre generaciones [...] de acuerdo con Halbwachs, la labor de la memoria de grupo es responder a las necesidades de la acción presente” (Wachtel, N., 1999, pp. 77, 78, 79, 80).

¹⁴ “la memoria social puede ser considerada como uno de estos *lazos débiles*, un componente indisociable que impregna buena parte de los fenómenos y procesos sociales y que posibilita, en algún sentido, la continuidad de lo social. Bajo ningún concepto puede ser considerada como una ramificación o un subproducto inerte respecto a lo social y al conocimiento [...] La realidad social es procesual: no se puede concebir como un resultado. El presente es un proceso en continua construcción y el pasado también. Entre ambos *pivota* la memoria que dota de continuidad a la realidad social. Mediante la memoria se construyen y resignifican los acontecimientos [...] Como se verá, la concepción de la memoria que adopto y trato de elucidar en las diferentes secciones que configuran el análisis que he realizado, no tiene que ver con una capacidad individual que poseemos todas y cada una de las personas de manera privativa, sino que la considero en tanto que proceso y producto construido a través de las relaciones y prácticas sociales, donde

para los colombianos son las violencias que durante el siglo XX asolaron el país, y continúan haciéndolo.

Don Bernardo, a través de un relato en el que se pueden leer todavía las huellas de violencia que generó en él un profesor de su época escolar, y que todavía al contar vivencia con pasión, dice: “A mis profesores recuerdo a unos con mucho cariño, y otros con mucho rencor [...] No se borra de mi imaginación, no se me borró nunca un profesor, que era Andrés Cortina, un señor de Barranquilla, que parece, por algo, no sé por qué, no le caí bien, y siempre me atormentaba, y me hacía cosas muy feas, muy raras, que a mi padre yo nunca le conté, porque si le hubiera contado, este profesor hubiera tenido muchos problemas. Hacía cosas que [...] se hacían experimentos allá, en la escuela, por ejemplo, ¿cómo se hacía el queso? y en clase hacía un queso, entonces partía los quesos en pedacitos, y empezaba a darle a los alumnos, y llegaba donde mí, me lo iba a dar y me lo quitaba, y se reía y no me daba nada, pasaba donde los demás, siendo un niño, yo un niño como era, no olvido ese rencor, de ese tiempo, no se me olvidó nunca. Una vez para desahogarme apedreé la casa de él, sólo, y él supo que había sido yo, y se quejó en rectoría, y le dije: ¿Por qué le apedreé la casa? y él retiró la denuncia. Le dije: ¿Recuerda lo que me hizo Don Andrés, aquel pedazo de queso? Le estoy cobrando todavía, estaba en la escuela [...] por esa época fue tal vez en el noveno grado”¹⁵.

Con el relato de don Bernardo queremos mostrar lo conscientes que podemos ser de que desde los maestros también se genera mucha violencia en nuestro entorno cotidiano, que podemos ser reproductores del sistema histórico si no tenemos un proyecto político liberador.

el lenguaje y la comunicación ostentan un papel fundamental. De este modo, estudiaré la memoria definida por su carácter social, es decir, por ser proceso y producto de los significados compartidos engendrados por la acción conjunta de los seres humanos en cada momento histórico” (Vásquez, F., 2001, pp. 24, 25, 27).

¹⁵ Entrevista realizada a Don Bernardo, que entre los muchos oficios tuvo el de ser profesor. Ubicada en el archivo de historia oral de la Universidad del Valle.

EL APORTE DE LOS Y LAS DOCENTES

Los y las docentes han construido formas de identidad que se expresan en la adscripción múltiple a *redes sociales*¹⁶, apoyadas en la lucha por generar espacios sociales que les garanticen no solo derechos individuales, como los ha promulgado la doctrina liberal, sino que hoy se avanza en la construcción de derechos colectivos, económicos y culturales. El y la docente no se imaginan e insertan en sociedad solamente como ciudadanos; hoy, la ciudadanía se construye en la multiadscripción móvil a diferentes redes sociales, de localidad o de identidad, que surgen como fuente de la acción social.

Se puede decir que se están generando nuevos ciudadanos y nuevas ciudadanas, categorías de muy difícil definición en términos tradicionales del ciudadano liberal que participa, elige y hace acopio de unos derechos que debe asumir y respetar. El *nuevo ciudadano y la nueva ciudadana*¹⁷ propuestos desde los docentes están comprometidos en la búsqueda y lucha por los derechos colectivos o de las comunidades en todos los órdenes de lo social, político, económico y cultural. No quiere decir esto que la gente milite o participe de movimientos sociales cohesionadores de descontento social capaces de generar, por ahora, identidades políticas precisas que conduzcan al poder político. Queremos expresar que, hipotéticamente, están inmersos en redes sociales y en la construcción política de sujetos capaces de resignificar su vida a través de procesos de construcción de discursos y de hechos sociales que multiadscriban

¹⁶ Usado a la manera de Manuel Castells como la sociedad red, y en red, actuante como fundamento constitutivo de poder. Con Castells nos instalamos en las sociedades en red y en la multiadscripción a diferentes redes sociales. Las redes sociales articulan otras redes más generales y allí se producen los cambios sociales. La militancia no es el eje, en muchos casos se ha ido hacia el fanatismo o a la adscripción a múltiples redes sociales.

¹⁷ Nuevo ciudadano o ciudadana se refiere a los hombres y mujeres que han adquirido distancia de la mirada contractual como factor de cohesión dominante y se han propuesto construir e imaginar, utópicamente, identidades diferentes donde todos y todas tengan cabida sin renunciar a su especificidad humana.

a las sociedades en caminos de nuevas interpretaciones económicas, que son los mayores obstáculos para encontrar horizontes de participación en una economía estatal que permita la consolidación de proyectos sociales y políticos alternos a los dominantes.

De hecho, los y las docentes están obligados por la eclosión de los medios y las tecnologías a cambiar, a modificar y adaptar su forma de pensar, su cosmogonía y su manera de ver y relacionarse con su entorno. Los medios y las tecnologías brindan a estos sujetos posibilidades múltiples de interpretación y de construcción de sentidos a su entorno. Es de precisar que se piensa en estos *nuevos ciudadanos* no como redentores capaces de redimir el mundo, sino como sujetos descentrados que a través de la generación de prácticas discursivas y políticas liberadoras, creadas bajo unas condiciones de producción y de recepción del discurso, cuestionan y piden cuentas a otras formas discursivas de identidad tradicionales, y permanentemente modifican su ambiente y todas las prácticas culturales, económicas, políticas, sociales y discursivas hegemónicas, lo que ha generado nuevas construcciones de ciudadanía y nuevas identidades porque la identidad, al igual que la tradición, no está fijada en ningún espacio ni tiempo.

LAS LUCHAS Y LAS ORGANIZACIONES DE LOS Y LAS DOCENTES

Ahora, es necesario mostrar cómo se han organizado para luchar los maestros y maestras en la ciudad de Cali. Para hacerlo nos hemos acercado a las organizaciones sindicales y sociales con el fin de reflexionar sobre sus acciones colectivas, de las cuales entendemos lo siguiente:

La acción colectiva no es una categoría abstracta que pueda situarse al margen de la historia y de la política en todo tipo de empeño colectivo, desde las relaciones de mercado a los grupos de interés, los movimientos de protesta, las rebeliones campesinas y las revoluciones (Tarrow, 1997, p. 20).

Al asumir una definición amplia del concepto nos proponemos aportar al reconocimiento de la importancia que las acciones colectivas sindicales de las y los maestros han tenido en la construcción de la sociedad colombiana, por lo menos en la ciudad de Cali, Colombia. Inventariar cómo los sindicatos participan de acciones como la marcha del primero de mayo, especialmente los docentes, nos permite escrudinar por qué se generan estas movilizaciones que han terminado en la construcción de movimientos sociales (Archila, 2005)¹⁸. En este sentido, comenzar a inventariar para investigar las organizaciones conlleva a profundizar sobre las acciones políticas de los sindicatos en la consecución de derechos. De igual forma, nos permite analizar las identidades colectivas de nuevos actores sociales, que buscan en todo sentido la reivindicación de derechos o el reconocimiento de nuevas construcciones políticas y sociales.

Esta reflexión se encuentra encaminada a comprender parte de la historia de Colombia en lo que concierne a la acción social de los diferentes actores, llámese gremios, sindicatos, centrales obreras o movimientos sociales con identidades definidas, los cuales trabajan por garantizar los derechos básicos, por cambiar las estructuras institucionales dignificando el empleo, por el reconocimiento de nuevos actores de la sociedad o, como dice Miguel Urrutia:

El objetivo del sindicalismo es mejorar el nivel de bienestar de la clase trabajadora. Para esto hay dos estrategias diferentes. Una es a través de las negociaciones colectivas para mejorar los ingresos del trabajador y la otra es la acción política para el cambio de la estructura institucional hacia un modelo económico que aumente la participación del trabajo en el ingreso nacional. Esta segunda estrategia requiere la acción política, y en algunos casos los sindicalistas participan en la acción revolucionaria para cambiar el sistema cuando

¹⁸ Se entienden por movimiento social las “acciones sociales colectivas permanentes, orientadas a enfrentar condiciones de desigualdad, exclusión, o injusticia y que tienden a ser propositivas en contextos espacio-temporal determinado” (Archila, M., 2005, p. 74).

están convencidos de que el sistema económico vigente no hace posible el mejoramiento de la clase trabajadora (Urrutia, 2016, p. 11).

En este sentido, el inventario de las organizaciones sindicales y sociales de profesores en Cali y el Valle del Cauca, Colombia, es una reflexión sobre la permanencia de las organizaciones sindicales y de los movimientos sociales que existen en el municipio, comprendiendo, además, los escenarios que se generan como plataforma para desarrollar sus acciones sociales. Dicho de otra manera, es necesario comprender las acciones colectivas que desarrollan los movimientos sociales en escenarios como el primero de mayo, reconociendo ciertas permanencias y cambios que surgen a partir de tensiones o conflictos con el Estado, o la búsqueda de una identidad colectiva que sea visible en las dinámicas sociales.

Este trabajo realiza un registro de las diferentes organizaciones sindicales y sociales, especialmente de maestros, que se muestran en la vida pública en diferentes escenarios; además, reflexiona sobre nuevos actores que buscan, a partir de la movilización, conseguir beneficios, lograr frente al Estado una negociación al conflicto, o diferentes movimientos que están en la construcción y re-significación de nuevas realidades sociales. Es decir, se busca un análisis sobre la permanencia de los movimientos sociales que tradicionalmente han luchado por la consecución de derechos, al igual que movimientos que salen a la palestra pública reconstruyendo identidades que luego van a ser fundamentales en la re-significación de la sociedad.

INVENTARIO DE LOS SINDICATOS DE MAESTROS

En Cali encontramos las siguientes organizaciones de maestros y maestras que salen a marchar los primeros de mayo y todos los años por el constante atropello a sus derechos:

Asociación Sindical de Educadores del Valle del Cauca, Asieva:

<http://asieva.org/>;

Asociación de Profesores Universidad Libre, Unilibre, Asproul:

<http://www.asproul.org/>;

Asociación Sindical del Sistema de Regionalización de la Universidad del Valle,

ASSRUV: <http://asruv-univalle.blogspot.com/>;

Sindicato de Empleados del Sena, Sindisena:

<http://sindesena.org/contactenos.html>;

Sindicato de Trabajadores y Empleados Administrativos de la Educación, Sin-

trenal: <http://sintrenal.org/>;

Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Valle, SUTEV:

<http://sutevalle.org/>;

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación, Fecode:

<http://www.fecode.edu.co/>;

Asociación Sindical de Profesores Universitaria, ASPU: <https://aspucol.org/>.

Existen tres momentos en la mirada a las acciones colectivas: el primero dice que toda acción colectiva es generadora de sociedad, ya que son las posibilidades de construcción las que se desarrollan frente a un proyecto estatal; en segunda instancia tenemos que la cultura se vuelve un factor fundamental en la construcción de las acciones colectivas, es decir, que los diferentes movimientos sociales transitan en esas tensiones contra un Estado que intenta homogenizar las prácticas culturales, y reaccionando en la formulación de identidades que permitan demandar nuevas apuestas y proyectos políticos; por último, se observa que las acciones colectivas aterrizan sobre la dimensión política impulsando o diluyendo en cierto sentido la acción política y la acción social.

Las acciones colectivas se relacionan como un medio que permite la construcción de la sociedad, la cultura y la cultura política que se analiza en una base teórica propuesta por Archila (2005), sobre lo que realizan los movimientos sociales con sus acciones colectivas. Para el caso nuestro, el inventario permite una reflexión de esas tres conclusiones que Archila habla para América Latina:

la acción humana como generadora de sociedad, la cultural como fundamento en la construcción de identidades y la acción social con un sentido político y transformador. En esta medida, se parte de un interrogante importante en el desarrollo de esta búsqueda de las acciones colectivas¹⁹: ¿qué organizaciones sindicales y sociales han marchado el primero de mayo en Cali, Colombia? Para contestar esta pregunta se ha acudido a la metodología de la historia oral, en donde se establece que para que exista una mejor comprensión se desarrollarán entrevistas a algunos miembros de las diferentes organizaciones, y se participó en las marchas para fotografiar a quienes marchaban para reivindicar la dignidad de los trabajadores, marchas en contra de los asesinatos de los líderes sociales (Velatón²⁰) y diferentes escenarios donde estas organizaciones y acciones colectivas son evidentes.

A menudo tenían éxito pero, incluso cuando fracasaban, estos movimientos tenían efectos de gran alcance y ponían en marcha importantes cambios en la política y en la esfera internacional. El poder de los movimientos se pone de manifiesto cuando los ciudadanos corrientes unen sus fuerzas para enfrentarse a las élites, a las autoridades y a sus antagonistas sociales. Crear, coordinar y mantener esta interacción es la contribución específica de los movimientos sociales, que surgen cuando se dan las oportunidades políticas para la intervención de agentes sociales que normalmente carecen de ellas. Estos movimientos atraen a la gente a la acción

¹⁹ La acción colectiva se parece a lo que otros analistas llaman protesta, rebelión o disturbio. Difiere de otras acciones colectivas en que es discontinua y contenciosa; no está construida sobre rutinas diarias y tiene implicaciones de intereses de personas diferentes al grupo que actúa, así como para los propios intereses compartidos de los actores. Cuando estas implicaciones son negativas podemos hablar de conflicto; cuando son positivas podemos hablar de cooperación. La definición aún más acotada de acción colectiva se refiere a una contención colectiva pero discontinua, ya relacionada con el conflicto, ya relacionada con la cooperación. (Charles Tilly, 2000).

²⁰ El Velatón o marcha con antorchas y velas prendidas fue una marcha social de diferentes actores del municipio de Cali en solidaridad y denuncia de los cientos de asesinatos de líderes sociales de Colombia.

colectiva por medio de repertorios conocidos de enfrentamiento e introducen innovaciones en torno a sus márgenes. En su base se encuentran las redes sociales y los símbolos culturales, a través de los cuales se estructuran las relaciones sociales (Tarrow, S., 1997, p. 17).

Al fotografiar el paso de las organizaciones sindicales en el departamento del Valle del Cauca, especialmente en su capital, Santiago de Cali, a través de las marchas del primero de mayo de los años 2016, 2017 y 2018, se evidencia la numerosa participación de las organizaciones sindicales y sociales. Lo que nos hace preguntar: ¿por qué su militancia se ha visto tan disminuida? ¿Estamos ante la manifestación de un nuevo sindicalismo capaz de seguir enfrentando la visión siniestra que la burguesía, sus medios de comunicación y gran parte de la ciudadanía revelan con frecuencia? A pesar de los altos riesgos que en Colombia implica ser líder sindical, ¿cómo es posible que tantas personas quieran mantenerse en la lucha por sus derechos? ¿Qué factores impulsa a los sindicalizados a mantener sus organizaciones sindicales a pesar del abandono, acoso y persecución del Estado colombiano?

Son muchas las preguntas y algunas comenzarán a ser respondidas en este acercamiento al estado en el que se encuentran las organizaciones sindicales y sociales en la región y en Colombia. Todas las cifras citadas aquí se han obtenido del censo nacional sindical realizado a finales de 2017 y entregado en 2018, en esos números se confirman muchas miradas analíticas realizadas desde la observación y la voz de los representantes sindicales.

Las centrales sindicales colombianas, según el censo antes citado, registran 1 430 960 personas afiliadas, distribuidas en siete centrales reconocidas por el Ministerio del Trabajo, que cuenta 1 424 048, pues purgó a algunas personas de comunidades que la CGT había incluido como miembros.

CGT: Confederación General de Trabajadores, 1975. Defiende a las y los trabajadores de la explotación y las desigualdades sociales, y reclama sus derechos y reivindicaciones mediante una auténtica solidaridad de clase, con el propósito de obtener mejores condiciones

de vida. La base fundamental de sus afiliados está representada en los siguientes sectores: trabajadores del sector agrario y campesino, agroindustria, productores agrícolas y de pequeña industria (productores de frutas, pecuario y otros), sector de la salud (Saludcoop, asociación médica y conexos), trabajadores del sistema penitenciario, funcionarios y empleados públicos y privados, afrodescendiente, negros, raizales y palanqueros. La CGT incorporó en sus informes datos de organizaciones de sectores poblacionales y otras formas organizativas comunitarias, cooperativas y asociativas. Afiliados: 606 073 trabajadores.

CUT: Central Unitaria de trabajadores, 1986. Organización sindical de tercer grado, unitaria, clasista, pluralista, democrática, solidaria, progresista y antimperialista. Su fortaleza está representada por el sector de educadores en todo el país, trabajadores y servidores públicos de la salud, la seguridad social integral y servicios complementarios, funcionarios y trabajadores de la contraloría, trabajadores temporales, trabajadores de Bienestar Familiar, trabajadores de la industria del café, trabajadores del sector minero, hidrocarburos y otros del energético-industria del carbón, trabajadores y educadores universitarios, trabajadores independientes y de la economía informal, trabajadores al servicio del Estado, funcionarios y empleados de la rama judicial y trabajadores de la industria agropecuaria. Afiliados: 577 532²¹ trabajadores.

CTC: Confederación de Trabajadores de Colombia, 1975. Es una organización democrática, pluralista, clasista y autónoma, independiente de los gobiernos, los partidos políticos, empleadores y cualquier influencia externa. Agrupa a trabajadores del sector eléctrico, trabajadores de la agroindustria y agropecuaria, economía solidaria agropecuaria, transportadores. Afiliados: 169 291 trabajadores.

²¹ Mintrabajo. Resultados finales, Censo Sindical febrero de 2017, p. 6. Recuperado de <http://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/197014/INFORME+FINAL+CENSO-2017-+PUBLICADO-FEB-19-2018.pdf>, el 5 de julio de 2021.

Primero de mayo 2018



Fotografía: Germán Feijoo.

CSPC: Confederación Sindical de Servidores Públicos y de Servicios Públicos de Colombia. Trabajadores del sector público. Las organizaciones sindicales de primer grado están integradas por servidores públicos vinculados a las entidades de derecho público, concentrando el mayor número de asociados de las entidades descentralizadas territorialmente. Trabajadores vinculados a las entidades públicas, Agencia Nacional Minera, Notariado y Registro y empresas de servicios públicos, especialmente en Norte de Santander y Bolívar. Cantidad de afiliados: 7 873 trabajadores.

CNT: Confederación Nacional de Trabajadores, 2007. Defensa de los intereses de los servidores públicos y privados. Trabajadores servidores públicos (Asonal Colombia y Fedecaribe) y trabajadores de transporte terrestre. Afiliados: 31 153 trabajadores.

CTU: Unión Sindical Colombiana del Trabajo. La CENTRAL CTU-USCTRAB hace presencia en regiones como Nariño, Eje Cafetero, Santander, Atlántico, Cundinamarca, Boyacá. Constituida fundamentalmente por trabajadores estatales de la fiscalía, Unidad Administrativa Especial de Migración, pequeños comerciantes y vendedores informales. Afiliados: 32 126 de trabajadores.

UTC: Unión de Trabajadores de Colombia, 1949, 2013. No participó en el censo. Tiene propósitos en la sociedad y busca aunar sus esfuerzos a toda iniciativa de paz, progreso y libertad

en armonía con la costumbre, la ley, los convenios internacionales y los logros máximos de bienestar individual y colectivo. Afiliados: 6 912 trabajadores.

La población en Colombia se estima en 45 291 925 personas –según el censo nacional de 2018–, de las cuales se encuentran afiliadas a sindicatos 1 424 048, según el censo sindical 2017, que confirma la muy baja participación sindical de la población laboral en Colombia, por lo que es necesario preguntar a qué factores se debe que la población no se sindicalice. Según el Censo sindical, “un buen número de los trabajadores sindicalizados pertenecen a empresas del sector agrícola o a actividades rurales. Existe también un importante número de sindicalización en el sector de la educación, siendo más limitados los procesos organizativos en la industria, la salud y el transporte” (p. 17). Desde una perspectiva de género, *59% de las personas afiliadas a los sindicatos son hombres, mientras que 41% restantes son mujeres* (Censo sindical, 2017, p. 17).

Este proceso busca definir con claridad: 1) el número de registros que no han tenido ningún tipo de actividad durante los últimos 10 años; 2) la depuración de registros, derivada de la existencia de nombres repetidos; 3) la depuración de registros que carecen de información válida; 4) la existencia de registros aportados por las centrales, pero que nunca han sido registrados en Archivo Sindical; 5) la existencia de registros de otro tipo de organización que deben reclasificarse, como el caso de los pensionados, y 6) otros criterios que deben ser definidos en el proceso de verificación y actualización de datos.

EL CONFLICTO Y LAS ACCIONES COLECTIVAS DE LOS DOCENTES

El conflicto social debe ser comprendido como el conjunto de tensiones generadas por las diferencias entre las agencias de las organizaciones y los intereses del poder centralizado; es decir, el conflicto genera nuevas posibilidades de acción, las cuales entran en tensión con la institucionalidad. Las marchas del primero de mayo son el

escenario en el cual los movimientos sociales generan acciones colectivas, donde hacen visible sus programas y sus diferentes agencias; también encontramos que esta marcha no solo ha aglutinado a las centrales obreras y las diferentes organizaciones sindicales, sino que igualmente genera la movilización de muchos sectores en conflicto de la sociedad caleña.

Estas acciones colectivas son fruto de tensiones con el municipio, por eso una de las categorías a analizar en este artículo es la función social del conflicto. Coser define el conflicto como “una lucha con respecto a valores y derechos, sobre estados, poderes y recursos escasos, lucha en la cual el propósito es neutralizar, dañar o eliminar a los rivales” (Coser, L., 1961, p. 8). El conflicto se suscita en la medida en que hay posturas diferentes sobre necesidades diferentes, sus formas de vida y la producción simbólica que han desarrollado a través de los años en este lugar de conflicto. En este sentido, la definición de Coser nos pone en una situación de lucha con el otro, que en este caso sería el Estado. Sobre este punto, Coser dice lo siguiente:

Sin embargo, no todos los sistemas sociales contienen el mismo grado de conflicto y tensión. Las fuentes y la incidencia de la conducta conflictiva varían en cada sistema particular según el tipo de estructura y según las pautas de movilidad social, de adscripción y la adquisición de estatus y de distribución del poder y la riqueza escasos, así como del grado en que los actores componentes acepten dentro de diferentes subsistemas una forma específica de distribución de poder, recursos y status. Pero si dentro de alguna estructura social existe un exceso de demandas sobre las oportunidades de adecuada gratificación, surgen la tensión y el conflicto (Coser, L., 1970, p. 7).

Las categorías de análisis se enmarcan en el estudio del conflicto social como un generador de acciones colectivas y la acción social, comprendida como la que intenta cambiar la conducta de otros; con estas dos categorías se desarrolla el marco conceptual del artículo. Entendemos que el conflicto social involucra acciones de

movilización y crea nuevas posibilidades de re-significación de la sociedad y la acción social, así como establece las condiciones que se pretenden en una organización, sea sindicato o movimiento social.

Los y las docentes del sector público en el Valle del Cauca, especialmente en Cali, han edificado espacios permanentes de lucha a través de sus organizaciones sindicales, agrupados en Fecode, el sindicato más numeroso en el país, lo que les ha permitido constituir identidades colectivas que jalonan la defensa de la educación pública en Colombia.

REFERENCIAS

- Archila, M. (2005). *Idas y venidas, vueltas y revueltas: Protesta social en Colombia 1958-1990*. Bogotá, Colombia: ICANH.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona, España: Gedisa.
- Barnet, M. (2011). *La cultura no es un lujo, es una necesidad*. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/opinion/2011/08/21/miguel-barnet-la-cultura-no-es-un-lujo-es-una-necesidad/>, el 3 de julio de 2021.
- Beverly, J. (1993). El testimonio en la encrucijada. *Revista Iberoamericana*, Volumen LIX, 164-165, 485-495. Recuperado de <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/5169/5327>, el 12 de julio de 2021.
- Burke, P. (comp.) (1994). *Formas de hacer la Historia*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Censo sindical. (2017). *Proceso realizado por el Ministerio del trabajo, con la participación de las centrales sindicales: CGT, CUT, CTC, CNT, CSPC Y CTU*. Recuperado de <http://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/197014/INFORME+FINAL+CENSO-2017-+PUBLICADO-FEB-19-2018.pdf>, el 5 de julio de 2021.
- Chambers, I. (1995). *Migración, cultura, identidad*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Coser, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México-Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Coser, L. (1970). *Nuevos aportes a la teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- García Salazar, J. (comp.). *Historia de vida Papá Roncón*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Jameson, F. (1981). *The political unconscious: narrative as a socially symbolic act*. Nueva York, E. U. A.: Cornell University Press.
- Rivera Cusicanqui, S. y Barragán, Rossana (comps.). *Debates Post Coloniales. Una Introducción a los Estudios de la Subalternidad*, La Paz, Bolivia: SEPHIS-Aruwiyiri.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Tilly, C. (2000). *Acción colectiva*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/106653939/Resumen-Charles-Tilly-2000-Accion-colectiva>, el 5 de julio de 2021.
- Torres Giraldo, I. (2009). *Los Inconformes*. Cali, Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Urrutia, M. (2016). *Historia del sindicalismo en Colombia, 1850-2013*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona, España: Paidós.
- Vich, V. (2001). *El discurso de la calle. Los cómicos ambulantes y las tensiones de la modernidad en el Perú*: Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/ Universidad del Pacífico/Instituto de Estudios Peruanos.
- Wachtel, N. (1999). Memoria e Historia. *Revista Colombiana de Antropología*, 35, 70-90. Recuperado de <https://doi.org/10.22380/2539472X.1310>, el 12 de julio de 2021.

EL NORMALISMO RURAL EN MÉXICO. BASTIÓN DE LA LUCHA SOCIAL DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

Guadalupe Olivier¹

EXORDIO

El normalismo rural en México es quizá uno de los espacios más emblemáticos de la articulación entre lucha social-movimiento-educación. Es resultado de una construcción histórica y política desde su surgimiento mismo, donde el peso de la figura del maestro se constituye como la piedra angular de la comunidad. Es precisamente a partir de ello que cobra su dignidad inconmensurable –al incorporar como suyos los problemas ligados a la pobreza, la injusticia y la marginalidad social– no solo reconocida por la población en la que ejerce su tarea docente, sino porque en su origen social las y los maestros rurales provienen de los mismos contextos de desigualdad en donde se constituye su fortaleza identitaria. Para la mayoría, ser docente rural es la posibilidad casi única de acercarse a los estudios superiores y a tener una mejor condición de vida futura. El tema de la conciencia de clase, desde estas circunstancias, se

¹ Socióloga. Maestra en Pedagogía con especialidad en Política de la Educación y doctora en Pedagogía con especialidad en Sociología de la Educación, ambas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. México.

encuentra prácticamente en la naturaleza misma de quienes se han forjado como docentes incansables en las escuelas normales rurales.

El propósito de este capítulo es establecer una reflexión acerca del papel del normalismo rural en México frente a las políticas de Estado en materia educativa en las décadas recientes. No se refiere, por lo tanto, a un recuento histórico de su trayectoria, de lo cual ya existe una basta bibliografía, en todo caso se pretende ubicar el tema dentro de una discusión que muestre intencionalidades y cursos de acción política. De tal manera, es menester establecer, por una parte, su importancia frente a las luchas sociales y, por otra, su posicionamiento frente a la defensa de la subsistencia misma del normalismo como formador de maestras y maestros con un carácter público y popular. La idea de colocar este tema toma en consideración justamente la idea de *compartenia* que define el conjunto del presente libro; así pues, se pretende colocar en la mesa elementos que permitan dialogar sobre la lucha por la subsistencia de un sistema de formación de maestras y maestros casi extinto en América Latina.

Podrían marcarse de este modo las claves, rutas y costos políticos que la lucha permanente del normalismo, particularmente el rural, ha enfrentado hasta el día de hoy en condiciones de precariedad material, de violencia, desapariciones y toda suerte de conflictos y contradicciones. ¿Qué nos ofrece hoy analizar a las escuelas normales rurales que han subsistido en México frente a la lucha educativa en América Latina? ¿Puede considerarse un movimiento social, estudiantil o pedagógico? ¿Qué destino les depara? ¿Cómo se mantienen sus ideales frente a la represión generalizada del movimiento estudiantil en particular y de las luchas sociales en general?

En el contexto de las políticas educativas que han dominado América Latina los últimos treinta años casi podríamos considerar que la formación de docentes en las normales rurales mexicanas pertenece, en cierto sentido, a la *otredad educativa*, y no porque sean proyectos educativos nuevos pues, de hecho, surgen desde un proyecto de Estado. Sin embargo, estas se han forjado desde sus inicios dentro de las particularidades de las comunidades a donde

pertenecen, mimetizándose con las luchas sociales y políticas locales. Constituye, si así se quiere, una ruta pedagógica que se hace alterna en la práctica comunitaria que lucha y negocia políticamente, de manera permanente, con el Estado y que participa álgidamente en su historia social, bajo el manto de la resistencia. Son, así, proyectos educativos que se han sostenido en la subalternidad (Modonesi, 2010).

ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE UNA LUCHA SOCIAL PERMANENTE

No puede entenderse la emergencia de las escuelas normales en México sin su íntima relación con la perspectiva de justicia social emanada de la Revolución de 1910. Y aunque se ha dicho ya que la intención no es hacer un recorrido histórico al respecto, es necesario destacar algunas cuestiones que permitirán ubicar el caso mexicano en el conjunto de América Latina. Por lo tanto, los antecedentes de la educación normal en contexto rural se plantean en cuatro grandes momentos con fines de generalización de un trayecto que se reconoce mucho más amplio y complejo.

Se alude primero al surgimiento de las escuelas normales rurales con una perspectiva posrevolucionaria que le otorga su sentido esencial como proyecto educativo; después, la inflexión del proyecto gracias al desarrollismo industrial capitalista en la década de los cuarenta, que presenta una serie de modificaciones estructurales que la erosionan; posteriormente, se las ubica en el contexto álgido de luchas sociales en los años sesenta y setenta del siglo XXI, lo que las coloca en el ojo del huracán frente al conflicto gubernamental por contener lo que en aquel momento se entiende como la oposición comunista, así como todas aquellas ideas ubicadas en la izquierda y, por último, la intensificación de la precariedad frente a la emergencia de políticas neoliberales y su permanente profundización desde los años ochenta del siglo pasado. En estos cuatro

periodos puede distinguirse una tensión entre las reorientaciones propias de la política educativa, las intencionalidades macro y microeconómicas del país, y el control político.

El planteamiento que sustenta la creación de las normales rurales fue desde su origen el de ofrecer condiciones para que los campesinos pobres, subsumidos en un contexto profundizado de analfabetismo, pudieran acceder al derecho a la educación. Inicialmente se concibieron dos tipos de escuelas, una para la alfabetización propiamente, planteándose así las escuelas regionales y, por otro lado, las escuelas centrales agrícolas, cuya función era la de favorecer la producción en el campo. A partir de una concepción de política educativa de más largo aliento se fusionan estas dos concepciones educativas y emerge lo que se denominó desde la década de los veinte Escuela Normal Rural. La primera de ellas se fundó en 1922 en Tacámbaro, Michoacán, impulsada por José Vasconcelos. Para mediados de los treinta, prácticamente en diez años, se fundaron 34 normales rurales en casi todo el país. Esto habla desde luego de una intencionalidad política prioritaria que años más tarde se difuminaría.

Un hecho simbólico destacable, aunque no por ello menos práctico, es que la mayoría de las escuelas se erigieron en las tierras de las viejas haciendas que fueron expropiadas justamente en el contexto revolucionario y posrevolucionario. Los inmuebles, por lo regular, fueron construidos con la fuerza material y humana de las comunidades. El arraigo y relevancia de estas escuelas se construyó literal y simbólicamente a lo largo de su propia historia y contexto. Al mismo tiempo, las Escuelas Normales Rurales, al ser internados, también construyeron comunidad e identidad hacia adentro, por lo que se formó una relación densa y compleja entre su constitución interna y su relación con la comunidad hacia afuera. Los cambios que han prevalecido en las Escuelas Normales Rurales, de ser regionales, centrales agrícolas, regionales campesinas, entre otras, no responden únicamente a un ajuste en sus denominaciones, lo que implica, en el fondo, la perspectiva con la que los distintos

gobiernos ubicaron a este tipo de normales en el conjunto de la política educativa (Navarrete-Cazales, 2015).

Es importante decir que, aunque las primeras escuelas se crearon por iniciativa de los estados o provincias, inmediatamente fueron incorporadas como un proyecto federal más amplio. Puede decirse que su impulso después de la Revolución de 1910 se constituyó como una pieza clave en la reforma educativa de la época, pues el proyecto de expansión y atención educativa se sostuvo en la idea de justicia social y la defensa de los derechos populares, de acuerdo con los principios revolucionarios. Autores como Valenzuela (2015) sostienen que a partir de 1921 uno de los momentos clave en la orientación de la formación de maestros fue la definición del perfil del maestro rural con un espíritu misionero, basado en una perspectiva social, humanista y nacionalista que trascendía las escuelas para integrarse, al mismo tiempo, como agente de desarrollo de la comunidad. Como resultado de esta política educativa, entre la década de los treinta y cuarenta se fundaron 36 escuelas. Asimismo, es necesario señalar la presencia de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), fundada desde 1935 como un actor básico en la perspectiva de autogobierno de las escuelas y también en las formas políticas que adoptaron, razón por la cual se han fortalecido a lo largo del tiempo.

A la par, en la década de los cuarenta del siglo pasado se ubica un aspecto de reorientación en la política educativa, al unificar los planes de estudio de las Escuelas Normales, tanto rurales como urbanas. Específicamente de las rurales, se tenía la idea de que respondieran a las necesidades locales y regionales. Una década después, la incorporación del Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, también conocido como Plan de Once Años, requirió formar muchos más maestros para cumplir el compromiso del gobierno federal de completar progresivamente los grados escolares faltantes, sobre todo en el medio rural. Este plan fortaleció la expansión del normalismo en general, y como consecuencia, el del ámbito rural. No obstante, a mediados de los cincuenta se estableció

la Junta Nacional de Educación Normal (1954) para hacer una evaluación diagnóstica exhaustiva donde se revisaron perfiles, planes y programas, entre otros aspectos, que permitieran redireccionar las políticas para las normales de acuerdo a una nueva etapa de industrialización y de articulación capitalista del país, pero con un enfoque sostenido fuertemente por el nacionalismo y anclado en los principios de la herencia revolucionaria. Estos dos últimos aspectos fueron piezas centrales en la formación de los futuros maestros, que a pesar de los diversos giros en las políticas educativas han prevalecido hasta nuestros días, en mayor o menor medida. La importancia del Plan de Once Años para el normalismo resultó básica en la generación de nuevas ofertas educativas, por lo que fue un programa transexenal que perduró hasta 1970.

La década de los sesenta fue particularmente importante desde el punto de vista político. La llamada *guerra sucia* tuvo como uno de sus objetivos arremeter contra las normales rurales por sus principios ideológico-políticos, asentados en el propio proyecto educativo y sostenido en los hechos por las prácticas políticas de la FECSM. Todo aquello que podría “romper el orden establecido” era identificado como producto de agitadores comunistas. Los antecedentes de las protestas sociales de los años cincuenta y el conjunto de acontecimientos históricos que rodearon esa década generaron condiciones para la efervescencia de la lucha de los estudiantes rurales en lo particular. La adición a un conjunto de movimientos guerrilleros iniciados en el campo y vinculados a las normales rurales dio al gobierno la justificación ideal para llevar a cabo acciones de intervención directa e indirecta. De manera indirecta o velada fueron el espionaje y la represión selectiva; dos de las acciones directas, desde la política educativa, fueron el recorte presupuestal y la restricción paulatina de la matrícula de primer ingreso (Civera, 2013).

A partir de ahí, la caída cada vez más estrepitosa del proyecto de Escuela Normal Rural tendría su contraparte en la lucha incansable por no desaparecer. El efecto de este marco de disputa fue el

cierre de once Escuelas Normales Rurales en 1969 por el entonces presidente Gustavo Díaz Ordaz, las cuales fueron intervenidas por el Ejército y fuerzas de seguridad del Estado. Desde ahí se construyó el mito conservador que hoy en día prevalece y reza que las normales son “nidos de guerrilleros” (Elortegui, 2017).

Cuadro 4.1 Cronología de la Educación Normal Rural en México 1920-1970

Año	Acontecimiento
1920-1922	José Vasconcelos impulsa la educación en el campo. Inicia con maestros ambulantes, con el fin de fomentar educación entre el medio indígena. Las escuelas instaladas se denominaron Escuelas Pueblo, cuya finalidad fue atender no solamente a niños sino a la población extendida.
1923	Existían 101 maestros ambulantes y 904 maestros rurales, en atención de una matrícula de 49 mil alumnos.
1925	Las Escuelas Pueblo se integran para denominarse a partir de ese año como Escuelas Rurales.
1926	La Escuela Normal para profesores, fundada por Enrique Rébsamen, se transforma en la Escuela Nacional de Maestros. Se unifican en un solo plan de estudios escuelas rurales y urbanas.
1927-1929	Calles reduce el impulso de las Escuelas Normales Rurales. Se inaugura la Normal Federal de Tacámbaro en Michoacán.
1930-1939	Modelo educativo socialista, que inicia frente a bloques de tensión y resistencia de grupos conservadores de derecha.
1940-1946	Segundo periodo de unificación de planes y programas de las escuelas normales. Se crea la Escuela Normal Superior. En 1943 surgen el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas. Política educativa centrada en la alfabetización y ampliación del personal docente.
1952-1956	Surge el Movimiento Revolucionario del Magisterio en la sección IX del SNTE, fuertemente reprimido por el gobierno.
1957-1964	La educación normal se ubicó como prioridad en la política educativa del presidente Adolfo López Mateos. Surge el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México (Plan de los Once Años). Se crean nuevas escuelas. Gracias a la reorientación del perfil educativo, vinculado a la industrialización, las escuelas Prácticas de Agricultura se integraron a la enseñanza de las Escuelas Normales Rurales y estas, a su vez, se integraron al modelo educativo urbano. Se inicia la distribución masiva de libros de texto gratuitos.

(continuación)

1969-1970	Renovación de los planes de estudio de las escuelas normales. Se separa la educación secundaria impartida en las normales. Se amplió la educación en las normales a 4 años. Cierre de once Escuelas Normales Rurales, se inicia una política de hostigamiento.
-----------	--

Fuente: Elaboración propia con datos de: Civera, A. (2013). La trayectoria de una institución formadora de maestros rurales en México. En Lionetti, L., Civera, A. y O. Correa, F. (comps.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, Argentina, Prohistoria Ediciones; Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, (25), 17-34; Valenzuela, V. (2015). Historia del normalismo en México. *Revista AZ*, 8, (91).

LA DEVASTACIÓN Y LAS POLÍTICAS DE PRECARIZACIÓN

Desde el último tercio del siglo XX se han producido conflictos permanentes entre gobiernos locales, el Estado y las luchas estudiantiles de las Escuelas Normales Rurales, conflictos que se han intensificado con la emergencia del modelo económico neoliberal, pues son instituciones formativas que se han distanciado, desde su propio origen y fundamentadas en perspectivas ideológico-políticas basadas en la lucha y justicia social, de la perspectiva del modelo educativo imperante.

En los años ochenta, las políticas educativas en México respondieron a las tendencias internacionales impuestas por el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); estos organismos han tenido en los últimos treinta años una fuerte influencia en el diseño de políticas educativas a nivel latinoamericano, cuyo impacto ha tendido a modificar la perspectiva de la formación de maestros en la región y en las particularidades de cada país (Gentili, 2004). Uno de los factores que resaltan de estas políticas es el binomio mercantilización-privatización, el cual se contrapone centralmente a la esencia del ideal que ha sostenido desde su origen a las Escuelas Normales Rurales en México.

En los años recientes, principalmente a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, la profundización de las políticas neoliberales que incidieron en la formación de maestros se llevó a cabo, entre otros factores, gracias a una alianza política entre los presidentes

Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Felipe Calderón (2006-2012) con Elba Esther Gordillo, líder en aquel momento del sindicato más grande de América Latina, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), fundado en 1945. En este contexto surgen el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal 1989-1994, la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008, la Reforma Integral a la Educación Básica y en 2013, ya con el gobierno de Enrique Peña Nieto, la Ley General del Servicio Profesional Docente. Estos programas definirían un enfoque de política educativa muy distinto a los años gloriosos del normalismo nacionalista y popular y, por el contrario, trasladaron principios del libre mercado a la educación como ejes rectores en el lenguaje, principios de aprendizaje y formación desde la competencia capitalista neoliberal.

Justamente desde los años noventa algunos especialistas en el estudio de la educación normalista señalaron que “Desde la visión modernizadora en educación, de Salinas y Elba Esther, se consideró a las normales rurales como fósiles del ‘mundo de ayer’ ajenas a la realidad actual al no cumplir con los estándares universales de calidad y competencia” (Elortegui, 2017, p. 174). Podemos ubicar una etapa de cambios cruciales donde la educación pública en México, no solo la formación de maestros, se intentó reorientar hacia los intereses del mercado, como en la mayoría de los países de Latinoamérica, y el proyecto de la escuela normal rural quedó al margen del programa educativo de lo que podemos llamar *la escuela neoliberal*.

El contexto del mercado es una fuerza impactante que en distintas formas ha delineado los procesos generales de la sociedad contemporánea y configurado la política pública, redefiniendo la conformación de sus instituciones y de sus relaciones (Olivier, 2014), por lo tanto, los polos de tensión con la escuela rural han sido mucho más profundos y derivado en lo que habría que definir como políticas de precarización de la educación normal en contextos rurales.

El proceso de precarización puede entenderse como aquellas acciones predefinidas desde la política educativa para la formación

del magisterio, específicamente en las escuelas normales rurales, que omiten desde la asignación presupuestal creciente y acorde a las demandas de fortalecimiento local y regional de estas escuelas, hasta un proyecto nacional y estatal que impulse la oferta educativa en el medio rural. Por tanto, el proceso de erosión del proyecto de la escuela normal rural ha sido consecuencia de las transformaciones de la política educativa en relación con dicho proyecto y las tensiones con el Estado, que han dado lugar a luchas estudiantiles y una suerte de sinergia con sus contextos locales frente a la desigualdad prevaleciente en el campo mexicano.

Ciertamente habrá que considerar que la precarización de las normales rurales es un efecto de líneas de política de más largo alcance, como lo es la privatización educativa. Ya desde principios del siglo en otras investigaciones se ha revelado el fuerte impacto de la privatización en la educación normal, donde la erosión de las instituciones públicas fue acompañada de una ola creciente en el servicio de escuelas normales de tipo particular. La tarea del Estado en la materia fue poco a poco desplazada a los particulares en el caso de las escuelas normales de tipo urbano, con especial énfasis en entidades como Guanajuato, Ciudad de México, Puebla, Guerrero, Jalisco y Veracruz, que tienen los mayores índices de expansión en el país (Olivier, 2011). Indiscutiblemente, este fenómeno impactó en la ya de por sí deprimida economía de las normales rurales. A lo largo de los años ochenta y principalmente en los noventa del siglo pasado los procesos de expansión de la oferta educativa privada tuvieron expresiones inusitadas donde las normales no fueron la excepción. Este proceso se acompañó no solo del detrimento financiero del ámbito público, sino también de la importancia marginal de su papel en el conjunto del sistema educativo. Actualmente encontramos que casi 39% de la oferta de educación normal se encuentra en manos de entidades particulares: 246 escuelas normales públicas, frente a 155 normales particulares (INEE, 2018, p.2).

Un signo de la situación de las normales a lo largo del siglo XXI fue el de los recortes para la manutención de las escuelas,

equipamiento, cancelación de programas tales como los de inclusión y equidad de la enseñanza, capacitación docente, entre otros (Candelas, 2016). El marco jurídico en el periodo de Enrique Peña Nieto planteó un escenario incierto y recrudescido pues, en palabras de Candelas, “el medio de la enseñanza normalista mexicana está marcada, además, por los efectos directos más perniciosos que derivan de la desigualdad y la pobreza. Un ejemplo vivo de esta cruel realidad es lo que acontece cotidianamente en las normales rurales, lugares en los que se replica con intensidad, la situación de abandono en que se encuentra la economía campesina” (Candelas, 2006, p. 3). La centralidad de los estándares de calidad, el fomento de la competencia institucional e individual, los marcos evaluativos, las iniciativas de cambio de modelo educativo que anuló el reconocimiento de procesos educativos locales radicalizó las diferencias de las capacidades educativas del ámbito rural frente a la estandarización. A final de cuentas la brecha de desigualdad académica y social se hizo patente en las funciones sustantivas de la educación superior con bajas posibilidades de auto-integrar, por ejemplo, procesos de investigación y difusión.

Las políticas de precarización y desmantelamiento de las escuelas normales rurales en México son una minoría dentro del conjunto de la educación normal y de otras instituciones formadoras de docentes. El sistema nacional de educación normal en el país, reconocido por la Secretaría de Educación Pública, ubica los siguientes tipos: 1) Escuelas Normales; 2) Centros Regionales de Educación Normal; 3) Escuelas Normales Experimentales; 4) Beneméritas y Centenarias Escuelas Normales, Estatales y Nacionales; 5) Escuelas Normales Urbano Federales; 6) Escuelas Normales Superiores; 7) Centros de Actualización del Magisterio, 8) Escuelas Normales Indígenas e Interculturales; 9) Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa, y 10) Escuelas Normales Rurales (SEP, 2016). Sostiene Elortegui (2017), con datos de Navarro, que para 2015, de las escuelas normales existentes las rurales solo son 3.5% del conjunto con menos de 5% de la matrícula total. Los datos

recientes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018) indican un total de 401 escuelas normales en todo el país, de las cuales en ese momento solo 17 eran de tipo rural.

En el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), dentro de la reformada Reforma Educativa de 2013, aparecen las escuelas normales como motores centrales de la educación en México, y el acto de reapertura de la Escuela Normal Rural del Mexe en el estado de Hidalgo en diciembre de 2018 es un signo de voluntad política no menor, que por lo menos se distancia de las políticas educativas del pasado. Empero, los retos para recuperar años de abandono no parecen tener una solución inmediata ni sencilla, no se distinguen con claridad la reorientación educativa ni los apoyos financieros en un contexto que se asienta en la Ley de Austeridad como pilar del gobierno. Sin embargo, se deduce dentro de las Leyes Secundarias en materia educativa una luz de esperanza al considerarse como políticas primordiales todas aquellas que estén vinculadas a situaciones de atención a la superación de pobreza y marginación, donde las normales rurales tienen una condición *sine qua non*.

Este panorama entre la desolación y la esperanza para las normales rurales, si bien se ha señalado ya, refleja las condiciones marginales del campesinado desde hace muchas décadas, al mismo tiempo se entrecruza en la actualidad con problemas derivados de la violencia y narcotráfico, tal como quedó lastimosamente patente en el caso de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayoztzinapa en Guerrero. A pesar de todo y no sin muchas dificultades, las luchas estudiantiles de los normalistas han logrado su permanencia enfrentándose cotidianamente al deterioro educativo y social. Estas luchas estudiantiles de los normalistas rurales son a todas luces un movimiento social, pues forman parte de un conjunto sostenido de acciones de movilización y protesta con una orientación definida bajo la premisa de justicia social, en la cual resisten ante situaciones muy precisas de su entorno inmediato, aunque también de cambio social más extendido. Por lo tanto, su posicionamiento político como movimiento es básicamente revolucionario.

El movimiento estudiantil de las normales rurales se vincula a la organización campesina y magisterial; de suyo, rompen con la lógica pedagógica imperante, pues se rescata constantemente la identidad colectiva en oposición a los procesos de individualización social. La resistencia, además de ser ideológica, es evidentemente una resistencia material frente a la precarización de sus escuelas en tanto entornos de vida, en tanto espacios de cooperación comunitaria. Ávila (2016) señala que de 1940 a 2016 los presupuestos asignados a las Escuelas Normales Rurales descendieron significativamente, lo cual se refleja en los salarios, pero también en los apoyos a los estudiantes; hay que recordar que las escuelas de este tipo son inter-nados, por tanto, el sentido identitario comunal bajo el trabajo del autosustento es fundamental como medio de subsistencia.

Las luchas, entonces, se encuentran entre la exigencia de condiciones materiales locales para el desarrollo digno de las capacidades educativas y la lucha social de más amplio aliento que se rescata en la memoria colectiva desde las luchas campesinas mismas de las cuales siempre han formado parte. Estas luchas, al mismo tiempo, son en todo caso lo que Elortegui (2017) denomina como “estrategias de supervivencia”, que no son solo de tipo material, sino también del sentido del ser en sí mismo, de su razón de existir articulado al pueblo, a la justicia y a un proyecto revolucionario continuo.

Cuadro 4.2 Escuelas Normales Rurales existentes en México hasta el año 2019

Núm.	Nombre	Entidad Federativa	Núm. Docentes*	Matrícula*
1	Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez	Aguascalientes	60	421
2	Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez	Campeche	47	299
3	Escuela Normal Rural Mactumactzá	Chiapas	36	275
4	Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón	Chihuahua	66	460

(continuación)

5	Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera	Durango	64	398
6	Escuela Normal Rural Prof. Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa	Guerrero	52	522
7	Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza	Jalisco	61	466
8	Escuela Normal Rural General Lázaro Cárdenas del Río, Tenerife	Estado de México	35	552
9	Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga	Michoacán	40	550
10	Escuela Normal Rural General Emiliano Zapata	Morelos	35	361
11	Escuela Normal Rural Vanguardia	Oaxaca	54	457
12	Escuela Normal Rural Carmen Serdán	Puebla	60	386
13	Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles	Sonora	29	338
14	Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre	Tamaulipas	49	212
15	Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez	Tlaxcala	33	318
16	Escuela Normal Rural General Matías Ramos Santos	Zacatecas	755	560
17	Escuela Normal Rural Luis Hidalgo Monroy	Veracruz	s/d	200
18	Escuela Normal Rural LuisVillarreal "El Mexe"***	Hidalgo	s/d	s/d

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), 2019. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-superior-para-profesionales-de-la-educacion-dgespe>, el 14 de julio de 2021; ANUIES (2020). Anuarios Estadísticos de Educación Superior, México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>, el 14 de julio de 2021.

*Datos disponibles hasta el año 2016.

Fuente: Candelas (2016, pp. 12). No se encuentran aún datos más recientes.

***Reciente reapertura en febrero de 2019.

Entre los diagnósticos recientes sobre la educación normal rural puede destacarse que, a pesar de funcionar en condiciones de precariedad extrema, estas continúan arraigadas en la comunidad campesina, aunque las perspectivas de formación no las limita a una condición futura vinculada a labores agrícolas, a pesar de que las jornadas académicas incluyen el trabajo en el campo. En las normales rurales se encuentra una pluralidad multicultural y étnica que al mismo tiempo enriquece su formación; también se presentan contradicciones a superar que permean en sus luchas sociales. Una de las principales es la de la condición de becario y la lucha por su dignificación, pues las becas de sostenimiento solamente alcanzan entre 2 y 3.5 dólares diarios por cada estudiante (Candelas, 2016).

Con un enfoque distinto, el INEE destaca la falta de calidad de la educación normal, especialmente la del ámbito rural. Señaló en su última evaluación que “Datos recientes indican que cada vez menos jóvenes se interesan en las licenciaturas de formación docente para educación básica, lo cual se refleja en una disminución generalizada de la demanda por estas carreras. A esto se suman las condiciones y características del mercado laboral actual, el sistema de ingreso al servicio docente, los salarios y las bajas expectativas de mejora a largo plazo que en conjunto convierten actualmente a la docencia en una profesión poco atractiva” (INEE, 2018, p. 2). Lo destacable de estas afirmaciones es que no reconoce el trayecto de las políticas educativas de las décadas recientes que distanciaron el fortalecimiento de la carrera docente como una profesión sustantiva del Estado y que justo el desmantelamiento y precariedad dieron lugar a la caída en la matrícula de las escuelas en los ámbitos urbanos, entre otras cosas. Contrariamente, la caída de la matrícula en el ámbito rural más bien se debió a la contracción de la matrícula en la convocatoria de ingreso y en el propio concurso de admisión frente a la insuficiencia de recursos para su sostenimiento como internado.

El reposicionamiento de la educación normal en el gobierno actual y una línea explícita para la dignificación del magisterio promete, al menos a largo plazo, revertir las políticas del pasado. La promesa

del otorgamiento de plazas laborales en espacios escolares “casi” de manera automática, pues hay que recordar que no se eliminan por completo las evaluaciones docentes, puede generar una nueva dinámica de revalorización y de interés por la carrera docente. En este marco, ¿qué promesas habrá para el medio rural?, ¿cuáles serán los impactos a corto, mediano y largo plazos?, ¿cómo se jugará en el futuro cercano, dentro de la arena de lucha y de conflicto histórico entre los estudiantes normalistas y el gobierno actual?

A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL: LA LUCHA SOCIAL PERMANENTE, MÁS ALLÁ DE AYOTZINAPA

Al menos hasta el sexenio gubernamental de Enrique Peña Nieto hay un alejamiento pronunciado del proyecto original de las Escuelas Normales Rurales. La escasa revisión pedagógica profunda –fuera de los cartabones de la filosofía educativa hegemónica, desde luego– de estas modalidades de formación de profesorado ha sido mediada por predisposiciones políticas que se basan en un pilar discriminatorio que plantea como minoritaria a la población campesina, privando una visión tecnocrática sobre riesgos de inversión pública frente a minorías poco productivas y de baja calidad académica. Esto ha permitido establecer falsas discusiones educativas sobre su pertinencia, en las que prevalecen sobre todo argumentaciones económicas y políticas en el fondo (Ávila, 2016; Elortegui, 2017).

Sin embargo, la lucha sigue y sigue, como bien lo gritan las consignas de los normalistas rurales en las calles. En la Normal de Roque, Guanajuato, el 18 de marzo de 1935 se fundó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), la organización estudiantil más antigua del país, con participación de la mayoría de las normales. En su ideario se afirma que su educación es integral, pues además de los contenidos propios de su futura profesión, cuentan con una formación política que reivindica el marxismo-leninismo. Se contempla así un currículo paralelo al

oficial basado en cinco ejes: el político, el académico, el cultural, los módulos de producción y el deportivo. Sostienen que los ejes cultural y deportivo les permitirán tener un vínculo significativo con las comunidades que les rodean, facilitando con ello generar alianzas de solidaridad y apoyo mutuo (FECSM, s. f).

Lo ocurrido en la Normal Rural de Guerrero los días 26 y 27 de septiembre de 2014 es más que una cadena histórica de hostigamiento al normalismo rural. Fue una desaparición forzada, masiva, abierta, desgarradoramente visible que tuvo la fortuna de ser difundida gracias a los medios electrónicos y a la capacidad de los sobrevivientes y la organización misma de la Normal para accionar frente al suceso. El dispositivo estatal, junto con la complacencia del crimen organizado, se convirtió aquel día en lo que Fazio ha denominado la estrategia clave del terrorismo de Estado (Fazio, 2014). Tarde o temprano las formas represivas hacia las normales rurales se verían reveladas como una tormenta incontrolable surgida desde los setenta del siglo pasado. El hostigamiento ha tenido distintas formas, desde los discursos de desprestigio hacia la lucha estudiantil en los medios de comunicación, hasta actos represivos al criminalizar sus protestas.

La colisión entre los distintos gobiernos federal y estatales y los estudiantes normalistas ha sido un caldo de cultivo para reprimir de manera ejemplar y socavar los movimientos sociales en general. En lo que va del siglo XXI se han presenciado diversos episodios de confrontación. Por mencionar solo algunos, pueden distinguirse los de la Escuela Normal Rural de Mactumatzá en Chiapas, en agosto de 2003; la Escuela Normal Rural de Tenería en el Estado de México, en 2007; la Escuela Normal Rural de El Mexe en Hidalgo, en julio de 2008; la Escuela Normal Rural Tiripetío de Michoacán, en octubre de 2012, y dos veces en la Escuela Normal Rural de Ayo-tzinapa en Guerrero, en noviembre de 2007 y diciembre de 2011, respectivamente, sin contar la tragedia de 2014 (Elortegui, 2017) y la de la Escuela Normal Rural de Atequiza, Jalisco.

De esta última quedan reflexiones importantes, pues es un claro ejemplo de la articulación entre formación y acción política. Rojas (2017) sostiene que los estudiantes normalistas de Atequiza construyen proyectos basados en una conciencia histórica producto de la defensa del único proyecto socialista vigente en el país. Es importante reconocer que este es un principio básico de las Escuelas Normales Rurales, pues su ideario educativo no es solamente enseñar aspectos básicos del conocimiento occidental, sino profundizar con la propia comunidad sobre sus derechos en sentido amplio. Es, en todo caso, la misión de trabajar sobre procesos de concientización y emancipación como piezas clave.

Las escuelas normales rurales, aunque han sido estudiadas desde diversas vertientes teóricas y explicativas a lo largo del siglo XX y poco menos en el siglo XXI, han mostrado los tipos de estructuración, modelos educativos, particularidad de los contextos donde emergen y se desarrollan. Sin embargo, en muchos casos el tipo de estudio que de estas se ha realizado poco ha sido abordado a la luz de los impactos sociales que han producido, explícita o implícitamente, en las comunidades de las cuales forman parte. Es menester reconocer que el trabajo comunitario ha constituido cambios importantes no solo a nivel de sus comunidades o de los distintos contextos restringidos. Si bien los impactos sociales de las escuelas normales rurales han sido reconocidos como procesos ejemplares para algunos estudiosos del sistema, no siempre lo han hecho así los tomadores de decisiones y los constructores de las políticas educativas. Esto podemos constatarlo en diversos momentos en los que fueron violentados los espacios al eliminarse escuelas, y restándoles recursos y participación dentro del contexto del sistema educativo. Más bien se han identificado como adversarias al gobierno y potenciales desestabilizadores de la sociedad.

Con el ánimo de entender cómo ha sido el proceso de las normales rurales en una perspectiva de larga data, puede decirse que las resonancias histórico-biográficas de los estudiantes que han transitado por sus aulas, desde una óptica política, tienen un saldo

positivo que no necesariamente resulta terso. Todo lo contrario, es probablemente el sector de mayor resistencia ante la precariedad dentro del sistema educativo mexicano, de acuerdo con la posición de Rojas, quien sostiene que “se ha construido y [practicado] una identidad colectiva vista como un proceso mediante el cual los actores producen estructuras cognitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costos y beneficios de la acción” (Rojas, 2017, p. 30).

Como puede verse a lo largo del presente capítulo, la enorme avanzada de la visión tecnocrática de los gobiernos recientes implementaron políticas que paulatinamente desmantelaron una concepción de formación en el medio rural de alto valor para las comunidades. La homogeneización de la aplicación de políticas, planes y programas de estudio en las normales, incluyendo las rurales, más bien tendió a ponerlas en un filo mucho más crítico. En medio del terrible suceso de 2014 en Iguala emergió el tema del normalismo rural de manera muy clara, no solo la situación de Ayotzinapa; lo que a partir de ahí se reveló para muchos y resurgió para otros fue la deuda histórica con la educación rural.

El motivo por el cual se volvieron a colocar las normales rurales en la agenda educativa del país desde el año 2014 es, a todas luces, desafortunado; la presión social hacia el gobierno ha sido inusitada, al grado de que para el presupuesto 2015 se consideraron 400 millones de pesos más para las 17 normales rurales. Múltiples interpretaciones sobre este hecho se desataron, incluyendo la percepción de ser una estrategia de mordaza para acallar la creciente oleada de indignación. Aun con todo ello, en el momento actual queda latente la llaga del maltrato con una gran expectativa en esta nueva fase gubernamental que apenas inicia, de tal suerte que no se pueden bajar los brazos, sino que es momento de sacar a la luz su importancia social, de que se coloquen dentro de los pilares de las prioridades nacionales como lugares privilegiados que contribuyen a la justicia social. Es momento también de potenciarlas como alternativa pedagógica popular y cristalizar de una vez la utopía de la

resistencia. A lo largo de su historia, y especialmente en el presente siglo, las lecciones de los estudiantes normalistas rurales nos muestran la conformación de un sujeto educador en lucha incesante.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*, México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>, el 14 de julio de 2021.
- Ávila, E. (2016). *El normalismo, eficaz coadyuvante en la construcción del México actual*. México: Conacyt.
- Candelas, R. (2016). *Política educativa y su impacto en las Escuelas Normales*. Documento de trabajo no. 233. Centro de estudios Sociales y de Opinión Pública. Cámara de Diputados LXIII Legislatura. Recuperado de www.diputados.gob.mx/cesop, el 15 de febrero de 2019.
- Civera, A. (2013). La trayectoria de una institución formadora de maestros rurales en México. En Lionetti, L., Civera, A. y Correa, F. V. (comps.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (pp. 201-224). Rosario, Argentina: Prohistoria Ediciones.
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, 189, 83-94.
- DGESPE. (2019). Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-superior-para-profesionales-de-la-educacion-dgespe>, el 14 de julio de 2021.
- Elortegui, M. (2017). Un recorrido histórico de las Escuelas Normales Rurales de México: el acto subversivo de hacer memoria desde los acontecimientos contra los estudiantes de Ayotzinapa. *Estudios Latinoamericanos, Nueva Época*, 40, 157-178.
- Fazio, C. (2016). *Estado de emergencia. De la guerra de Calderón a la guerra de Peña Nieto*. México: Penguin Random House.
- Gentili, P. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Revista Educación Social*, 25, 1251-1274.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo y autonomía. Marxismos y Subjetivación Política*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires/Clacso/Prometeo Ediciones.

- FCSM. (s. f.). *Antología para la semana de inducción de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México*. Archivo FECSM/Comité de Orientación Política e Ideológica Nacional/Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga.
- INEE. (2018). *Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Documentos Ejecutivos de Política Educativa. II Unidad de Normatividad y Política Educativa. México.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 25, 17-34.
- Olivier, G. (2011). Un campo ineludible de tensión: entre la privatización y la formación docente. En Navarro, C. (coord.), *El secuestro de la Educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón* (pp. 215-254). México: Ediciones La Jornada.
- Olivier, G. (2014). *Rostros de la educación superior: confluencias públicas y privadas*. México: UPN.
- Padilla, T. (2009, marzo-abril). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, 85-93.
- Pinto, A., Burgos, R. y Arevalo, F. (s. f). *Política educativa y configuración de las Normales Rurales en México. Documento de trabajo*. México: Universidad Autónoma de Chiapas, Escuela Normal Rural de Mactumatzá.
- Rojas, G.J. (2017). El movimiento estudiantil de la Escuela Normal Rural de Atequiza. Un análisis de sus prácticas sociales y políticas, 1988-2015. *Intersticios Sociales*. 13, 1-33.
- Valenzuela, V. (2015, marzo). Historia del normalismo en México. *Revista AZ*, 8 (91). Recuperado de <https://100articulos.com/historia-del-normalismo-en-mexico/>, el 12 de julio de 2021.

LA IDENTIDAD DEL DOCENTE: LOS SABERES Y CONOCIMIENTOS EN LA FORMACIÓN COMUNALITARIA

Erika Candelaria Hernández (UACO)

Las políticas educativas de los países están enmarcadas por los procesos sociales mundiales y generalmente determinan las directrices de los sistemas educativos. México no es la excepción: desde la visión nacionalista aún permeable se decide hacia dónde debe dirigir las acciones para tal fin. Surge así una serie de reglamentaciones y normativas pensadas siempre en una sociedad con valores y principios sociales globales; estas normatividades plantean el ideal del docente para operar el modelo educativo deseable y para tal fin encontramos acciones que van desde iniciativas de leyes que se traducen en cambios y una serie de articulados transcritos en la Ley General de Educación, hasta las reglamentaciones constitucionales orientadas a desarrollar el modelo educativo. Los cambios en política educativa plantean elementos, desde la escuela que se desea, el alumno a formar, hasta el docente que se ocupa de la enseñanza con conocimientos y aptitudes deseables.

Ante estos cambios constantes de iniciativas educativas suelen presentarse ambigüedades y contradicciones, pero con un eje común en las intenciones de pensar en una nación que se integre

en su pluralidad, donde suelen encontrarse contradicciones que terminan no por profundizar en los cambios educativos, lo que nos permite pensar en un tema en la agenda educativa aún pendiente; referido este a la formación profesional permanente de los docentes, se plantea desde las experiencias docentes una formación contextualizada de origen que permita no solo responder a una visión nacionalista, sino a las preocupaciones de las comunidades y los actores donde se desarrolle el trabajo docente.

En estas realidades de las políticas educativas existe la otra realidad, expuesta en las propuestas pedagógicas construidas desde abajo, donde cotidianamente enfrentan y resuelven situaciones pedagógicas y sociales en los salones de clases, espacios escolares y comunitarios; el docente no solo se piensa desde la institucionalidad y los planteamientos del sistema educativo nacional, ya que el contacto que tiene el educador con los modelos educativos solo se vincula en su generalidad con los planes y programas nacionales y libros de texto, que en general se presentan como las formas de operar los cambios en materia de educación, y que en realidad hay una gran distancia al recuperar la diversidad y las verdaderas preocupaciones de los docentes, con un vínculo muy estrecho con las comunidades donde ejercen su labor docente.

La vida del educador en contextos culturalmente diversos le demanda, por una parte, el saber pedagógico¹ que se ha construido desde las disciplinas y, por otra, los otros saberes construidos desde las experiencias y origen que generalmente no son reconocidos y permanecen invisibilizados para la academia; *estos saberes* tienen un profundo significado para los docentes que construyen conocimientos que parten desde abajo, en el contexto y en vinculación directa con las prácticas comunitarias. La realidad educativa

¹ Se entiende que el “contenido en la pedagogía como disciplina académica, es tradicionalmente un discurso prescriptivo; tiene distintas fuentes, filosóficas y experienciales, discusiones políticas e ideológicas, contribuciones diversas de la psicología y de las ciencias sociales, y reflexiones de grandes educadores” (Rockwell, E., 2009, p. 27).

en contextos culturalmente diversos no solo plantea si no exige la construcción del conocimiento de otros saberes y su despliegue para el desarrollo de las prácticas pedagógicas situadas.

La formación profesional de origen está estrechamente ligada al desarrollo de las propuestas pedagógicas otras o nombradas alternativas, lo que implica pensar y plantear otros principios en la formación docente; los maestros proponen reaprender cotidianamente entre los saberes pedagógicos y los otros saberes para repensarnos y construir otros conocimientos de acuerdo con su realidad y necesidad, una acción constante que se desarrolla en la reflexión de la práctica educativa y el territorio para construir otros procesos pedagógicos, que exigen una formación que integre los conocimientos de las prácticas sociales y culturales de las comunidades.

Replantear una formación desde el origen configura la integración del saber pedagógico y los conocimientos que surgen desde la identidad del docente, y que se expresan en las prácticas pedagógicas; significa la relación que los saberes tienen con el trabajo educativo y su desarrollo en la investigación de los conocimientos comunitarios nombrados propios o locales y el tratamiento que se da en el salón de clases; parafraseando a Dietz Gunther, esta posición se refiere a una noción de la educación intercultural que enfatiza la traducción e hibridación (Dietz, 2011) o la co-producción de conocimientos y saberes (Sartorello, 2014) que se nutre en particular de los conocimientos y las relaciones sociales de las comunidades indígenas (Maldonado, 2005).

La formación se construye desde los conocimientos, saberes e identidades colectivas; en palabras de C. Geertz (1994), los conocimientos locales o propios de las comunidades son un sistema cultural cuyas estructuras y significados, los símbolos y sistemas de símbolos, organizan la vida cotidiana de individuos y grupos en interacciones, ya que estipulan un orden correcto de las cosas, concebido desde afuera como costumbre. En ese sentido, la formación de origen se piensa desde esta base del conocimiento cultural de los territorios como los principios que orientan la construcción

de los saberes del educador. En este contexto, dentro de los conocimientos de la cultura la formación no puede construirse y aislarse solo desde la teorización pedagógica si no pensamos en cómo dialogamos desde la teoría con la cultura de origen, donde están los sujetos y las prácticas de vida comunitaria con la que ellos negocian e interactúan cotidianamente.

SIGNIFICADOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE ORIGEN

Los planteamientos del proceso de una formación de origen que orienta las acciones y las prácticas pedagógicas de los educadores representan la idea de la reflexión integral de sus haceres y saberes en un contexto culturalmente diverso, “considerada como práctica social crítica, como análisis y cuestionamiento de las prácticas institucionales, y de las situaciones sociopolíticas e históricas” (Carrera Gonzalo, M. J., 2000, p. 25), que permite la construcción de una formación que incluye y ayuda a los docentes a repensar su práctica en su realidad a partir de una retrospectiva crítica hacia las verdaderas necesidades educativas y sociales.

La formación de origen se sustenta a partir de las experiencias docentes basadas en un enfoque educativo transformador y comunitario; podemos dar cuenta de procesos formativos, como en la Sierra Norte de Oaxaca, donde se han realizado construcciones educativas comunitarias, experiencias como las de Santa María Tlahuitoltepec, que ha recuperado sus saberes y cultura como base para transformar los procesos educativos, entablando redes con intelectuales locales y externos, así como con maestro del nivel de educación indígena que ha trabajado fuertemente por la reivindicación de sus conocimientos resguardados en la comunidad; otro ejemplo es el Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP), que ha permitido recrear y fortalecer su mundo cultural. También se encuentra la propuesta del Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM), que implementa la formación musical “con principios

comunitarios para consolidar la cultura musical de los pueblos Mixes” (Bautista, 2018, p. 108). En la educación pública básica, en particular en la educación indígena de la Sierra Norte, se han desarrollado procesos educativos alternativos en la formación de los docentes y en la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la construcción de propuestas alternas propias que tomen como base las lenguas y cultura de los pueblos Zapoteco y Chinanteco; estas experiencias, como otras, han planteado las bases de las otras formas de construir educación desde el contexto y territorio, entendido este como el lugar colectivo, con distintos significados, donde habitamos e interactuamos cotidianamente.

La experiencia plantea una formación permanente que se construye para dar respuesta a las diversas problemáticas educativas y sociales. Las *experiencias formativas* en educación básica en los pueblos originarios visibilizan cuatro principios: *identidad, colectivo, consenso e investigación*, que en su conjunto permiten reflexionar acerca del contexto y las realidades pedagógicas. La formación de origen recupera la identidad de los docentes como parte fundamental para acompañar su labor educativa; busca desde la base colectiva pensar en un proceso distinto de formación donde confluyen el diálogo, el consenso en un sistema asambleario² reflexivo que permite pensar y desarrollar procesos formativos y autoformativos en la transformación del educador en la práctica, vinculado con los procesos de investigación comunitaria.

A partir de las experiencias de las prácticas pedagógicas alternativas, la premisa es la formación contextualizada con una identidad como punto de partida. Pensada desde sus saberes y la perspectiva filosófica que guía su práctica, los docentes plantean su experiencia con una carga filosófica de vida en comunidad, por lo que se piensa en los procesos de formación de origen como las

² La organización comunitaria en la mayoría de los pueblos recupera la decisión consensuada del sistema asambleario, donde se rigen por las normas, saberes y prácticas en torno a su localidad, lo que los lleva a una constante lucha interna y externa por el respeto a sus usos y costumbres en la vida comunitaria.

otras maneras de formarse comunalmente; estas experiencias formativas recuperan la filosofía de la *comunalidad* en los procesos de formación en tres principios colectivos: *el respeto, el trabajo y la reciprocidad* (Martínez Luna J., 2015), que permiten transformar la construcción de los saberes en colectivo, lo que implica *respetar* el conocimiento, saberes y haceres que el docente ha construido en su vida profesional y personal, que reconoce el saber del otro y los otros, un empoderamiento al conocimiento de todos, *el trabajo* como el principio donde se dan la *compartencia* y el compromiso educativo con responsabilidad colectiva y colaborativa entre los docentes, y *la reciprocidad* que permita dar y recibir de los otros el reconocimiento a la diversidad de saberes y experiencias de la cultura, donde el trabajo colectivo regresa el conocimiento construido en la investigación a la comunidad y entabla un diálogo cultural. Eso es la *comunalidad* que, en la integralidad de los tres principios, guían y se configura “la suma de tensiones que se exponen y se acuerdan en una asamblea, campos de trabajo que se realizan en suelos concretos, específicos, acciones que nos conducen al goce, al bienestar, al fracaso, o a la esperanza” (Martínez, 2015, p. 159).

La formación que retoma como base la perspectiva filosófica de la comunalidad permite mirar las diversas expresiones e interacciones de vida que los docentes tienen como parte de su identidad, lo que no significa cambiar la profesionalización disciplinaria, sino invertir los procesos y complementarlos, pensar en una profesionalización de los maestros y maestras que intente recuperar las identidades de la cultura, estableciendo un diálogo entre la teoría y la práctica, mismo que permite reconstruir los conocimientos y saberes de los docentes, esto último como el proceso que los docentes hacen en el desarrollo de sus conocimientos y el núcleo duro de sus creencias y de su identidad. En suma, conectar las teorizaciones que nacen desde abajo en las investigaciones con las otras que son reconocidas en las ciencias.

La formación de las y los maestros en identidad de origen permite comprender su territorio, el espacio y tiempo, lo que

nombramos una formación desde abajo que posibilite formarse en colectivo. Se comprende así que la formación profesional no está aislada del contexto y los diferentes saberes, sino que retoma las propias experiencias educativas contextuales, donde la profesionalización³ se desarrolla desde una posición y acción distintas; se refiere al maestro “como agente de cambio cualificado inmerso en la sociedad de la información, considera que el docente tendrá la oportunidad [...] de aceptar y desarrollar un nuevo tipo de profesionalidad, si se ven a sí mismos como intelectuales que investigan y colaboran con otros por ser su trabajo una tarea colectiva y no individualista” (Carrera, 2000, p. 4).

La identidad y el contexto cultural se convierten en la base de la formación de origen; la posibilidad de pensar en otra formación parte de una base filosófica y de conocimientos centrados en sus experiencias. El educador que se piensa desde el lugar donde está y desarrolla su labor educativa a partir del diálogo cultural se forma desde la investigación colectiva con los estudiantes y otros actores de la comunidad; un docente que genera saberes a partir de la teorización desde la práctica se plantea significados a los saberes construidos históricamente en el territorio.

REFERENCIAS

- Bautista M. E. y Juárez López, I. I. (2016). Formas emergentes de participación comunitaria. Los jóvenes indígenas en dos municipios de Oaxaca. *El Cotidiano*. 197, 102-112.
- Carrera Gonzalo, M. J., (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, Formación e Investigación*. Granada, Colombia: Universidad Industrial de Santander/Centro para el desarrollo de la docencia.

³ La *profesionalización* compete al proceso mismo de pericia por el que se aprehenden las cualidades, capacidades, roles y una visión general y específica de la profesión con relación al contexto de desarrollo, para poder funcionar de forma autónoma y colectivamente.

- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, L. (2011). "Indigenising" or "Interculturalising" Universities in Mexico?: Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 4, 4-21.
- IEEPO, DEI. (2014). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*. Oaxaca.
- IEEPO, SNTE Sección XXII, CNTE, CEDES 22 (2013). *Proceso de Masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. Oaxaca.
- Maldonado Alvarado, B. (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal: propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. México: Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.
- Martínez Luna, J. (2015a). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15, (23), 99-112.
- Martínez Luna J. (2015b). *Educación Comunal*. México: Casa de las preguntas.
- Rendón Monzón, J. J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida de los pueblos indios*. Tomo I. México: Dirección General de Culturas Populares/Conaculta.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sartorello, S. C. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (60), 73-101.

SEGUNDA PARTE
TALLEREANDO. LA OTRA FORMACIÓN: CONSTRUYENDO
RUTAS Y CAMINOS DE CONOCIMIENTO POR UN MOVIMIENTO
PEDAGÓGICO CRÍTICO Y DESCOLONIZADO

UNA MIRADA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS JUNTO A MOVIMIENTOS POPULARES. INVESTIGACIÓN MILITANTE

Norma Michi

Universidad de Luján, Clacso, Argentina

El objetivo de esta presentación es compartir reflexiones y preguntas sobre Investigación Militante (IM) (Bringel y Maldonado, 2016) y Educación Popular (EP) a partir de la experiencia compartida con movimientos y organizaciones populares. Nos referiremos a prácticas que llevamos adelante desde la universidad en una forma que pretende ser integradora de las funciones de docencia, investigación y extensión universitarias (Tommasino, 2010).

Las experiencias que me propongo compartir son las de investigación con dos movimientos campesinos que integran la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y la Vía Campesina (VC): el Movimiento de Trabajadores Rurais Sem Terra (MST) y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Mocase VC), ambos definidos por su lucha por la tierra.

Nuestra práctica de extensión universitaria con movimientos y organizaciones populares urbanos enlazada con la docencia constituyó la fuente de las preguntas que nos orientaron en la investigación de estos dos grandes movimientos. La Investigación Acción

Participativa (IAP) y la Educación Popular nos desafiaron en relación con el sentido político de nuestra investigación, al enfoque metodológico y a la misma comprensión de los problemas y los sujetos involucrados.

Hacia fines de los sesenta y principios de los setenta se iniciaron esas dos corrientes que abordaron dimensiones fundamentales de la *praxis* política latinoamericana. Me refiero a corrientes que reconocen su origen en las contribuciones de Orlando Fals Borda (IM-IAP) y de Paulo Freire (EP). Estos intelectuales militantes construyeron síntesis de las movilizaciones políticas y del pensamiento de su tiempo, y abrieron cauces a nuevas experiencias, a nuevas *praxis*. Síntesis de un tiempo que abarcó tanto a académicos como a organizaciones diversas, esas que desafiaban la realidad con sus proyectos de revolución, de liberación y de socialismo y que encontraron en los pensamientos y propuestas de estos autores una gran potencialidad.

Son innumerables los lazos que las hacen converger, pero tal vez los más significativos, a mi juicio, fueron dos. En primer lugar, volver a integrar tres espacios-momentos-sujetos que la cultura occidental escindió: la producción de conocimientos, la transmisión de esos conocimientos y la acción política. A partir de las contribuciones de Fals Borda y Freire la investigación, la educación y la acción políticas podrían concebirse como unidas, articuladas, convergentes. Tal vez con distinto énfasis según el momento, pero articuladas por su compromiso con la transformación de la realidad. En segundo lugar, transformar el lugar de objeto de investigación o de depósito de conocimientos en el de sujeto. Transformaron una relación jerárquica en una entre iguales. Concibieron a sujetos de pie, activos, protagonistas de sus destinos.

Como decíamos, estas dos corrientes fueron siempre un horizonte que nos desafiaba.

LA EXPERIENCIA DE INVESTIGAR EN ORGANIZACIONES EN LUCHA

Quisiera partir de una aclaración. Desde hace varios años decidí no ser quien presente a las organizaciones con quienes trabajo, salvo excepciones y a través de sus propios dichos, ya que ellos asumen su propia representación. Tomaré brevemente sus palabras para contextualizar mis reflexiones sobre nuestra vinculación.

Si bien mi trabajo de investigación fue y es con organizaciones campesinas su escala tiene diferencias. El MST es un movimiento que actúa en el plano nacional conformado por varios cientos de miles de familias asentadas y otro tanto acampadas, y el Mocase VC, que actúa en el provincial y reúne 8 500 familias, aproximadamente¹.

En ambos casos se indagó en dos dimensiones: la organización y los proyectos de educación. En un texto, editado por el MST bajo la autoría de Stedile y Frei Sergio (s. f., cuya primera edición en portugués es de 1993)² definen al movimiento afirmando sus peculiaridades construidas en el marco de la historia brasileña y distanciándose de las simples clasificaciones utilizadas por la teoría social.

El MST se considera un movimiento social de masas cuya principal base social son los campesinos sin tierra, que tiene un carácter, al mismo tiempo, sindical –porque luchan por la tierra para resolver el problema económico de las familias–, popular –porque es amplio, participan diferentes categorías y porque lucha también por reivindicaciones populares, especialmente en los asentamientos– y político –no en el sentido partidario, sino en el sentido de que quiere contribuir a los cambios sociales–. La dificultad de entender su carácter es porque no se encuadra en las formas tradicionales de clasificar a los movimientos sociales, reuniendo en

¹ Los datos de familias integradas a los movimientos los tomamos de los proporcionados por esas organizaciones. Se trata, por cierto, de números que pueden variar según la fuente.

² Nos referimos a *La lucha por la tierra en el Brasil*, que tiene la forma de un texto para difusión.

un solo movimiento tres características complementarias: sindical, popular y político (Stedile, J. P. y Sérgio, F., pp. 22-23).

Desde los inicios definieron los objetivos fundamentales que expresan también esas características señaladas:

1. Ocupar tierra para producir con el propósito de resolver el problema económico y de supervivencia de las familias de agricultores, que sin poder hacerlo desean seguir trabajando en el campo.
2. La Reforma Agraria, como objetivo amplio, entendido como un conjunto de medidas estatales en relación con la estructura de tenencia de la tierra y otras de carácter social, que beneficiarían no solo a los trabajadores rurales sino también a los urbanos.
3. Una sociedad más justa, ya que esa Reforma Agraria amplia solo será factible “con un cambio en el actual poder político, con importantes cambios sociales” (Stedile, J. P. y Sérgio, F., p. 22).

La estrategia central de lucha del MST es la ocupación de tierras. La ocupación entendida en dos sentidos: como acción política para exigir la reforma agraria y transformaciones en la estructura *fundiária* de Brasil y como acción concreta de grupos de familias en pos de tierra para trabajar e iniciar su integración a una organización de carácter nacional.

Mi aproximación a este movimiento se desarrolló entre 1999 y 2001, vinculándome como investigadora y, por supuesto, extranjera. Fue muy fácil acceder a diversos espacios e instancias del movimiento: escuelas, asentamientos, campamentos. En todo momento fui muy gratamente recibida y me respondieron a cada una de las preguntas e inquietudes que tuve. Viví junto a los integrantes del movimiento los diferentes cotidianos y pude reconocer tanto las continuidades organizativas como las diferencias según el propósito y formas culturales desarrollados en cada espacio-momento.

En diversas oportunidades me manifestaron el agradecimiento y la valoración que el movimiento tiene por los investigadores, ya que les permitían superar el cerco y la estigmatización de los medios de

comunicación brasileños. Los visitantes, y especialmente los investigadores, posibilitan que llegue fuera de sus espacios una imagen más real de sus luchas, de sus propósitos y de sus inmensos logros.

Mi tarea de investigación no se alejó de lo convencional y entiendo que el producto tuvo la incidencia acotada a ese noble propósito de la difusión. En el ámbito académico argentino no fue tan bien recibido mi trabajo. La temática de educación en movimientos sociales era totalmente nueva y provocaba, por un lado, una gran curiosidad y, por otro, era interpretada como una propaganda de acciones en contra de la escuela pública, amenazada y cercenada por el neoliberalismo en el gobierno. Fue muy difícil encontrar interlocutores que contribuyeran al debate y la ampliación de la mirada.

Unos años después, ya en mi país, encaré el trabajo de investigación con el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Mocase), perteneciente también a la Vía Campesina. Una de las organizaciones de mayor envergadura de la Argentina en cuanto a la proporción de sus integrantes con respecto al universo de campesinos que representan, por la legitimidad que fueron logrando sus luchas y por los resultados obtenidos en sus 28 años de existencia.

Desde sus comienzos, el Mocase asumió como estrategia central la lucha por la tenencia de la tierra y por las condiciones de vida de las familias campesinas. El problema generalizado de tenencia precaria de la tierra por parte de los campesinos había generado un histórico proceso de *desalojos silenciosos* en la medida en que no había conciencia sobre el derecho de posesión veintañal y, a la vez, no estaban dadas las condiciones mínimas de organización para que las presentaciones ante la justicia o los reclamos ante el poder político tuvieran alguna posibilidad de éxito.

El surgimiento del Mocase resulta un punto de quiebre respecto a esta situación preexistente, de modo tal que el silencio se convirtió en conciencia del derecho hecha palabra y acción. Se promovió la organización para la autodefensa de los pobladores; se acompañó con el asesoramiento legal y la defensa jurídica correspondiente; se logró una mayor visibilidad política ante los dueños del poder, se

ampliaron la articulación y los lazos solidarios con otros sectores de la sociedad que se sintieron atraídos por esta lucha (I Congreso Mocase, 1999).

Mi primera aproximación no fue la investigación sino un proyecto conjunto entre organizaciones campesinas y mi universidad, al que le sucedieron varios más. Estos proyectos estuvieron vinculados al acompañamiento de estudiantes campesinos en las universidades, el proyecto de formación de maestros, la recuperación y sistematización de memorias del movimiento, la investigación compartida sobre conocimiento de los campesinos, la formación de estudiantes universitarios como educadores, la participación como docente en su universidad y en otros espacios, entre muchas tareas. En forma simultánea con alguno de estos proyectos realicé la investigación que integró, junto con la del MST, mi tesis doctoral. La temática de movimientos sociales y educación estaba instalada en el ámbito académico y la recepción fue más enriquecedora.

Sigo vinculada en forma permanente al movimiento, compartiendo diversas instancias, acompañando sus luchas de distintas formas, y creo que sintiéndome reconocida por los integrantes del movimiento como compañera, aunque no comparta el día a día ni sea cabalmente una de sus militantes.

Con respecto a los tres procesos de investigación de los que participé con Mocase VC, quisiera detenerme en algunas reflexiones y tensiones que los acompañaron y acompañan.

La primera investigación la realicé con formato tradicional, pero con el resguardo y la exigencia por parte del movimiento de que fuera acordada en su asamblea. Estuvo atravesada en mi interior por algunas tensiones entre la magnitud de la lucha a la que me aproximaba, el temor a hacer pública información que pudiera perjudicar y también por cierta culpa debido a la apropiación individual de esa información para la obtención del grado de doctora. Esta culpa se ahondaba aun más cuando evaluaba que mi trabajo era poco significativo frente a una organización que estaba en una lucha de gran magnitud. Inclusive, antes de terminar mi trabajo

de tesis me encomendaron encarar un proceso de recuperación-recopilación de la memoria-historia del movimiento, posiblemente un signo de valoración de mi forma de vinculación y, a la vez, un pedido de aportar a una tarea largamente postergada por las urgencias del día a día y que consideraban muy necesaria.

Este proceso continúa con un equipo grande al que, por falta de tiempo, no me sumé. Se trata de un proceso de recopilación de testimonios orales que se va publicando en forma de libros que recogen la memoria de cada central que integra la organización. Fueron muchos los debates en el inicio de este proyecto alrededor de la forma que adoptaría el material producido, la metodología del trabajo de campo pero, particularmente, cobró relevancia la definición de la organicidad del equipo de investigadores con respecto al movimiento y la participación de este en el trabajo. Las propuestas de Investigación Acción Participativa nos desafiaban. Se resolvió concebirlo como lo que denominamos *proyecto orgánico*. Este tipo de vinculación implica que el movimiento, en su asamblea, resuelve con qué central o sobre qué temática se avanzará. El grupo de investigadores continúa, junto con los campesinos de esa central o área, la planificación y seguimiento del trabajo que incluye, por supuesto, el análisis y corrección del borrador antes de su publicación.

Si bien es muy significativa la participación de los campesinos en este proceso, no está libre de dificultades relacionadas, sobre todo, con la articulación de tiempos entre quienes están luchando en el territorio y los investigadores de la ciudad que tienen otras tareas e, incluso, otras militancias.

Desde hace varios años estamos desarrollando en forma conjunta con el área de formación del Mocase VC un proceso de investigación sobre conocimientos y aprendizajes de los campesinos. El equipo lo integramos académicos, docentes y estudiantes e integrantes del área de formación del movimiento (universitario y campesino). La experiencia es muy rica en cuanto a resultados y desafíos, pero requiere, sin embargo, seguir ahondando en algunas cuestiones: a) los tiempos de una organización en lucha y los

tiempos académicos; b) las formas de encarar el proceso de conocer y c) el sentido y destino de los resultados. A continuación desarrollaremos algunas reflexiones surgidas de estos procesos de indagación y muy especialmente de este último de investigación conjunta.

INVESTIGACIÓN MILITANTE-INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y EDUCACIÓN POPULAR DESPUÉS DE 50 AÑOS

Estas corrientes latinoamericanas iniciadas, impulsadas y fortalecidas por militantes políticos y académicos comprometidos pasaron por momentos de gran difusión y despertaron expectativas. Con el avance del neoliberalismo de los noventa también fueron olvidadas o desacreditadas en espacios académicos.

En forma creciente IAP-IM fue tomando un nuevo impulso de manos de diversos grupos, la mayoría de ellos académicos críticos que la desplegaron en prácticas de sistematización de experiencias, recuperación de saberes y memorias, cartografía social entre otros. Paralelamente, la Educación Popular fue tomada como estandarte y como referencia de las prácticas de las más diversas agrupaciones.

Como respuesta a las salvajes políticas de los noventa cobran protagonismo los movimientos populares, y con ellos la renovación de las esperanzas de modificar la realidad social; a decir de Porto Goncalves (2002), la resistencia puede entenderse como re-existencia. Esos movimientos populares posibilitaron el desarrollo más significativo y cabal de la IM-IAP y de la EP a partir del protagonismo asumido por ellos en su *praxis* de lucha y de autogobierno. Una expresión clara de la asunción de la condición de sujetos de la investigación y de la educación que antes señalábamos.

En esa *praxis* de los movimientos se van produciendo nuevos conocimientos a la par que se construyen subjetividades renovadas.

Estos colectivos generan procesos autónomos de formación de militantes y técnicos, es decir, forman a sus propios intelectuales. En efecto, lo hacen sobre todo en esa *praxis* que pretende anticipar, ser pre-figurativa de la sociedad que anuncian y que está urgida por encontrar respuestas nuevas y autónomas para los problemas y desafíos que enfrentan en el cotidiano, algo que Luis Tapia (2008) nombra como “factualización de alternativas”.

Así, los movimientos sociales le dan una nueva dinámica a la IAP-IM y a la EP: requieren de conocimientos provenientes de la llamada ciencia y también producen otros a partir de sus prácticas y al compartir con otras agrupaciones. Con esos conocimientos generan y consolidan sus propias síntesis, que son el objeto central de la formación de sus militantes. Avanzan en el diálogo de saberes cuidando no subordinarse a los académicos, procurando ser quienes conducen sus propias investigaciones. Van asumiendo así, no sin dificultades, ese viejo anhelo de la IM-IAP y de la EP de formación de intelectuales orgánicos de los movimientos (Rodrigues Brandao, 1993; Gianotten y De Wit, 1985) y de edificación de una verdadera “ciencia popular” (Bonilla, Castillo, Fals Borda y Libreros, 1972).

Reiteramos, esa ciencia está gestándose a partir de los conocimientos que forman parte de la vida de las organizaciones y los movimientos populares. Se generan también a partir de dispositivos asociados a intenciones pedagógicas, a partir de la *praxis* organizativa y, en forma incipiente aún, de procesos sistemáticos de recuperación, producción y recreación de saberes populares realizados por esos colectivos en forma autónoma. En la vida de la organización hay apropiación, recuperación y recreación de conocimientos provenientes de diversas fuentes y también de los gestados en la misma *praxis* del colectivo, que se van consolidando en formas diversas y singulares.

LOS ACADÉMICOS Y LOS MOVIMIENTOS POPULARES

Estos movimientos, con su intensa *praxis* productora de conocimientos y de sujetos recreados, siguen esperando y demandando a las universidades y al sistema científico técnico. Esperan que los académicos contribuyan con sus conocimientos actuales y sus investigaciones a que su práctica sea cada vez más lúcida y eficaz. Pero exigen que la producción sobre ellos les sea devuelta, es decir, que no se sostengan prácticas extractivistas ni que ellas nieguen sus saberes o profundicen de la dominación de clase.

Esta relación entre movimientos y académicos está atravesada por tensiones y contradicciones. Requiere estar basada en la confianza, la escucha, los acuerdos claros y efectivos, la flexibilidad, la coherencia y el respeto forjados en el trabajo conjunto. Es por eso que con frecuencia el vínculo de los movimientos se establece a partir de personas concretas que pueden considerarse compañeros.

Entre las tensiones más evidentes en esta relación está el grado de organicidad que tienen los procesos de investigación en busca de ser más coherentes con los principios sustentados y contribuir a la consolidación de los movimientos. En nuestra experiencia como equipo sostenemos, como decíamos, la relación de proyecto orgánico, es decir, asumido como perteneciente y bajo control del movimiento popular, aunque tengamos que responder a algunas exigencias de la vida en la universidad. Esta opción no nos libera de las tensiones señaladas, en especial en lo referente a los tiempos institucionales.

La efectiva constitución de los movimientos como sujetos de la investigación estrecha la vinculación de los académicos con la *praxis* y también ahonda el desafío de revisar las matrices de pensamiento y los abordajes metodológicos que portamos. Esta enorme empresa de creación y recreación de una ciencia popular impone la necesidad de revisar las racionalidades o matrices de pensamiento que se ponen en juego. Es preciso, entonces, interrogarse sobre las posibles formas de colonialidad (Quijano, A., 2000; Lander, E., 2000;

Walsh, 2007, Freire, 1970) que pueden estar presentes en las experiencias de trabajo compartido. Estas reflexiones no nos llevan a negarnos ni negar nuestro conocimiento, entendido siempre como fragmentario y provisional. Nos convoca también a participar de la edificación de esa ciencia popular que implique avanzar más allá de los límites de lo inmediato y urgente. Sumarnos a la *praxis* de los movimientos populares reconociendo y aceptando que, si bien académicos y organizaciones somos distintos, es preciso que redoblemos la vigilancia sobre nuestras matrices de vinculación entre personas y con los saberes, que tienden a reproducir las desigualdades de poder de la sociedad.

Dentro de nuestras universidades y del sistema científico, por su parte, sigue pendiente de resolverse la legitimación de estas formas de conocer compartido con los movimientos. Entendemos que este problema está asociado a dos cuestiones: por un lado, a las exigencias en relación con la autoría, así como con los tiempos y modalidades de publicación de avances de investigación. Como sabemos, se exige que los autores sean los académicos, en forma individual o asociados entre muy pocos, y que con estos trabajos avancen o permanezcan en sus carreras ya prefijadas; por otro, el desafío aún vigente para quienes llevamos adelante proyectos de investigación compartida de presentación de resultados con modalidades más rigurosas que integren fructíferamente los hallazgos de esa investigación con las consideraciones sobre la metodología desarrollada.

PARA NO CERRAR

Muchos de nosotros nos vemos en los bordes de nuestras instituciones más comprometidos con el destino de las luchas populares que con el del mundo académico. Y nos sentimos comprometidos con la producción de otro saber, con otra forma de producción de esos otros saberes, formas que respeten los sentidos, los valores, los afectos populares. Hay mucho camino por recorrer, pero no estamos solos.

REFERENCIAS

- Bonilla, V., Castillo, G., Fals Borda, O. y Libreros, A. (1972). *Causa popular, ciencia popular: Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Bogotá, Colombia: Publicaciones La Rosca.
- Bringel, B. y Maldonado, E. (2016). Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. *De-reito & Praxis*, 7, 389-413.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y Saber Popular*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la "Pedagogía del oprimido"*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gianotten, V. y De Wit, T. (1985). Orientación de la investigación participativa hacia la práctica: el papel del intelectual orgánico. En Hernández, I., *Saber Popular y Educación en América Latina*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Búsqueda-CEAAL. 7, 414-464.
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Leff, E., Argueta, A., Boege, E., Porto Gonçalves, C. W. (2005). Más allá del desarrollo sostenible: una visión desde América Latina. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/312988035>, el 8 de julio de 2021.
- Mocase. (1999). *Conclusiones del Primer Congreso del Mocase. Campesinos y campesinas unidos en la lucha por la tierra y la justicia*. Santiago del Estero.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2002). Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. En Ceceña, A. E. y Sader, E. (coords.), *La guerra infinita. Hegemonía y terror mundial*, Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Rodrigues Brandao, C. (1993). Caminos Cruzados. Formas de pensar y hacer educación en América Latina. En Gadotti, M. y Torres, C. *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Seoane, J., Taddei, E., Algranati, C. (2010). *Principios y efectos de los usos recientes del término "movimiento social". A propósito de las "novedades" de la conflictividad social en América Latina*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Stedile, J. P. y Sérgio, F. (s. f.). *La lucha por la tierra en el Brasil*. (s. l.): MST.

- Tapia, L. (2008). Movimientos sociales, movimientos societales los no lugares de la política. En Tapia, L. *Política Salvaje* (pp. 53-68). La Paz, Bolivia: Clacso La Paz-Muela del Diablo-Comunas.
- Walsh, C. (2007, abril). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.

EXPERIENCIA DE LA EXPEDICIÓN POR EL EJE CAFETERO: HERRAMIENTAS PARA LAS Y LOS VIAJEROS DOCENTES¹

Marco Raúl Mejía Jiménez y Stella Cárdenas Agudelo

EL PROYECTO. PRESENTACIÓN

*Transformar el mundo a través de su trabajo. “Decir” el mundo,
expresarlo y expresarse, es propio de los seres humanos.*

Paulo Freire

¹ El capítulo presentado aquí implica el trabajo coordinado por Marco Raúl Mejía Jiménez, quien amablemente nos brindó el avance de su construcción, reconociendo la importante participación en la co-coordinación de Stella Cárdenas Agudelo; trabajos y participaciones, siempre colectivas junto a profesoras y profesores colombianos, quienes buscan producir sus propias ideas, construyendo desde sus marcos de experiencia, de ahí que no contemos, de forma retadora hacia la academia, un cuerpo de referencias y autores citados. Este trabajo forma parte del proyecto Fortalecidas las Prácticas de Recuperación de los Procesos Educativos y Pedagógicos Populares puestos en Práctica por Maestras, Maestros y Organizaciones Populares en 11 Municipios del Eje Cafetero Colombiano, para la Construcción de Paz con Enfoque de Derechos, Géneros y Diversidad Cultural realizado por la Corporación Derechos para la Paz –Cdpaz-Planeta Paz– en asociación con la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, el Instituto de Cooperación Internacional y Desarrollo Municipal (Incidem) y con el apoyo financiero de la Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Aexcid), Junta de Extremadura. Sugerimos consultar la obra de Marco Raúl Mejía en su conjunto, y en particular *Expedicionarias(os) viajeras(os) y anfitrionas(es) del Eje Cafetero. De viaje por las Geopedagogías de La Paz, los géneros y la diversidad cultural en el eje cafetero colombiano*. (2019). Bogotá, Colombia: Planeta Paz/Incidem/Liga Española de Educación-Aexcid.

El pacto firmado entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) prendió una luz de esperanza en el camino hacia la paz, tan esquiva para los colombianos. La paz no es la ausencia de guerra. La paz es la dispersión de las condiciones materiales y simbólicas que alimentan esa guerra, de manera que, si estas no se superan, nada garantiza que la violencia se supere. La situación violenta en cuanto a enfrentamientos armados y muertes en combate disminuyó, pero las cosas han empeorado en Colombia. La muerte de líderes sociales, la situación de inseguridad en muchas regiones del país, los desplazamientos de familias, las movilizaciones reclamando y denunciando son muestras de que el acuerdo de paz no se está cumpliendo, por el contrario, la situación de la violencia sigue arraigada en muchas partes del país y no hay solución a la vista.

Indiscutiblemente, el conflicto armado ha pasado y permeado los territorios, la escuela y las organizaciones sociales. Condiciones que permanecen al margen porque la información llega a todos, pero algunos no han sentido los rigores y el drama que causan la violencia y la conflictividad social mediante la exclusión, el desplazamiento, la pobreza, una pobreza que en el campo es mayor que en el nivel urbano. El gran asunto es que la escuela persiste, a pesar de las dificultades en los territorios, en medio de toda la violencia guerrillera, paramilitar, oficial, intrafamiliar. En este sentido, el tema debe abordarse a profundidad por todos los actores que hacen parte del territorio; es hora de visibilizar lo que hizo o hace el maestro, la maestra, el educador popular para que la escuela siguiera, cuáles son las experiencias con las que sigue alimentando la tramitación, regulación y transformación de los conflictos evitando que niños y jóvenes tengan que recurrir a la violencia, proponiendo la construcción de paz desde los territorios. También dar cuenta de las organizaciones populares que caminan el territorio sembrando una concepción del mundo distinta a la que el capitalismo ofrece.

A partir de esta situación y del cambio de época emerge el proyecto Fortalecidas las Prácticas de Recuperación de los Procesos Educativos y Pedagógicos puestos en Práctica por los Maestros,

Maestras y Educadores Populares para Construcción de Paz con Enfoque de Derechos, Géneros, y Diversidad cultural en el Eje Cafetero. Es un proyecto que se propone dar a conocer y sistematizar las prácticas que ya existen. No inventarse modelos ni teorías, y poner a circular las prácticas, saberes y conocimiento entre otros maestros para aprender de los otros actores que en los territorios y de manera solitaria realizan esfuerzos organizando, investigando, proponiendo y conformando comunidades democráticas para construir un proyecto solidario de país que garantice el ejercicio de la participación, la tolerancia, la expresión de ideas y los derechos, donde todos y todas tengan la misma oportunidad de tomar decisiones y disfrutar de las mismas oportunidades para desarrollar las capacidades propias y tener una vida feliz, que les garantice el derecho a la educación, la salud, la alimentación, construyendo un país más equitativo, con justicia social para todos y todas, donde la educación sea el eje de la movilidad social de las comunidades, sin patriarcalismos y autoritarismos como hemos tenido.

EL PROYECTO SE EJECUTARÁ CON LA METODOLOGÍA EXPEDICIONARIA: LOS VIAJES

El viaje, un recorrido físico por los territorios o mental a través de la historia, de la memoria y el recuerdo de aquello que visitamos con el pensamiento, la inteligencia y la imaginación. Estos viajes son una forma de experimentar y encontrar nuevas rutas y propuestas de trabajo conjunto, de descubrir y asombrarse de lo visitado, de utilizar espacios de circulación de saberes, de autoformación entre pares, de intercambio de prácticas para describirlas, reconocerlas y convertirlas en experiencias.

Y luego del viaje, utilizar la sistematización como estrategia de investigación de las prácticas sociales que en la educación popular permite reconceptualizar el trabajo desarrollado, recuperar, reflexionar y analizar el proceso seguido para conocer fortalezas,

debilidades y poder convertir las prácticas en experiencias, haciendo que el maestro pase de portador de saber a constructor de saber pedagógico.

El proceso expedicionario después de los viajes posibilita la escritura, de tal manera que los viajeros escriben lo que observan, lo que ilumina su caminar, lo que asombra y ha dado resultado a los maestros y maestras, a los educadores populares y los anfitriones y anfitrionas que en medio de las adversidades realizan trabajo de recuperación de saberes, de identidad y sentido de pertenencia, de cuidado del medio ambiente, de producción agroalimentaria, de transformación de productos, de empoderamiento de los grupos sociales como las mujeres, de tramitación de los conflictos y de ideas de paz. Es así como se visibilizan las prácticas y se descubren mecanismos para comunicar y replicar de manera creativa los saberes que emergen en todo el proceso y que conducen a transformar y crear nuevos mundos.

En tal sentido, los y las viajeras pueden dar cuenta de que la innovación y la transformación no son asunto de un gran pensador externo, sino que está en el corazón de las prácticas, de las actividades habituales que realizan hombres y mujeres en medio de la conflictividad. Para ello hay que preparar la mirada, utilizar los dispositivos del kit de herramientas, ver las cosas de otra manera y narrarlas. Las prácticas innovadoras expresan la capacidad de transformar lo que existe para dar respuesta a las nuevas realidades; es decir, la capacidad de construir una escuela que pueda darle respuesta al cambio de época y proponer la formación del desarrollo de las habilidades y aptitudes de los niños, niñas y jóvenes preparándolos para la vida y no para la empleabilidad, inculcando las ideas del buen vivir-vivir bien de nuestros ancestros.

Para emprender el viaje por la escuela, por el maestro, por las iniciativas de paz, por las organizaciones sociales populares se parte del acumulado del Movimiento Expedición Pedagógico, que desde hace más de veinte años viene realizando los viajes y ha publicado una decena de libros, entre lo que se destaca:

- Hay muchas formas de ser maestro y de hacer escuela.
- Las geo-pedagogías. El maestro es quien produce pedagogías dando lugar a las nociones de territorio, cultura e historia que por sí mismas remiten a lo particular y específico de cada lugar y no a la homogenización.
- El maestro es constructor de saber. Hay un maestro o una maestra que es productor o productora de saber y conocimiento; para que este maestro o maestra produzca debe poner una mirada investigativa sobre su práctica.
- El trabajo colectivo es importante para construir propuestas que partan de abajo, de manera horizontal, con toma de decisiones y participación de todos y todas.
- Espacios de intercambio, de autoformación, de lectura entre pares y retroalimentación de saberes como los seminarios permanentes, seminarios y reuniones virtuales con el fin de despertar conciencia sobre la labor pedagógica.
- El viaje. Un viaje que se prepara, se ejecuta y se valora. Aprender a través del viaje a reconocer nuestras dimensiones, potencialidades, pero también nuestras limitaciones y nuestros deberes.

La experiencia del grupo de Bogotá al realizar la Expedición por la memoria del conflicto y dar cuenta de los viajes en su libro.

Para llevar a cabo este proceso se convocó a docentes de 11 municipios y con ellos se han realizado encuentros para adelantar el proceso y plantear las acciones de manera colectiva.

En un primer momento la acción se orientó a convocar a las organizaciones sociales, redes e instituciones que trabajan por la educación en cada uno de los municipios convocados; se les explicó la propuesta, se motivó al trabajo y a la preparación conjunta de los viajes: panorama sobre la diversidad cultural y educativa, planeación de rutas e itinerarios, realización de contactos con las instituciones y los maestros anfitriones, programación de actividades en cada lugar, gestión de apoyos y formación de los equipos de viajeros.

La formación es una preparación para el encuentro de esa otra escuela que emerge desde la cotidianidad, los saberes, los deseos y las búsquedas de quienes actúan en ella en un territorio específico, con el diálogo de saberes entre los maestros y maestras y los educadores populares desde los territorios. Esta incluye la elaboración conjunta de una *caja de herramientas*, la utilización de cuadernos de notas, diarios de campo, observaciones, entrevistas, grupos de discusión, historias de vida que permiten registrar lo vivido y el caminar, las visitas, los diálogos y las conversaciones, ya sea a través del relato, la fotografía, el video, la escritura, el dibujo, los mapas, los diagramas, las experiencias a lo largo de los viajes, las rutas y la multiplicidad de voces escuchadas.

La formación está en todo el proceso: la formación inicial se orientó a la realización de un viaje en el orden del pensamiento, la construcción de otra mirada, la ruptura con la aproximación diagnóstica que ha caracterizado la mirada del sistema sobre la escuela, el maestro y un tejer con los educadores populares sobre el territorio para ubicar las prácticas que existen y localizarlas con el fin de realizar el mapeo de las mismas y de las organizaciones populares.

Para estructurar el proceso se emprendió ruta, que tuvo en cuenta:

- La elaboración de antecedentes que hacen referencia al Movimiento Pedagógico y el Movimiento Expedición Pedagógica.
- Lectura del territorio y del contexto con una clave orientadora expresada en relatos o a través de cartografías sociales.
- La lectura del territorio permitió hacer un inventario de los hallazgos con relación a los hechos de paz, diversidad cultural y derechos, así como el mapeo de organizaciones sociales populares.
- El mapeo de las prácticas clasificadas según el impacto y permanencia.
- Las narrativas, la categorización, y la producción de saber y sistematización.

El sentido lógico que tomará el proyecto asegura el cumplimiento de las metas y los objetivos dirigidos a conformar cinco redes, a sistematizar el proceso y elaborar una propuesta de paz que pueda ser replicada en las instituciones educativas. Esta ruta metodológica define el camino a seguir durante el proceso de ejecución y desarrollo de este y corresponde a la metodología que permite acercarse a los procesos en marcha.

La metodología está compuesta por cinco fases a seguir, basada en los viajes a las prácticas educativas, pedagógicas y populares, en los informes y en la comunicación de los hallazgos sistematizados colectivamente, finalizando con la construcción de una propuesta de paz. La claridad en cada una de estas etapas es fundamental para tener un horizonte visible.

Plan de acción

1. Propuesta organizativa nodo municipal, departamental, regional. Conformar redes.
2. Plan de trabajo: construcción de kit de herramientas.
3. Viajes: planeación de la ruta pedagógica.
4. Sistematización.
5. Intercambio: diálogo de saberes, producción de saber.
6. Construcción de propuesta de paz.

Finalmente, hay que reconocer que cada nodo tiene su propia dinámica según la lectura del territorio, así como su manera de fortalecer la propuesta en conjunto con todos los participantes: maestras, maestros y educadores populares. Terminamos con las palabras del Nobel colombiano:

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos

incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética– para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños (García Márquez, G., 1994, p. 6).

EXPERIENCIA DE LA EXPEDICIÓN POR EL EJE CAFETERO: HERRAMIENTAS PARA LAS Y LOS VIAJEROS DOCENTES

El kit de herramientas está conformado por la serie de materiales que han sido trabajados colectivamente por los equipos para contar con los dispositivos que convierten el viaje en un proceso investigativo y cualificar la mirada, recoger la información relevante para las y los maestros viajeros y los anfitriones, archivarla y registrarla de tal manera que se pueda acceder a ella, cuando se requiera para poder sistematizar y producir saber pedagógico.

El kit de herramientas contiene una serie de materiales que se describen detalladamente, indicando el sentido, la intencionalidad, el cómo y cuándo se pueden utilizar, facilitando el registro de la información cuando se viaje por los territorios que dan forma a la escuela y dejar las huellas al encontrar las múltiples maneras de hacerla y ser maestra y maestro en ella, en ejercicio que permite su emergencia, visibilizando esas prácticas pedagógicas transformadoras e innovadoras que hacen posible las geopedagogías.

Los conceptos, las aproximaciones pedagógicas, la voz de las prácticas enunciadas por sus actores, lo metodológico para estar alerta, enriquecer el viaje y aportar en el sentido de dirigir la mirada y caminar por la ruta para reconocer la potencia y la diversidad de

prácticas que conforman el mosaico pedagógico que hacen visible nuestro territorio, que al emerger exige darse a conocer y posibilitar el fortalecimiento y la construcción de saber y conocimiento desde los mismos maestros y maestras.

El proceso de recuperación, reconstrucción y construcción de herramientas se inició después de pensar y trazar las Rutas Expedicionarias con el presupuesto de una sabiduría práctica, teórica en todo actor de pedagogía; en ese sentido, estas ayudan a entender lo que se va a caminar y, de esta manera, cada equipo selecciona las herramientas que más se ajustan a la construcción de esa mirada de viajero, por lo que en el derrotero de su construcción se tuvo en cuenta el horizonte construido colectivamente por el grupo de maestros y maestras viajeras, orientados por las preguntas ¿qué es?, ¿para qué sirve? y ¿cómo se usa?

Las herramientas que se presentan fueron las consideradas más oportunas por el grupo; se describen y explican a la vez que se vive la experiencia del viaje; se incentiva la creatividad y visibilizan los imaginarios presentes en las prácticas visitadas haciendo real el viajar, así como se senti-piensa el territorio, la escuela, las prácticas transformadoras e innovadoras. De tal manera que se pueda hacer un movimiento social, pedagógico, cultural y político por la educación y la paz en estos territorios, donde las comunidades y los grupos populares puedan decir su palabra, comprender el mundo y realizar acciones colectivas de transformación.

Cuaderno de notas

El cuaderno de notas es una especie de diario para recoger y registrar la información de manera permanente y organizada en forma cronológica, lo que permite mantener fresco lo vivido desde el mismo momento en que se empezó el viaje. Es una herramienta de tipo cronológico que nos permite anotar todo lo que nos parece importante: citas textuales, fechas, lugares, pensamientos

significativos con un mecanismo propio que nos debe dar pistas para complementar otras herramientas.

El cuaderno de notas se adecua a las características de cada persona. En nuestra experiencia, el diseñado es de pasta dura, de 100 hojas tamaño carta, con un espacio para recordar –no olvidar– y con espacio para la fecha. En este proceso se utiliza para escribir y tomar nota de todo lo que acontece en los seminarios, encuentros y reuniones, ya que de esta manera se pueden reconstruir los hechos y eventos con la mayor fidelidad posible, dejando anotado con claridad de dónde salen los materiales. Se recomienda que cada uno encuentre el mecanismo que le sea familiar para resaltar, registrar aspectos significativos, dar pistas para avanzar en la comprensión, para lo cual se registran también los elementos de reflexión, de asombro, las preguntas o los asuntos del proceso.

Sirve para alimentar el diario de campo, reforzar entrevistas, confrontación de ideas, que dé cuenta de actores no registrados.

Es importante tener en cuenta aspectos específicos que se pueden resaltar mediante colores.

Contar con un cuadro para datos que no se pueden olvidar y que se deben realizar y no están a mano en esos momento, tales como personas, conceptos, procesos que se deben consultar.

La armonización

La armonización es un proceso innato e implícito en las comunidades indígenas que se establece a través de las relaciones entre el hombre, la naturaleza y el cosmos de manera sencilla y menos compleja que en los rituales.

Una armonización es una conexión con los siete elementales o con uno solo, teniendo en cuenta que todo está en uno y uno está en todo. La armonización gasta menos tiempo que los rituales y, como se nombra, lo que indica es una armonía que se teje entre la palabra, el silencio y el hecho.

Una armonización, por lo general, la realizan hombres y mujeres medicina, médicos y médicas tradicionales, tewalas, jaibanàs, sinchis según el pueblo o cultura a la que pertenezcan. Se requiere silencio, escucha, oídos despiertos, mente abierta, pausa, silencio y la urdimbre del mismo pensamiento.

La armonización para los viajeros y viajeras es el encuentro con el otro y la posibilidad de relacionarnos con el otro diferente a nosotros. Para comprender qué pensamientos y sentimientos tenemos que compartir y convivir con los demás y la naturaleza.

La armonización es la posibilidad de estar de acuerdo y en desacuerdo, y a través del diálogo encontrar elementos comunes y de reunión porque, de igual forma, en el universo todo es uno y el uno está en todo. La palabra de uno construye el texto de todo.

Una armonización desde la espiritualidad necesita en primera instancia disponibilidad de viajeros, viajeras, anfitriones, participantes; de elementos naturales como flores, semillas, agua en el que están contenidos todos los siete elementales. Se necesita la sabiduría de quien lo preside, el silencio, la disposición, concentración y unión de los participantes.

Una armonización en este proceso de fortalecimiento de prácticas es el mejor camino para iniciar o cerrar un trabajo colectivo de viajeros, viajeras y anfitriones para el ser y el hacer desde la construcción colectiva del conocimiento y la transmisión de saberes propios y apropiados en armonía con el cosmos y la madre tierra.

Conjugar la simbología ancestral con patrones culturales actuales permite despojarnos de lo que no sirve y decantar el alma y el sentir que vibra. Partir desde allí les permitirá a los y las viajeras y anfitriones tomar partido por sí mismos, dedicarse a cumplir su proceso de realización como seres humanos.

Grupos de discusión

Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión.

Paulo Freire

Los grupos o círculos de discusión son herramientas de conversación en torno a una temática específica que se pueden desarrollar a través de preguntas cuyas respuestas dan origen a otras preguntas y todo se registrada cuidadosamente en el cuaderno de notas para construir el conocimiento.

Para Paulo Freire el diálogo es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos orientados a transformar la realidad, es recuperar el valor de la palabra, la solidaridad, y la dignidad de todas las personas que se predisponen a entrar en comunión. Es una invitación a abrir la mente y el corazón a las razones de cada uno y entrar en un acto valiente de revisar las creencias y las posiciones, pero también es la búsqueda horizontal y fraternal de nuevos caminos para transitar.

En los grupos de discusión se produce, se complementa o se reflexiona sobre algunas situaciones y temas, también sobre cómo fortalecer el trabajo en las comunidades. El grupo de discusión se orienta a un resultado específico y para eso se constituye. Por ello, claro el asunto, se dialoga y crea una guía, en la cual se identifican y delimitan las preguntas. Estos grupos no pueden ser muy grandes, además de que la conversación no debe pasar de tres horas. La persona que coordina el grupo debe registrar aquellos elementos que se salen de la directriz planteada, ya que en muchas ocasiones se muestran otros caminos de la diversidad sobre el asunto. Al final de la conversación se debe reconstruir la memoria en un texto escrito.

Hay que preparar preguntas motivadoras u orientadoras para dinamizar los grupos de discusión:

1. ¿Qué razones personales, pedagógicas y sociales lo motivaron a construir la propuesta?
2. ¿Cuáles serían los aportes transformadores para la construcción de una iniciativa de paz? ¿Qué tipo de apoyos institucionales ha recibido?

Los grupos de discusión se pueden emplear en un primer momento de reconocimiento, durante la ruta pedagógica y al final de esta con el objeto de conocer la opinión en cada etapa del trabajo. Los grupos de discusión son necesarios porque requieren una mente abierta, democrática, tolerante y de manera recíproca una actitud de escucha respetuosa; su fundamento está en las pedagogías de la educación popular: diálogo de saberes, confrontación de saberes, negociación cultural.

Círculos de la palabra

El círculo de la palabra es una expresión cultural con carga ancestral. Nace de manera natural a través del conocimiento que el mismo universo le ha entregado al hombre, a través de la madre tierra, por medio del cual palpa, observa, mira e interioriza el conocimiento que mora en la Pacha Mama; se puede entender que todo en ella es cíclico, en espiral, en círculo, la posición planetaria con relación al sistema solar es en círculo, la tierra misma gira de manera circular en torno al padre sol. La vida inicia en un círculo energético de la pareja, en un huevito sagrado de intercambio de fluidos, de energía, de emociones. La luna llena muestra su máximo esplendor en la noche, que también es un círculo. La mayoría de las semillas toman una forma casi esférica o circular, nuestra vida generalmente hace una circunferencia entre el nacer y el morir. La semilla, al ser muerte del árbol, forma también un círculo sagrado entre la existencia y la no existencia.

El gran espíritu nos habla a través de los siete colores del arco iris, que forman un círculo sagrado de conexión entre la energía del universo y el corazón de la tierra.

El círculo de la palabra desde la sabiduría es la posibilidad que tienen viajeros, viajeras, anfitriones que participan en dicho momento para que la palabra circule en el pensamiento, en la voz, a través de la palabra que camina, que va y viene, que se nutre y se alimenta en relaciones biunívocas de respeto, divergencia, igualdad de oportunidades, diversidad y armonía; haciendo posible que el pensamiento y la palabra se retroalimenten y permitan en una sola melodía la construcción colectiva del saber, el conocimiento, la sabiduría, garantizando la armonía y el equilibrio entre el saber y el compartir desde lo individual y colectivo en una única ruta de aprendizaje al compartir los sentires, los pensamientos y los saberes.

En los círculos de la palabra, el tejido comunitario es el espacio donde se protege la memoria, es una zona de diálogo donde la expresión del pensamiento, es decir, el hacer, se convierte en la fuente de aprendizaje y enseñanza para todo aquel que empiece a caminar hacia sí mismo y a la construcción colectiva de saber.

Los círculos de la palabra son grabados por los viajeros y viajeras para su posterior análisis y categorización. Hay que contar con una lista de asistencia y se tendrá en cuenta la participación de los anfitriones. Las preguntas estructuradas se usan durante el círculo de la palabra para motivar la intervención de los asistentes, relacionadas con los temas propuestos en las prácticas pedagógicas de recuperación de los procesos pedagógicos, educativos y de educación popular.

La entrevista

La entrevista es una herramienta de gran utilidad en cualquier investigación. Además de poseer un carácter social, constituye un proceso de aprendizaje donde las y los viajeros descubren y generan las condiciones para intervenir y profundizar en una práctica pedagógica.

La entrevista constituye un diálogo coloquial en el cual, a través de determinadas preguntas, se obtiene información general y particular del proceso a profundizar y, además, posibilita encontrar

otros elementos que se deben visibilizar. La clave de una entrevista está en saber preguntar y orientar la conversación desde los intereses propuestos y conducirla a los aspectos que nos interesa profundizar.

La entrevista puede ser según sus características:

Espontánea: cuando no hay planeación previa de la misma, pero en el mismo viaje se suscita una conversación sobre los temas específicos, definidos para los viajes: los maestros, las escuelas, las prácticas transformadoras e innovadoras.

Abierta: cuando hay una planeación previa de las preguntas y se ha seleccionado a la persona o grupo de personas para conversar. Esta entrevista permite iniciar con un par de preguntas elaboradas con antelación y ampliar el contenido de estas, planteando otras preguntas en el transcurso de la conversación.

Estructurada: Esta entrevista se rige por un derrotero de preguntas elaboradas con anterioridad, las cuales serán muy puntuales para obtener la información requerida y acorde a los objetivos del estudio. Este tipo de entrevista requiere de la elaboración de un formulario, condición que limita la intervención del entrevistador (viajero) con la persona entrevistada (anfitrión) al no poder plantearse nuevas preguntas de manera abierta y espontánea. En este tipo de entrevistas hay que tener mucho cuidado para que no termine en un interrogatorio, que puede molestar a quien responde.

En el caso de las y los viajeros hay que tomar en cuenta la planificación del tiempo que se usa para animar la entrevista y tener muy claro los asuntos determinados para el trabajo, es decir, aquellos que interesan para mantener la mirada sobre ellos.

Encuesta para organizaciones sociales

El Proyecto Prácticas de Recuperación de los Procesos Educativos y Pedagógicos Populares Puestos en Práctica por Maestros, Maestras y Organizaciones Sociales quiere conocer algunos datos de su organización. Muchas gracias por la información.



Datos generales

Nombre de la organización

Año de Fundación

Tiempo de trabajo

Territorio

Aspectos misionales

¿Cuáles son los objetivos de su organización?

¿A qué población se dirigen esos objetivos?

Dinámicas de trabajo

¿Qué tipo de proyectos sociales realizan en su organización?

¿Cómo realizan su trabajo?

¿Por qué lo realizan de esta manera?

¿Qué beneficios les han reportado estas acciones?

Muchas gracias

Rejilla

Denominamos rejilla al cuadro donde se organiza y clasifica la información a través de filas y columnas que ayudan a leer un determinado proceso. Con una rejilla se facilita el proceso de ordenación e identificación de las tendencias de la información recolectada, especialmente al enunciar las iniciativas de paz, los grupos de trabajo o las organizaciones sociales.

Se aplica tomando la información de una herramienta previa que puede ser una entrevista o una observación directa. En los viajes, se realiza la propuesta de elaborar una rejilla con el objetivo de identificar, clasificar y caracterizar las prácticas pedagógicas, en este caso del Eje Cafetero.

Es necesario tener claro que la información recolectada debe ser lo más escueta y breve posible, la que se requiere para el proceso y, a la vez, que sea complementaria de lo que se consigue en otros lugares que ya funcionan como base de datos como DANE, Planes De Desarrollo PND, MEN, entre otros.

Ficha de lectura

La ficha de lectura es una herramienta que sirve para organizar la información tomada de un texto y para recoger datos importantes acerca de lo que se lee. Cuando se utiliza la ficha de lectura se realiza un ejercicio de comprensión lectora y se trabajan habilidades tales como la jerarquización, la predicción, la deducción, la retención y la organización, entre otras.

La ficha de lectura debe tener un encabezamiento, el género académico y tipo de texto, la referencia bibliográfica completa, léxico y definiciones clave, ideas claves, el tema, los intertextos con los datos de esta; podemos recordar detalles, ideas o asuntos que llamaron la atención de la lectura y almacenar información para futuras consultas.

Guía de observación

La observación es una actividad del ser humano y además es un elemento fundamental para las investigaciones. Permite mirar los hechos tal como ocurren, sobre todo, aquellos que interesan y se consideran significativos para el investigador. Contribuye al proceso de atención, para el cual el investigador se apoya en sus sentidos (vista, oído, olfato, tacto, sentidos cinestésicos) para estar pendiente de los sucesos y analizar los eventos ocurrientes en una visión global, en todo un contexto natural. De este modo no se limita el uso de la vista.

En toda observación intervienen elementos muy precisos como el observador, persona que se encarga de codificar las situaciones

o eventos ocurrentes; el instrumento de registro, que pueden ser directamente los interesados o instrumentos mecánicos como cámaras de video, fotografía, termómetro, cinta métrica, escala de color, grabador, entre otros, y la situación observada, que es un complejo de múltiples eventos y relaciones, del cual hay que seleccionar lo que se pretende estudiar.

Permite al investigador obtener directamente los datos de la realidad empírica, sin intermediarios ni distorsiones de la información, o bien, los hechos son percibidos directamente, sin ninguna clase de intermediación, es decir, tal y como se dan naturalmente.

Para el maestro y la maestra viajera no es lo mismo ver, mirar u observar. Pero es muy importante tener claro lo que se va a observar y los instrumentos a utilizar, de tal manera que se encuentre la información pertinente y suficiente para el trabajo.

Por lo anterior, la guía de observación la prepara el equipo viajero de acuerdo con la actividad que va a realizar y las preguntas y los elementos que son requeridos para el proceso del viaje. La guía nos permite superar la mirada que lo ve todo; en cambio, sirve de orientación hacia lo que hay que mirar, en términos de experiencias. Así como lo plantea Galeano (2018): “El zoom de la mirada posibilita ver en detalle lo que en un paneo o en una panorámica de la escuela se desdibuja. Permite ver el mundo de la vida, el gesto, la sensibilidad, el deseo, el accionar cotidiano, la lucha de los sujetos por la permanencia en el mundo” (p. 42). Finalmente, la guía de observación debe ser un acuerdo del grupo para organizar qué van a ver, dónde y cómo. De igual manera, se debe tener claridad sobre la forma en cómo se va a registrar la información.

Cartografía social

La cartografía social como instrumento es un ejercicio participativo que, por medio de recorridos, talleres o grupos de discusión utiliza el mapa como centro de motivación, reflexión y redescubrimiento

del territorio invitando a los participantes a hablar del mismo y las territorialidades, o a producir los propios con sus significados.

El papel que tiene la comunidad para el ejercicio es fundamental debido a que la perspectiva de una persona que vive diariamente y afronta las problemáticas de su territorio es totalmente diferente a la de quien las analiza y estudia desde una manera externa, por lo que surge la importancia de la cartografía social como propuesta conceptual de planeación participativa, de identificación de problemáticas.

Un ejercicio de cartografía social sirve para identificar aspectos específicos que el grupo determine, por ejemplo: conflictividades territoriales, lugares simbólicos, sitios específicos, entre otros. También podría comenzar identificando y representando los elementos, las relaciones, las dimensiones y las tendencias que caracterizan ese territorio, para luego tener un mejor entendimiento de los problemas, las potencialidades y los conflictos que lo dinamizan, así como de riesgos, amenazas, fortalezas y oportunidades que de todo ello se derivan.

La cartografía social como método de producción de mapas sociales es colectiva, horizontal y participativa. El mapa que resulta de este ejercicio es un texto acabado parcialmente, siempre sujeto a ser enriquecido, que habla de un espacio compuesto por acciones y objetos en conflicto, pero escrito mediante el consenso por parte de los actores y sus territorios. Este mapa es diferente al mapa tradicional, más bien legitimado por quien lo construye, un saber técnico, académico, gubernamental o militar, un mapa del sistema.

Para la elaboración de este ejercicio se recomienda que la sesión de trabajo comience con una conversación, entendida como la convergencia de las distintas versiones que cada quien tiene de la realidad. A lo largo de la conversación se van elaborando, entre todos, los mapas relacionales conforme a una guía previamente acordada, la cual hace específico el trabajo sobre el aspecto concreto que se desea cartografiar.

La poligrafía social

La poligrafía social es una propuesta conceptual y metodológica construida para explorar, sentir y comprender el complejo y dinámico entramado de relaciones y saberes que configuran territorios, entendidos como depósitos de información y de memoria.

La poligrafía social toma como referente conceptual-metodológico la concepción pedagógica de Simón Rodríguez (Wainsztock, C., Durán, M., López, D. M., Ouviaña, H., Imen, P., 2013), pedagogo y maestro de Bolívar: “La sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son grandes obstáculos para la libertad de educarnos en América” (p. 24). Axioma que se complementa diciendo que en todo proceso de aprendizaje es indispensable “darles a los pensamientos el espíritu que le es propio”, propósito para el cual deben *dibujarse* los pensamientos, haciendo un *diagramado topográfico* que le dé contexto, raíz y territorio a lo aprendido.

El método permite a los viajeros y viajeras generar procesos de reflexión y producción de conocimiento con los anfitriones a partir de un ejercicio de reconstrucción virtual de la realidad, entendida esta como una red de relaciones múltiples. Es una manera de impulsar la creatividad, recuperar la imaginación y la memoria mediante la elaboración colectiva, autónoma y conversada de mapas, calendarios, gráficas y dibujos con las comunidades. De tal manera que se genera otra forma de representar e interpretar la realidad, leyendo el territorio y recuperando el valor de la memoria, de las prácticas cotidianas, de los calendarios, mitos y leyendas, construyendo de esa manera un nuevo lenguaje que recoge la historia del pueblo o la comunidad.

El ejercicio de exploración que se hace dibujando mapas y calendarios compromete todos los sentidos y contribuye a que el aprendizaje se nutra de la memoria primordial y de las prácticas sociales que han sido pilares de la vida comunitaria. Las relaciones representadas en los mapas permiten construir una manera de pensar emergente y renovada, capaz de interpretar realidades, analizar problemas y

tomar decisiones con autonomía, actos que afirman el sentido de pertenencia y generan las competencias necesarias para asumir responsabilidades en el cuidado de la vida y de la cultura comunitaria.

Para ello, los viajeros y viajeras hacen recorridos de bioaprendizaje por los sitios de mayor significación: espacios públicos, instituciones, calles, mercados, entre otros, para identificar relaciones, usos, abusos y amenazas, y luego de realizar diálogos elaboran crónicas y diarios de campo.

En síntesis, para los viajeros y viajeras es aprender tejiendo, desde abajo, redes que traspasan los linderos o fronteras del pensar y del hacer, y que han sido siempre trazados desde arriba. Se trata de construir una relación orgánica entre el proceso de vivir y el proceso de conocer, de tal modo que cada uno pueda decir “existo, luego pienso”, en lugar de “pienso, luego existo”.

Antropología visual

La antropología visual es una herramienta prestada de la antropología social que se basa en imágenes animadas como instrumentos adecuados para la observación, descripción y análisis de la realidad.

La antropología visual permite el uso de los nuevos medios digitales que proponen lecturas y experiencias no lineales y multimedia que, a su vez, permiten abordar la experiencia humana como una experiencia multisensorial y cinestésica, definida por la yuxtaposición de diversas dimensiones de sentido. Respecto a la antropología visual hay una ruptura con la lectura lineal y la interconectividad entre diversos universos de sentido como la palabra, la imagen, el sonido, el tacto o el olfato.

La antropología visual permite construir relatos multisituados, narrativas no lineales que desafían al expedicionario en terreno, en la posproducción y trabajo con esos materiales multimediales y la composición del trabajo final, teniendo en cuenta que también los y las espectadores de estas imágenes son transformados.

La antropología visual, la epistemología de los sentidos y la imagen como forma de producción de conocimiento y sentido permiten pensar lo visual desde el cuerpo, la percepción y la experiencia, lo que nos acerca a la dimensión de la estética en la investigación, posibilitando otras formas de comprensión y de aproximación a las realidades sociales.

Trabajar con estos nuevos medios nos invita a integrar la palabra, la imagen, el sonido en forma totalmente innovadora. Imágenes, video y grabaciones sonoras transforman a su vez la escritura, mientras esta última es puesta en constante comparación e interrelación con esas otras dimensiones de sentido. Notas de campo, archivos sonoros y visuales, videos, texto, diagramas, mapas, música, transcripciones, traducciones, materiales múltiples que obligan al viajero a componer e interconectarlos en variadas y complejas combinaciones en la construcción del trabajo.

Como ha señalado Pink (2005), la antropología visual debería definirse como la antropología de las relaciones entre lo visual y los demás elementos de la cultura, la sociedad y la práctica-experiencia; a su vez, como la práctica metodológica que combina lo visual con otros medios en la producción y representación del conocimiento. Los medios digitales son, sin duda alguna, un desafío y una oportunidad fascinantes para la antropología visual.

Foto Voz

El Foto voz nos permite integrar sociedad, problemáticas comunitarias y culturales. Resulta ser más potente y objetiva la información que recaban las comunidades al ser incluidas, que aquellas notas de campo del investigador ajeno a los lugares; quien mejor que los verdaderos implicados para presentar el contexto, la cultura y para pensar y pensarse como parte del conflicto y la sociedad (Expedición Pedagógica Nacional, 2001, p. 54).

El uso de la imagen en los viajes permite conseguir evidencias frente a las situaciones o problemáticas estudiadas, obtener distintos puntos de vista frente a un mismo tema, así como observar y comprender comportamientos y hechos a los que de otra manera sería imposible acceder, incluyendo factores ambientales, anímicos y expresivos que pudieran afectar o intervenir en el desarrollo de la investigación. La imagen también permite documentar procedimientos, rituales y formas de desempeño de los individuos o grupos de personas observadas.

Es así como la fotografía trasciende las maneras de acercarse a la información y se ha convertido en un elemento que ha invadido nuestra cotidianidad; sin embargo, la democratización del medio permite que en su mayoría todos cuenten con un dispositivo que permite capturar imágenes y difundirlas. La foto voz favorece la mirada crítica hacia el entorno en el que viven para fortalecer el vínculo que tienen con él y potenciar la participación mediante el trabajo en equipo, tomando decisiones grupales. Cuando se utiliza esta herramienta hay que tener presente:

- Una etapa de negociación con las organizaciones, estableciendo acuerdos.
- Pactar el uso del material producido en los talleres.
- Recibir autorización para utilizar las imágenes y dar difusión a los resultados de los viajes.
- Planear un espacio para hablar sobre las fotografías y seleccionarlas.
- Elaborar con los participantes un formato para compartir fotografías e historias con las personas que participaron.

Un aspecto a destacar es que cada fotografía debe tener los datos que permitan identificarla: lugar, fecha, fotógrafos, comentarios. Finalmente, es una técnica empleada para “lograr que sus voces sean escuchadas y sirvan de ayuda para tomar conciencia del poder que tienen para cambiar su realidad” (Expedición Pedagógica Nacional, 2001, p. 58).

Historias de vida

Las historias de vida son un instrumento que suministra información acerca de los eventos, situaciones y costumbres para describir y demostrar cómo y por qué una persona es de determinada manera. Estas revelan las acciones de un individuo como actor y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transmisión de su experiencia vital. Es decir, incluyen la información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros, realizada por el investigador, quien actúa como narrador, transcriptor y relator. Este, mediante entrevistas sucesivas, obtiene el testimonio subjetivo de una persona de los acontecimientos y valoraciones de su propia existencia. Se narra algo vivido, con su origen y desarrollo, con progresiones y regresiones, con entornos sumamente preciosos, con sus cifras y significado.

Es decir, busca realizar desde la subjetividad de las personas una recuperación de su memoria y de la manera en cómo ha sido impactada en algunos aspectos específicos. Para el viajero es muy importante porque suministra información sobre acontecimientos que permiten recorrer la historia del conflicto en Colombia.

Aspectos para tener presente al utilizar esta herramienta:

- Llevar a cabo una reunión individual con el participante para explicarle el propósito del estudio y el alcance de la información que va a ofrecer.
- Establecer el horario de las sesiones a conveniencia del participante, permitir el tiempo necesario para recoger la información y delimitar la duración aproximada de las sesiones.
- Explicar al participante que se tomarán notas mientras se llevan a cabo las sesiones; estas notas se discutirán con el participante al finalizar cada sesión.
- La historia de vida se grabará únicamente con el consentimiento del participante.

- Permitir que el participante pueda retirarse de la investigación en cualquier momento y garantizar que, de así hacerlo, la información ofrecida no va a utilizarse para propósito alguno.
- Crear una atmósfera segura y de confianza para cumplir con el propósito del estudio y evitar interrumpir al participante innecesariamente.
- Transcribir textualmente cada historia de vida.
- Compartir con el participante cada entrevista grabada y transcrita para corroborar que toda la información obtenida es fiel y exacta.
- El participante debe firmar una hoja de consentimiento informado para la participación, grabación, transcripción y publicación de la historia de vida.

Autobiografías

La autobiografía es una variante de la historia de vida, el relato de la vida de una persona escrito por ella misma. El autor es el encargado de expresar los pormenores, triunfos, fracasos y momentos memorables de uno o varios aspectos de su vida. Su estilo es libre y no tiene una estructura estándar; no todas las autobiografías son cronológicas o no todas comienzan con el nacimiento de la persona. En ella, el sujeto refleja su pasado, su presente y su futuro a partir de sus recuerdos, organiza y registra no solo los hechos que ha vivido, sino la imagen que tiene de sí en relación con los objetos y las personas implicadas en esos hechos.

El autobiógrafo es autor y protagonista: quien escribe es, al mismo tiempo, el centro porque es él/ella quien está relatando su propia historia. Libertad en la estructura y en el lenguaje: el autor de la obra no está sujeto a una estructura rígida en momento de escribir su autobiografía. La autobiografía se mueve en lo que serían las herramientas de memoria y estas buscan visibilizar la manera en cómo las personas experimentan el mundo o las prácticas sociales

en las que están insertas, así como el relato de la propia vida de las personas puede ser proyectada en una historia total con la que mucha gente se identifique.

La manera en la que se tejen cada uno de los relatos con el toque de narración al estilo autobiográfico le da al lector la información precisa de lo que desde la subjetividad ocurre a cada expedicionario, en ese contacto con el territorio a través de su práctica pedagógica.

Son muchos los textos que pueden evidenciar la importancia de la escritura en primera persona para dar cuenta de lo que pasa por la mente y el corazón de los maestros expedicionarios y en las instituciones educativas, en las cuales los maestros desarrollan prácticas pedagógicas transformadoras y alternativas (Expedición Pedagógica Nacional, 2001, p. 40).

Finalmente, al escribir la autobiografía hay que ser fieles a los eventos; aunque pasados por el filtro de la memoria del autor, el lector espera que los hechos se narren con fidelidad, no histórica y al contexto, sino fidelidad a los sentimientos y eventos personales.

Mandalas

Los pueblos indígenas usan los mándalas como un acto ritual y cultural de armonización; con ellos recuerdan las tradiciones ancestrales y establecen la conexión entre pensamiento y acción. Mándala es un término sánscrito que significa *centro, círculo, anillo mágico*. Otros la definen como un dibujo complejo, que suele ser circular y que representa las fuerzas reguladoras del universo, sirviendo como apoyo en la meditación.

Hoy se utilizan para iniciar trabajos en grupo, como una forma de mejorar la concentración de los participantes antes de iniciar una actividad grupal. Es una herramienta que ayuda a alcanzar el equilibrio, el autoconocimiento, la calma y la serenidad, acciones que permiten a todos mirar hacia el mismo horizonte.

Estas pueden ser usadas para que los viajeros, los anfitriones y los participantes den cuenta de las diferentes dimensiones presentes en el trabajo, aportando una mirada más integral de los sentidos comunitarios y sociales presentes en las experiencias personales para destacar las ideas, fuerzas y la opinión de los participantes al finalizar el trabajo. Pueden usarse con elementos de la naturaleza o con carteles y palabras como herramientas que pueden sintetizar, con objetos y palabras, una actividad.

Los viajeros deben seleccionar, antes de iniciar el viaje, las herramientas a través de las cuales se va a registrar la información o comunicar los hallazgos para garantizar que no se quede en una actividad perdida.

Círculo de la pregunta

*El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas,
inhibe, cuando no reprime la capacidad para preguntar.
La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser
considerada, en la atmosfera autoritaria
como provocación a la autoridad.*

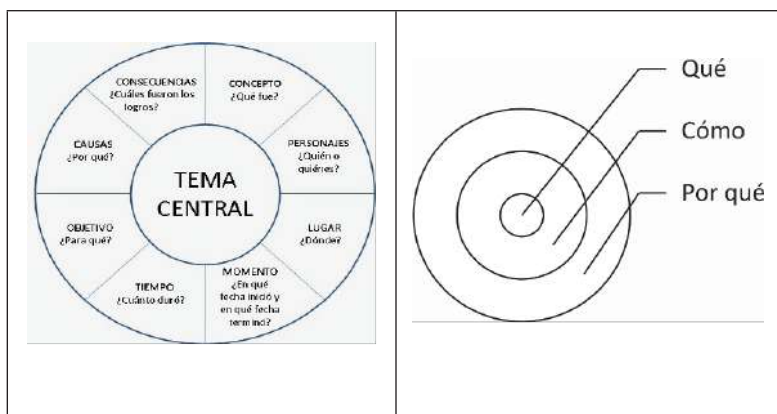
Paulo Freire

Esta herramienta tiene por objetivo generar una dinámica en la cual el grupo, a partir de preguntas acordadas colectivamente, avanza para explicar situaciones o prácticas específicas. La actividad debe contar con una muy buena coordinación que garantice evitar la repetición y permita encontrar el momento para hacer nuevas preguntas cuando un aspecto de un tema determinado ya esté agotado; despertar la curiosidad, conocer las inquietudes, las dudas, los deseos de los participantes y animar la representación del proyecto también sirve para aclarar aspectos específicos que se están trabajando por parte de los participantes. La motivación a emprender un viaje.

Preguntarnos ¿por qué? Una forma de ampliar horizontes es precisamente buscar la raíz de todo. Es decir, ir al origen del problema. A veces se formulan las preguntas de manera genérica, pero hay que dar la pauta para generar más y más preguntas y buscar soluciones creativas a las dificultades.

El círculo de la pregunta utiliza la lúdica y el movimiento, razón por la cual acerca a los participantes para llegar a consensos, conclusiones y a establecer otros mecanismos de acción.

Figura 2.1. Círculo de la pregunta



Fuente: Elaboración propia.

Las memorias o relatorías

En estas se consigna de manera sistemática y secuencial lo que acontece en un encuentro, taller, seminario, en una reunión de grupo, en una discusión o en cualquier evento público en el cual se trabajen aspectos relacionados con el proyecto de prácticas transformadoras e innovadoras.

Las memorias o relatorías son de carácter descriptivo y dan cuenta de los momentos del evento, de las diversas posiciones, las opiniones principales de los y las asistentes, sin emitir juicios de

valor y tratando de registrar todo, especialmente los aspectos que presentan posturas diferentes y que animan la discusión.

Hay que tener presente que estas se diferencian de las actas y no pueden ser una síntesis esquemática de lo sucedido. En este sentido, en ellas hay que registrar todo lo que acontece en la actividad, razón por la cual hay que apoyarse de recursos para mantener la fidelidad de lo que se discute. Es necesario establecer datos para archivar las memorias y las relatorías.

- Ideas o tesis principales: el relator presenta las ideas básicas que se debatieron y que es importante comunicar, y que fueron el centro de la actividad, a la que también dan pleno sentido. No debe ocupar más de media página.
- Argumentos que sustentan las ideas principales: en este punto el relator presenta los argumentos con que se defienden y desarrollan las tesis o ideas centrales, así como las contradicciones o disensos y los consensos. No debemos utilizar más de página y media.

El archivo

Los documentos, fotografías y múltiples elementos del proyecto deben estar en un sitio donde se va construyendo la secuencia de los mismos. En este sentido, los documentos de archivo son el subproducto documental de las actividades que desarrollan los participantes involucrados en los procesos y son conservados a largo plazo por su valor testimonial.

Los archivos son vitales y necesarios para los viajeros, las instituciones y las organizaciones sociales, así como para el proyecto de fortalecimiento de las prácticas en general porque sin ellos no tendrían ni pasado ni futuro. Para la academia y la elaboración de otros proyectos es vital conocer su historia, la forma como se ejecutó el proyecto y las discusiones y reflexiones que se llevaron a cabo.

Un documento de archivo es un instrumento de carácter contemporáneo creado por individuos y organizaciones en el desarrollo de sus actividades. Con el transcurrir del tiempo estos documentos se convertirán en una ventana con acceso a los eventos ocurridos en el pasado. Los documentos de archivo son tan variados como sus formatos; podemos encontrarnos con documentos escritos, fotográficos, gráficos, sonoros, digitales, analógicos, entre otros.

¿Qué contiene el archivo?, ¿dónde organizarlo y guardarlo? son algunos de los asuntos que deben resolver cada equipo expedicionario, además de proponer la organización y clasificación de los materiales con los cuales se va a constituir el archivo. También hay que determinar el espacio físico en el que se resguardará el archivo, los criterios para su manejo y la persona que responderá por el mismo.

El relato como proceso investigativo

Los relatos como proceso investigativo se ubican en el marco de la investigación interpretativa de carácter cualitativo porque son, ante todo, representaciones que no buscan información para reconstruir los acontecimientos tal como estos sucedieron, sino que responden principalmente a la pregunta sobre cómo los sujetos y los grupos sociales de la comunidad investigativa perciben e interpretan su historia o un determinado acontecimiento experimentado.

Además, el relato no se concibe como la mirada de uno de los participantes de la experiencia; es más bien una construcción colectiva en la que un grupo de intérpretes comparte su visión y comprensión de los acontecimientos como los vivieron. El relato se constituye en un proceso de negociación y relación entre saberes y lógicas diferencialmente constituidas (docentes, niños, niñas, jóvenes, padres de familia, agentes comunitarios, entre otros). La estrategia metodológica del relato apunta a establecer relaciones entre las lógicas y los movimientos que conforman la experiencia, más allá de la percepción de cada uno de los actores, por lo que es

un coro constituido por muchas voces que conforman la melodía de la experiencia.

El relato posibilita potenciar en los actores de la experiencia la oportunidad de reconocer nuevos campos del saber, promover el respeto a la diversidad y legitimar el pluralismo. Los sentidos que existen en el relato tienen una dimensión descriptiva y otra interpretativa. Por un lado, es un proceso de reelaboración de las vivencias de los actores y, por otro, busca construir un argumento de sentido y una comprensión global de la experiencia. Estas dimensiones se abordan a través de las múltiples lecturas realizadas sobre las experiencias; generalmente, esas lecturas son de carácter extensivo, intensivo y comparativo en cuanto buscan reconstruir, interpretar y potenciar la experiencia.

Además de las estrategias enunciadas existen otras que los viajeros podrán utilizar, dependiendo de su formación y creatividad; sin embargo, es necesario tener presente que el relato de relatos emergente (macrorrelato), que puede quedar impreso en el papel en forma de informe, ensayo o libro, o en casete, película, fotografía, cuadro o dibujo, es un documento colaborativo, una historia constituida y creada a partir de las vidas, tanto de los participantes en la experiencia, como de las vivencias y experiencias del expedicionario.

En síntesis, el relato, aunque debe brindarnos información, nos abre a nuevos sentidos y significados. El relato no es un recuento *objetivo* de hechos ni una lista de descubrimientos; tampoco es una construcción literaria, con lenguaje florido y poca información relevante. Por eso, las características que propusimos arriba pueden ser un buen indicador para dar cuenta de la calidad del relato que construimos.

Radio comunal

La radio comunal es un servicio público participativo y pluralista, orientado a satisfacer necesidades de la comunicación en el

municipio o área objeto de cobertura, facilitando el ejercicio del derecho a la información y la participación de sus habitantes a través de programas radiales que promuevan el desarrollo social, la convivencia pacífica, los valores democráticos, la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento de las identidades culturales y sociales.

El principal objetivo es generar espacios de expresión, información, educación, comunicación, promoción cultural, formación, debate y concertación.

Ondas de la Galemba, en Manizales, es una radio comunitaria coordinada por una organización social, que favorece el sentir y la expresión cotidiana de los territorios, se despliega para recoger la voz de quienes participan del encuentro comunal, social y pretende recopilar las voces-pensamientos de los actores, de los territorios, favoreciendo su expresión sin intermediación jerárquica alguna. Es un intento por dar lugar a las sabidurías comunales desde su propia voz, en sus propios lenguajes y sentires.

Los viajeros y viajeras, al utilizar la radio comunal, registran la información y luego elaboran un audio libro que recopila el registro directo de las voces de los anfitriones y participantes para transmitir las en la red y, con ello, favorecer la oralidad de las comunidades.

Materiales usados

- Se requiere de una computadora portátil con un programa de audio para grabar y editar las voces; se recomienda el programa Sony Acid pro 6.0.
- Micrófono
- Adecuar el espacio para la transmisión y la ambientación.

Los viajeros y viajeras al recopilar las voces, sentires, pensamientos, memoria y perspectivas de la comunidad a través de los audiolibros tienen la posibilidad de crear textos escritos en múltiples voces que quedan para el archivo, la transcripción y las audiciones.

En síntesis, la radio comunal promueve el encuentro entre viajeros, anfitriones y público en general, entre las diferentes identidades sociales y expresiones culturales de la comunidad, dentro de un ámbito de integración y solidaridad ciudadana.

Otras herramientas

Este espacio está destinado a otras herramientas o dispositivos que se consideren a partir de las necesidades de la práctica y que enriquecen este kit.

CONSIDERACIONES FINALES

Cuando vamos a emprender un viaje a un territorio, a una práctica u organización social y necesitamos recoger información, hay que tener como criterio que no es lo mismo mirar que ver ni oír que escuchar. Por eso es indispensable organizar de forma sistemática un listado de aquellas cosas que se quiere mirar y de las que se desea escuchar, así como aquellos elementos de nuestra visita que es relevante registrar. Este kit nos permite abrir los sentidos al máximo y hacer registros ordenados y sistemáticos.

En este ejercicio investigativo por fortalecer las prácticas viajando en expedición por el Eje Cafetero vamos a experimentar una nueva mirada; es decir, vamos a mirar distinto lo que siempre hacemos, lo que somos, lo que tenemos, a reconocer las geopedagogías, a aprender de los maestros y de las organizaciones sociales, a construir comunidad educativa y movilizarnos por la paz desde la escuela.

Recordemos que el asombro es importante ante aquello que la realidad nos señala como digno de rescatarse, aunque no figure en la guía, y que es necesario seleccionar las herramientas según lo que nos interesa mirar y los asuntos que vamos a delimitar para el trabajo a realizar. Por eso, es indispensable organizar colectivamente

todo el trabajo, hacer el listado de las cosas que queremos mirar y las herramientas que vamos a utilizar, según las rutas planteadas.

EQUIPO AMPLIADO

Quindío

Génova:

Natalia Molina Serna, Cristian Camilo Cardona Figueroa, Claudia Consuelo Suárez Varona, Lina María Díaz Rodríguez.

Armenia:

Eder William Ortiz Medina, Liliana Gómez, Esteban Felipe Bernal, Patricia Londoño Guzmán.

La Tebaida:

July Alejandra López Marín, Nelly Constanza Rodríguez Falla, Gregorio Blandón Henao, Ricardo Alberto Romero Rivas.

Risaralda

Pereira:

Fidelina Rivas Urrutia, Ana Floralba Delgado, Carlos Arturo Rosero Orozco, Héctor Fabio Rodas, Leonardo Trejos, Yuly Mery Bañol.

Dosquebradas:

Manuel José Lujan Henao, Alba Lucía González, Carlos Hernando Valencia.

Santa Rosa de Cabal:

Luz Marina Vallejo Sánchez, Luz Elena Escudero Correa, Claudia Andrea Castro Cavieres, Guiomar González Chica, Héctor José López Quintero.

Caldas

La Merced:

Paola Andrea Restrepo, Yeimi Lorena Castaño Q., Damara Cristina Gaviria Montoya.

Manizales:

Adriana Mercedes Ocampo Villegas, Ányelo de la Hoz, Diego Alejandro López, German Vallejo Obando, Gilson Darío Quintero Sánchez, Gloria Constanza Naranjo, Jaime Hernán Echeverry, John Alexander Gómez Serna, Juan de Dios Gallego, Juan Sebastián Castro, María Luz Gladys Ramos Cañas, María Ofelia Parra Rudas, Nancy Stella Lozano Jiménez, Ricardo Alberto Ocampo, Solangy Ramírez Contreras, Susana Usma Ramírez, Valentina Velásquez.

Pensilvania:

Carlos Alberto Buriticá A., Gabriel Morales, Óscar Ocampo.

Viterbo:

John Fredy Ospina, María Gilma Osorio de G., Yolanda Álzate Aris-tizábal, Yuliana Andrea Lince Loaiza.

Riosucio:

Dora Cristina Trejos Arenas, Dora Inés García Restrepo, Fulvio Duván Diaz Días, Jesús Albeiro Taborda González, Jhoana Zamora González, Juan Pablo Soto Bañol, Luis Adíela Taba Taba, María Isabel Taborda Galeano, Nidya del Socorro González P., Nohra Cristina Ayala, Selmar Ortiz Cardona, Silvia Concepción Ortiz Cardona, Yaned Zamora González, Yaneth del Rosario Motato Suárez.

Coordinación

Stella Cárdenas Agudelo, Marco Raúl Mejía Jiménez.

REFERENCIAS

- Brandão, C. R. (1986). *La Educación Popular en América Latina*. Lima, Perú: Editorial Tarea.
- Cadena, F. (1988). *La sistematización como creación de saber. Serie Documentos de Educación Comunitaria*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cendales, G. L. (2004). La metodología de la Sistematización una construcción colectiva. *Revista Aportes*, 57, (s. p.). Recuperado de <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=713>, el 7 de julio de 2021.
- Díaz, A. (1989). *Aproximación al texto escrito*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Durás, M. (2002). *Escribir*. Buenos Aires, Argentina: Barco de Papel.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2001a). Caja de herramientas. En *Preparando el viaje*, Volumen II. Bogotá, Colombia: UPN.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2001b). *No. 1, Pensando el Viaje*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2001c). *No. 2, Preparando el Equipaje*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2001d). *No. 3, Huellas y Registros*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2001e) *No. 4, Caminantes y Caminos*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2005a). *No. 5, Recreando Rutas y Senderos Pedagógicos, Valle, Cali y Región Norte del Cauca*. Bogotá, Colombia: UPN/Universidad del Valle.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2005b). *No. 6, Con los dedos en la filigrana, una mirada crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2005c). *No. 9, Rutas de Vida, Maestros, Escuelas y Pedagogía en el Caribe Colombiano*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2006a). *Recorriendo el Cauca Pedagógico*. Bogotá, Colombia. [s. e.].
- Expedición Pedagógica Nacional. (2006b). *No. 7, Recorriendo el Cauca Pedagógico*. Bogotá, Colombia: UPN/Universidad del Cauca.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2006c). *No. 8, Pedagogía, Territorio y Cultura*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2012a). *No. 10, Travesía Expedicionaria, Expedición Pedagógica de Medellín* [s. l.].

- Expedición Pedagógica Nacional. (2012b). *No. 11, Ruta del Cincho, De imaginarios a realidades en afros e indígenas del Cauca, Popayán*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela*. Expedición Pedagógica. Bogotá, Colombia: Planeta Paz.
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. 7ª. (ed). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Paidós.
- Galeano Corredor, J. (2018). La expedición: un viaje de maestras(os) a pie por los territorios, sus escuelas y por las memorias de sus habitantes. En Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela*. Bogotá, Colombia: Planeta Paz.
- García Marquez, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. Recuperado de <https://diariodepaz.com/2018/10/10/por-un-pais-al-alcance-de-los-ninos/>, el 8 de julio de 2021.
- Ghiso, A. (1994). *Investigación en los Semilleros de Investigación*. Ponencia. Mimeo. Medellín, Colombia: FUNLAN.
- Hleap, J. (1995). *Escuela de Villarrica, Sistematización de una experiencia de educación popular*. Cali, Colombia: Universidad de Valle.
- Jara, O. (2018). *La Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia CINDE.
- Mejía Jiménez, M. R. (2012). *La sistematización. Una forma de investigar las prácticas de producción de saberes y conocimientos*. La Paz, Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Mejía Jiménez, M. R. (2013). La educación popular con y desde las NTIC. En Lola, C., Mejía jiménez, M. R. y Jairo Muñoz, *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá, Colombia. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía Jiménez, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Rodríguez, S. (1988). *Obras completas*. Tomo II. Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación.
- Sistematización de Experiencias: Una forma de investigar en educación. (2008, junio-julio). *Revista Internacional Magisterio*, 33, 80-84.
- Wainszok, C., Durán, M., López, D. M., Ouviaña, H., Imen, P. (2013). Simón Rodríguez y (en) su tiempo histórico. En Wainszok, C., Durán, M., López, D. M., Ouviaña, H., Imen, P. *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América* (pp. 17-25). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del CCC Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

**LA EXIGENCIA DE OTRA FORMACIÓN DOCENTE
PARA LA HISTORIA COMUNITARIA. ESTUDIO DE CASO:
RAYA LECONA, JACATEPEC, OAXACA**

Miguel Darío Hidalgo Castro y Filiberto Ramírez García
UPN 202, Tuxtepec, Oaxaca¹

*Educar a un joven, no es hacerle aprender algo que no sabía,
sino hacer de él alguien que no existía.*

John Ruskin

LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

En un recuento de dinámicas educativas vinculadas a procesos socioculturales en el estado de Oaxaca en los últimos veinte años, el abanico de experiencias educativas ha mostrado una diversidad de expresiones que defienden la pluralidad cultural y su riqueza de saberes y conocimientos comunitarios. En este mapa geopolítico-cultural, donde existen 18 pueblos indígenas de los 65 que se

¹ Comunidad de reacomodo por la presa Miguel Alemán, la cual, ante el desalojo (1954) y reacomodo (1955), ha experimentado un proceso de reconstrucción –objetiva y subjetiva– territorial, que se expresa más en la vida cotidiana que en los espacios escolares propios de expresión de conocimientos.

conforman en todo el territorio nacional, hemos de mencionar algunos elementos importantes que persisten en las comunidades indígenas de Oaxaca, con fuerte arraigo vinculatorio a dinámicas y acciones educativas de la lengua, las prácticas sociales comunitarias y la carga histórica como fuente epistemológica de los saberes que se despliegan, con cierta lógica y sentido, en la vida cotidiana.

En este capítulo trataremos de delinear algunos argumentos sobre las experiencias de formación docente indígena y la vida sociocultural de los pueblos indígenas con el uso arbitrario de algunas categorías conceptuales del cuerpo teórico del pensamiento crítico, sobre todo, entre otros autores considerados, desde el pensamiento de Paulo Freire y su teoría crítica.

Hay que señalar que nos hemos encontrado con diversas experiencias educativas, desde iniciativas de colectivos de profesores dentro del gremio magisterial, hasta propuestas comunitarias que buscan incidir en las acciones educativas de las escuelas. En estos procesos, generalmente, se crean vínculos de los colectivos con especialistas comprometidos que acompañan en las acciones educativas a los maestros frente a grupo de los diferentes niveles escolares; igualmente, en la búsqueda de otras formas de hacer docencia, numerosos estudiosos han colaborado con propuestas educativas variadas, desde técnicas *otras* de aprendizaje hasta proyectos amplios de investigación-acción participativa. Ante este escenario de situación compleja no solo es un compromiso con y desde la formación docente, sino su *estar* para involucrarse en la búsqueda de los conocimientos con los estudiantes y padres de familia a partir de dinámicas vinculatorias con la comunidad.

Una razón de peso para las propuestas alternativas en escenarios de la vida rural es que históricamente la escuela oficial en México excluye los saberes personales y comunitarios; no se acerca ni reflexiona el entorno; aleja a los sujetos de su historia y los destierra de su cultura; implementa dinámicas escolares que des-identifica y despersonaliza al sujeto, y mediante contenidos, mediatiza el potencial de desarrollo político-social de los sujetos de cultura y sus

comunidades. En este sentido, la escuela oficial y sus formas de *estar* ha desterrado la creatividad, el pensar históricamente y, dicho sea de paso, por no dejar, hasta el juego y la risa.

Esta visión dramática y traumática que nos presenta la escuela en los ambientes de cultura originaria se convierte en un obstáculo para el desarrollo de las culturas, pero al mismo tiempo provoca, en la búsqueda de alternativas desde las comunidades, una formación docente *otra* con mayor compromiso social y comunitario.

Es sumamente importante que esta *otra* formación docente dialogue de forma constante y permanente con la comunidad. Que la subjetividad de la Otra Formación Docente se concrete realmente en vínculos de comunicación y participación en la reconstrucción de los conocimientos y saberes comunitarios, incluyendo, forzosamente, la indagación de la historia local. Desde esta perspectiva, la Otra Formación Docente no solo es una apuesta política, sino también epistemológica, cultural.

Por lo anterior, encontramos que en estas situaciones de Otra Formación Docente se encuentra la necesidad de diálogo para aproximarse a la historia local, para reforzar la memoria histórica de la población. Dice Immanuel Wallerstein (2010): “De modo que se ha argumentado que es vital no olvidar lo que sucedió, para que podamos evitar que suceda de nueva cuenta y, en consecuencia, es una *tarea importante de los historiadores escriban acerca de esto y que enseñen esta trágica historia* [subrayado mío]” (p. 34).

La tarea importante de los maestros desde la *otra*, sin perder el sentido cabal de la cita, es escribir y enseñar la historia. La intención es reforzar los procesos educativos desde la Otra Formación Docente. El vínculo con las prácticas comunitarias va creando constantemente diversos espacios de formación que involucra a los maestros en actividades de análisis y reflexión. Los acompañamientos en los procesos educativos y el intercambio continuo de observaciones, sugerencias y puestas en práctica se traducen en acciones colectivas para la práctica docente. Sin duda, en este proceso vinculatorio cruzan no solo los saberes y conocimientos locales,

también las pedagogías comunitarias que sostienen la vida cotidiana comunitaria de los pueblos originarios.

De acuerdo con Jesica Ivonne Alarcón (2017),

se debe generar que el docente dude de su práctica, pero sin que esto sea resultado de algo fortuito, sino que sea producto de la observación, reflexión y crítica desarrollada por éste, a través de la ciencia, la filosofía de la educación y su práctica docente (p. 85).

La idea de trabajar en talleres con maestros del nivel preescolar y primaria indígena nos ha permitido delinear una metodología que descansa en la discusión y exposición colectiva sobre grandes temas importantes, que hemos experimentado junto con los maestros del medio indígena en la región de la Chinantla, entre los que destacan el análisis de la práctica docente, el camino de la historia en la escuela bilingüe y la territorialización del conocimiento comunitario. Son temas que están alrededor de la experiencia docente y que permiten, de acuerdo con Jesica Ivonne Alarcón, que el docente dude de su práctica, que se observe, se reflexione y se critique que, en conjunto, deje constancia de Otra Formación Docente.

Abordaremos *el camino de la historia en la escuela desde la formación docente*. Hay que señalar que el conjunto de docentes trabaja en una comunidad de reacomodo por la presa Miguel Alemán, que en la actualidad pasan por un proceso de reafirmación de su pasado y territorialización de su conocimiento comunitario. Raya Lecona es una comunidad de la mazateca baja que se encuentra en reacomodo en el municipio de Santa María Jacatepec en la región de la Cuenca del Papaloapan, Oaxaca, desde 1955.

La Otra Formación Docente siempre fue el tema central entre los mentores; en segundo lugar, el estudio de la historia local. Se crearon situaciones epistemológicas que pusieron en juego, por un lado, la formación docente y el papel de la escuela pública y, por otro, las prácticas comunitarias y la memoria histórica de los pobladores.

Díaz Quero V. (2006), a propósito, dice:

Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos (p. 89).

Esto quiere decir que la historia de las comunidades indígenas incluye, fundamentalmente, la gran mayoría de saberes y conocimientos que se expresan en prácticas comunitarias muy propias, por lo que creemos hipotéticamente que, en esta interacción, el maestro puede inspirarse para adentrarse y crear una mayor vinculación en las comunidades indígenas, poniendo a prueba una formación docente muy otra.

Esto implica, desde la formación docente, considerar al hombre con quien trabajamos como un sujeto histórico determinado y determinante. Paulo Freire (2009) lo dice con mucha claridad: “no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto” (p. 98).

Desde estos pequeños cimientos nos preguntamos ¿por qué es importante situar las experiencias históricas de los sujetos en una dimensión de la formación docente en un contexto comunitario que determina el *estar* en las comunidades indígenas?

Recurrir nuevamente a Freire (1997) nos puede ayudar a acercarnos a una respuesta relativa sobre la historia y la Otra Formación Docente.

Nos parece que la respuesta se halla en lo siguiente:

- a) Un método activo, dialogal y de espíritu crítico;
- b) una modificación del programa educacional;
- c) el uso de técnicas tales como la reducción y la decodificación.

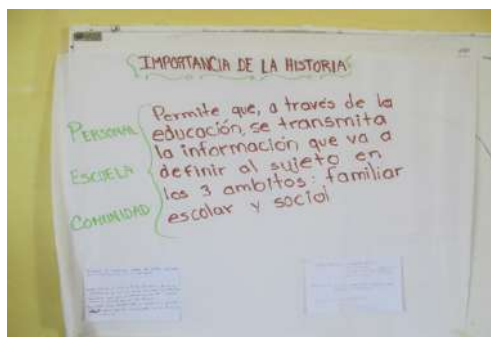
Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal y participantes (pp. 103-104).

En tanto, se busca que en la Otra Formación Docente el educador sea de espíritu crítico en interacción con la comunidad, modifique *el programa educacional* y considere la experiencia histórica de los sujetos mediante “un método activo, dialogal y participantes”, como dice Freire (1997, p. 103).

En esta búsqueda de contextos críticos el diálogo de saberes con los docentes fue sumamente provechoso. Se hace importante resaltar algunos puntos que nos ayudaron a problematizar y buscar alternativas que permitieron visibilizar, desde el análisis y la reflexión de la formación docente, la historia de la comunidad.

Algunas opiniones de los docentes sobre la historia al inicio fueron, por ejemplo: “nos ayuda a tener identidad de grupo”; en forma de conjetura, dicen que “Permite que, a través de la educación, se transmitan los conocimientos que van a definir al sujeto en los ámbitos familiar, escolar y social” (Profesores de la primaria de la comunidad, 2019).

Imagen 2.1. Taller: El camino de la historia en la escuela (profesores de la primaria de la comunidad, 2019)



Fotografía: Filiberto Ramírez García.

En este sentido, la reflexión siempre giró alrededor de tres enunciados muy interesantes que nos permitieron profundizar en el tema: la importancia de la historia en la vida personal, la importancia de la historia en la escuela y la importancia de la historia en

la comunidad. Parafraseando a Ortega y Gasset, construir la historia es un acto de comprensión, es una actividad intelectual del sujeto que descubre realidades y, desde una visión freireana del *estar* con el mundo, el sujeto también se compromete con ella.

El trabajo está dividido en tres momentos de análisis colectivos. La interacción con los docentes de la comunidad vislumbró la oportunidad de discutir temas históricos de la comunidad. La premisa inmediata en el diálogo fue resignificar a la comunidad mazateca como una comunidad de reacomodo por despojo de su territorio debido a la construcción de la presa Miguel Alemán² en 1954.

En este sentido, el personal docente de la escuela primaria bilingüe José Vasconcelos reflexiona y comenta: “Es importante saber de dónde venimos para identificarnos tal cual somos, valorando, respetando la forma de educar” (directora de la escuela). Desde este ángulo de mirada al pasado surgieron posibilidades de encontrar en su historia de despojo y reacomodo pedagogías otras comunitarias que ayuden en los procesos educativos de la escuela oficial respecto a la memoria histórica del pueblo mazateco.

Imagen 2.2. Docentes en el Taller: El camino de la historia en la escuela (directora de la escuela, 2019)



Fotografía: Filiberto Ramírez García.

² La presa Miguel Alemán se construyó en 1947 sobre el Río Tonto, con un alcance de 51 mil hectáreas despojadas, desplazando a un total de 22 mil habitantes. Los municipios mazatecos afectados fueron principalmente toda la zona baja, San Pedro Ixcatlán, Nuevo Soyaltepec y San José Independencia.

Vale destacar que la dinámica de interacción entre docentes como un diálogo de saberes creó un ambiente de confianza en el que los docentes intervinieron de forma libre y con mucho entusiasmo por conocer la historia de la comunidad, desde la reflexión personal, el papel de la escuela y la memoria histórica de la comunidad.

LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA EN LA VIDA PERSONAL

Este es un apartado que creemos tiene que ver más con la Otra Formación Docente, partiendo de posturas teórico-prácticas con mayor exigencia en el complejo mundo de la educación alternativa y el pensamiento crítico, que juega un papel muy importante en los procesos educativos en las comunidades indígenas. En otras palabras, se pone a prueba el *estar* de la Otra Formación Docente en situación histórica determinada.

Entre las reflexiones que hace Paulo Freire (1997) sobre la potencialidad que tiene el sujeto consciente en relación con el mundo podemos destacar que, más allá de *estar en el mundo*, es preponderante considerar *estar con el mundo*. En esta parte de la narrativa de Freire nos parece muy importante pensar el *estar por* y *para* el mundo; es decir, creemos que caminar con el mundo y nuestra historia es posible y, también, en estos tiempos de modelos extractivistas y de desmemorización de la historia, cuidarla, protegerla, pervivirla. Esto implica, así, un *saber estar con el mundo y para el mundo*. Y como dijera el entrañable Freire: “Como sujeto y no meramente como objeto” (p. 106).

En este dilema se encuentra la importancia de la historia en la vida personal y en la Otra Formación Docente; piensan –los docentes de la comunidad– que la historia de la comunidad influye en las acciones de los individuos y viceversa, dicen: “La identidad propia abarca lengua, costumbres, vestimentas, creencias, etcétera” (profesora de la escuela). Asumen, desde una interpretación propia, al individuo como un sujeto de cultura que tiene identidad por la historia; que su historia personal es la historia de la comunidad.

En esta idea de la identidad vale la pena destacar que en la narrativa gubernamental de la escuela primaria bilingüe, a pesar de tener una fuerte identificación con la lengua materna, la promueven poco como herramienta de aprendizaje entre los estudiantes. Encontramos un serio divorcio entre la lengua y la historia, y entre la lengua y el conocimiento.

Sin embargo, consideran que “Las raíces de nuestros ancestros, nos permite tener conciencia de nuestro origen social, nos sitúa en un espacio-tiempo” (profesora de la escuela). O como lo plantea Freire: “La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora, y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones dadas” (Freire, 1997, p. 105).

En esta condensación de ideas y reflexiones desde la crítica, tal y como lo propone Freire, no dejaron de recordar que en este sinuoso camino de la historia personal en la cultura mazateca resalta que el papel de la mujer indígena, históricamente, siempre ha sido de abnegada y sumisa. Tema muy importante que no es renegado por la narrativa histórica en sus tres dimensiones.

En tanto, el saber estar encuentra sus cimientos en los argumentos freireanos; enuncia que el saber estar con el mundo se expresa en una realidad cultural lo que, para nosotros, como una relación fundante, podría ser el resultado determinante de la historia. “La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador” (Freire, 1997, p. 105). ¿De aquí es posible partir para una educación emancipadora?

LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

El análisis de la historia en la escuela se aprovechó sobre dos dimensiones: una, el nivel de la historia en los alumnos y, dos, la historia de la comunidad. Es decir, el diálogo se desarrolló sobre la importancia que tiene la historia para las comunidades y los sujetos que en ella viven de una forma vinculada que ayude a resignificar la historia local.

Se reconoció como un acuerdo común que “Conocer la historia de los alumnos es de suma importancia, ya que en muchas ocasiones hay problemas familiares, como son lo económico y social, y esto afecta el aprendizaje en los alumnos” (profesor de la escuela). Al respecto, lo que podemos decir es que la historia del alumno es el puente que le puede permitir a la escuela llegar a la historia de la comunidad y trascender más allá de una actividad escolar que resuelva la enseñanza, llegar a una acción comunitaria que facilite el aprendizaje.

En este sentido, la voz de los estudiantes, hipotéticamente, es la voz de la comunidad y esto puede ser un acercamiento al contexto cultural en el que se encuentra la escuela, y por supuesto que interfiere en la Otra Formación Docente y *otras prácticas educativas*:

si una comunidad controla realmente su escuela y mejora las posibilidades de sus hijos tendrá que responder también en alguna forma a las demandas de estos últimos, quienes a su vez crearán un ambiente de aprendizaje mucho más favorable para sí mismos” (Carnoy, 1990, p. 102).

Efectivamente, además de escuchar a los estudiantes bilingües, la escuela reconoce acercarse muy poco a la historia de la comunidad, y sí lo hace es de una forma muy limitada; en este sentido, algunos ciudadanos reprochan el poco interés de la escuela por rescatar la historia de la comunidad. Por lo anterior, la escuela lo ha intentado con algunas herramientas de investigación como las entrevistas y las pláticas informales de los estudiantes con sus padres y abuelos de la comunidad.

Por ejemplo, una señal que no habían problematizado desde la historia, arrojada por el análisis y la reflexión colectiva, es la lengua; al respecto dice la directora de la escuela: “Actualmente ya no se habla la lengua materna *por eso hay que concientizar a los niños sobre la importancia de la historia en la educación*”³ (cursivas nuestras).

³ Creemos que es una expresión de disposición pedagógica para hacer algo.

Entendemos perfectamente que este asunto de la des-memorización de la historia y las prácticas que la conforman en el tiempo y en el espacio repercute fuertemente en la escuela pública, así nos lo recuerda Pedro Abrantes (2012): “los sistemas educativos formales son centrales en la difusión de marcos culturales que han sido considerados constitutivos de la modernidad” (p. 138).

En tanto, se hace necesario citar nuevamente la sentencia de Freire en alusión a los actores principales de la historia en las comunidades indígenas, considerarlos “Como sujeto y no meramente como objeto” (Freire, 1997, p. 105).

En este sentido, en voz de los docentes se reconoce la necesidad de una formación docente diferente que se refleje en las aulas, y dicen: “El docente intenta mejoras en la enseñanza de la historia dentro del aula” (profesor de la escuela). Consideran que comprender el presente a partir del estudio de los hechos pasados es muy importante para los estudiantes. Por lo anterior, la voluntad por aprender la historia de la comunidad despertó expectativas de futuras actividades de estudio.

Así, los maestros mazatecos buscan historizar las prácticas comunitarias en relación con el despojo, según nuestra interpretación, para la mejor comprensión del presente desde una visión del pensamiento crítico.

El documental *Toxo'o. Una expresión de la identidad Mazateca*,⁴ que produjeron quienes suscriben este ensayo con el apoyo de la Unidad 202 de la UPN en Tuxtepec, como parte de una línea de investigación sobre las culturas indígenas en la región, por ejemplo, les permitió no solo recordar el evento como parte intrínseca de la historia cultural de la comunidad, sino también repensar el trabajo

⁴ To xo'o (enmascarados) es una manifestación cultural que simula el regreso de los muertos, hace visitas a las casas y termina en el panteón, conviviendo entre vivos y fallecidos. Esto inicia desde el 29 de octubre y termina el 2 de noviembre de cada año. En la comunidad se organizan en diferentes grupos de enmascarados que amenizan los festejos en toda la comunidad. Tiene un alto grado de simbolismo que caracteriza a los mazatecos.

docente desde una visión de la *otra educación* para la comunidad. La presentación de los Toxo'o por los diferentes niveles educativos en un programa social desencadenó varias actividades didácticas y pedagógicas en las escuelas de los tres niveles (prescolar, primaria y telesecundaria) relacionadas con el pasado y el presente histórico de la práctica cultural-religiosa.

LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA EN LA COMUNIDAD

Vale aclarar que la generalidad de las reflexiones sobre la historia de la comunidad fue el referente transversal que cruzó las dimensiones de la historia personal y la historia en el espacio escolar. Las ideas que destacaron en el diálogo de saberes sobre la comunidad fueron las prácticas comunitarias como sus costumbres, la lengua, la forma de organización interna y la agricultura, el transporte, la comida y la religión.

Al respecto, podemos mencionar que la forma de organización local hace alusión al tipo de gobernanza interna y sus propias dinámicas existentes desde antes de llegar a estas tierras de reacomodo. Por lo anterior, conjeturamos que las prácticas culturales y sociales, antes del desalojo que se dio por la presa Miguel Alemán, se reconstruyen constantemente en el nuevo territorio que les asignó la Comisión Ejecutiva del Papaloapan⁵ (Codelpa) desde 1959; estas costumbres y tradiciones que se manifestaron en el territorio hoy inundado por la Presa Miguel Alemán siguen buscando su camino de la historia en el espacio nuevo. “Los que estamos aquí todavía sentimos que somos de allá, allá estábamos bien no nos faltaba nada y aquí estamos peleando por el agua, sino hubiera sido por la presa no estuviéramos aquí” (Andrés Antonio García, anciano de 70 años).

⁵ Organismo creado por Miguel Alemán Valdés en 1946 que se encargó de reacomodar a las comunidades afectadas por la construcción de las presas Miguel Alemán y Miguel de la Madrid. Codelpa perteneció al Instituto Mexicano de Recursos Naturales Renovables de la Secretaría de Recursos Hidráulicos, hoy extinta.

Entendemos, pues, que se da un proceso de territorialización de sus prácticas comunitarias en un territorio que no es el de su origen. En este sentido, vale razonar la experiencia como un elemento irrenunciable de la vida social comunitaria de los pueblos indígenas, en términos de la capacidad de construcción de conocimientos; es decir, reconocer la disposición cultural de *hacer algo* y, más que bien, *hacer algo* que les trae recuerdos colectivos en las prácticas de sí mismos y sus propias narraciones colectivas.

Aquí es interesante el papel que juegan la memoria histórica y la identidad o, dicho por Roger Chartier (2000):

Ahora existe una tentación muy fuerte de identificar historia y memoria, construir historias particulares vinculadas a los deseos, las expectativas de comunidades, particularmente las comunidades que fueron marginadas, o las identidades reprimidas, y que, con el recurso del pasado, intentar fundamentar su identidad reconquistada o afirmada, ya sea en el nivel de la identidad nacional de los nuevos estados-naciones, o en el de las identidades étnicas, religiosas, sexuales, etcétera (p. 242).

Las formas de pensamiento y de organización en territorio despojado se convierten en configuraciones de nuevas experiencias o disposiciones culturales de *hacer algo* en un territorio nuevo por conquistar; las muestras de la escuela en la comunidad, como presentación de actividades culturales, además del Toxo'ó, nos confirman esa disposición cultural pedagógica.

Por su parte, el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios (2014) nos dice lo siguiente:

La educación de los pueblos surge a partir de la reconstrucción ideológica, filosófica, sociológica, antropológica y lingüística, de la forma de hacer una nueva escuela, desde la visión comunitaria. Con esta percepción, la oralidad, el diálogo, la argumentación y la comunicación, representan los elementos fundamentales para la construcción y socialización de los conocimientos que los pueblos han preservado desde su devenir histórico (p. 31).

Esta reconstrucción, que se realiza en la comunidad de Raya Lecona desde hace cincuenta y nueve años, es una reconstrucción simbólica y, al mismo tiempo, objetiva de las relaciones sociales en un nuevo espacio, con lo que la escuela empieza a jugar un papel preponderante.

Imagen 2.3. Pláticas con las autoridades comunitarias y educativas de la comunidad Raya Lecona, 2019



Fotografía: Filiberto Ramírez García.

Se convierte en un pretexto oportuno para la educación alternativa y repensar la formación docente. La reconstrucción de la cosmogonía de una comunidad desalojada de sus orígenes se convierte en tarea de la escuela. Al respecto, el Documento Base (DB) (2014) propone lo siguiente:

hacer escuela desde esta visión, significa dialogar, investigar, socializar, argumentar y construir los conocimientos y experiencias en colectividad, aprovechando todos los espacios del contexto comunitario como recursos insoslayables para el reencuentro intelectual con nosotros mismos y con los otros, centrando nuestra atención en el enfoque totalizador de la vida comunitaria, en el que se desarrolla la vida social y cultural de los pueblos originarios” (p. 31).

Nos aclara que no solo se parte de las prácticas comunitarias, sino de una irrupción a la historia de la comunidad; según esto, parafraseando el DB, se fortalece el tejido social y el desarrollo de una conciencia crítica e identidad cultural, comunitaria y ecológica, promovidas por acciones pedagógicas de otra manera de ver la docencia.

Beatriz Nates Cruz (2011) nos advierte que

los tiempos marcan los lapsos del acontecer, recuerdan los momentos con su calidad y cantidad en que tuvo lugar dicha disposición. Estos ritmos y tiempos van a marcar sin duda de manera distinta la experiencia individual o colectiva. Aquí vale anotar cómo el recuerdo es individual y el olvido colectivo (p. 7).

La experiencia individual y colectiva como disposición cultural de *hacer algo* también es una expresión crítica del sujeto histórico de cultura. Vale aclarar que el puente entre la comunidad y la escuela en este caso es la historia de la comunidad, su tratamiento en la discusión y concientización en las actividades de estudio. Por eso, para nosotros es sumamente importante establecer que la experiencia se determina como “oportunidad e intensidad de su práctica en un espacio dado lo que la consolida” (Nates, 2011, p. 7).

De aquí determinaron los maestros que la historia “Ayuda a que un pueblo se reconozca, comprenda los pasados y disfrute los presentes para un mejor futuro” (profesora de la escuela, 2019). Además, dicen: “Tener identificado la tradición, costumbre, para seguirla revalorando con los alumnos y que no se pierda” (Directora de la escuela, 2019). De ahí que

Los hechos que suceden en los contextos sociales y culturales son también de interés de la educación en una doble dirección, bien por la influencia que puedan tener en ella, así como por la intervención que la educación pueda realizar en esos contextos (Díaz, 2006, p. 89).

ALGUNOS ENCUENTROS Y DESENCUENTROS CON LA HISTORIA EN LA ESCUELA

En un primer momento, con respecto a la historia, se pensó en reconocer los vacíos –y olvidos– de esta en la práctica docente. La reflexión nos permitió abrirnos y comprender que la historia es algo muy importante en y para la formación docente, al igual que para los estudiantes de la escuela de los tres niveles.

De un listado de obstáculos y dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje trataremos de destacar lo que creemos tiene que ver con cuestiones de orden preestablecido como condicionante para concebir alternativas. En primer lugar, la escuela reconoció no tener suficiente conocimiento sobre su propia historia como sujeto de comunidad, lo que fue un motivo para reencontrarnos con la historia.

Por otro lado, piensan que el alumno no participa porque no se toman en cuenta sus conocimientos previos, por tanto, no retoman temas sobresalientes para el estudiante que giran alrededor de su vida social inmediata. Hipotéticamente, se observa cierto alejamiento de la escuela con la historia de la comunidad.

En un intento por explicar el poco interés que se le pone al aprendizaje de la historia, según el personal docente, esto se debe a que no se aplican las estrategias adecuadas para que el educando preste atención. Si a esto le agregamos que generalmente el maestro bilingüe no se encuentra en su área lingüística, la situación se complica.

A pesar de las dificultades que se presentan en el párrafo anterior, se encuentra disposición en los alumnos para indagar y realizar entrevistas, quienes identifican que realmente hay una falta de comunicación con las personas de la comunidad, por lo que los padres de familia poco entienden la relación escuela-comunidad para realizar un trabajo diferente a lo establecido tradicionalmente, que se apoya en la reproducción de contenidos.

Un punto de vista, generalmente coincidente en el personal docente, fue que “La asignatura de historia para mí nunca fue de mi agrado por lo que era leer, leer e investigar” (directora de la escuela).

En este aspecto, creemos que la formación docente del personal no cumplía con algunos rasgos del pensamiento crítico congruente con su trabajo docente realmente existente. Sin embargo, el análisis y las reflexiones sobre el *camino de la historia en la escuela* los llevó a plantearse actividades y acciones diferentes para el aprendizaje de la historia local.

Toda comprensión responde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción (Freire, 2011, p. 100).

En este sentido, las expectativas alternativas para el reconocimiento de la historia proponen usar imágenes y fotografías en las tres dimensiones antes mencionadas: en lo personal, en la escuela y en la comunidad. Además, se discutió la necesidad de realizar una investigación con las personas ancianas de la comunidad mediante visitas domiciliarias, el uso de libros de consulta y la elaboración de libros sobre la historia local por los alumnos.

Uno de los trabajos que se realizaron con el apoyo de la Unidad 202 de la UPN en Tuxtepec fue el documental sobre los enmascarados en los días de muertos (1 y 2 de noviembre) como un ejercicio de territorialización de sus prácticas comunitarias en el nuevo espacio de residencia social, que derivó en concurso y presentaciones de las prácticas escolares en la escuela pública de los tres niveles: preescolar, primaria y, sorpresivamente incluida al último, telesecundaria.

Hasta aquí algunas referencias que nos ayuden a extraer de las experiencias, como disposición cultural de *hacer algo*, pistas metodológicas que configuren formas y contenidos para una formación docente *otra*, menos alejada de las realidades indígenas y más comprometida con la realidad cultural de los pueblos originarios,

siempre intentando romper con rutinas y formas irrelevantes de hacer docencia.

En perspectiva, se busca profundizar desde el diálogo cultural que sugiere el antropólogo Juan José Rendón Monzón (QEPD) con su propuesta de la *Flor comunal*⁶. La necesidad de acercarse a las prácticas comunitarias a través del diálogo cultural es presuntamente provocativa para la participación de todas las personas de la comunidad, niños y niñas, jóvenes, adultos y ancianos; busca excavar hasta lo más profundo de la memoria colectiva el reencuentro con su historia local y la cultura comunitaria que les ha dado sustento de vida material y espiritual como sujetos de cultura nativa. La exigencia de la memoria comunitaria puede ser una herramienta incuestionable para el maestro frente a grupo para seguir construyendo un camino de formación docente diferente, una formación comprometida que esté en diálogo directo con la comunidad y los actores involucrados en la fenomenología de la educación.

Vale aclarar, en este sentido, que si el trabajo se dirige a la memoria y las prácticas comunitarias estaríamos pensando en esa forma de vida que no puede quedar fuera del alcance formativo de los maestros, que llaman comunalidad. Sin profundizar en ella, solo diremos que es la forma de interactuar de los sujetos en las comunidades, según el antropólogo zapoteco Jaime Martínez Luna, con base en la ayuda mutua, la forma de organización colectiva, el trabajo y las fiestas comunitarias. En este contexto, se busca que la escuela se comunalice y propague una educación para el trabajo comunitario para el reforzamiento de la identidad mazateca y, sobre todo, difunda su propia historia.

⁶ La Flor Comunal es una herramienta de diálogo que permite identificar y sistematizar la vida cultural de los pueblos originarios. Reconstruye y construye los conocimientos en el andar de la práctica misma de la vida social. José Rendón Monzón, quien propone esta forma de trabajo, toma algunos elementos importantes de la teoría metodológica de Paulo Freire, la reconstrucción articulada de la realidad propuesta por Hugo Zemelman y el método concreto-abstracto-concreto de Enrique de la Garza.

Queremos terminar con un trabajo que salió de las discusiones y añoranzas en los espacios de formación docente con el personal de la escuela preescolar y primaria bilingüe; vale advertir que fue una construcción colectiva, en donde cada maestro participante escribió una parte del tema de *La historia de Raya Lecona* y se le dio orden, de tal manera que se sintieran partícipes de una obra única construida por todos.

Imagen 2.4. Reflexionando la práctica. Aquí el docente Jaime Rivera en la escuela de Raya Lecona, 2019



Fotografía: Filiberto Ramírez García.

Mi historia

(Autoría Colectiva)

Fuimos reacomodados por la presa Miguel Alemán.

Con engaños nos trajeron,

Al ver el lugar, que no era como lo pintaron,

Quisimos regresar, pero con unos pesos más,

Nos tuvimos que quedar.

Raya Lecona y mi historia,

Perpleja me ha dejado,

Pues retroceder en el tiempo,

Espacio me ha vivido,
La historia que el adulto ha llevado.

Al voltear veo el pasado,
Sucesión de sucesos sucedido,
Veo lo que se ha borrado,
Veo lo que se ha construido,
Lo que al niño y anciano ha impactado,
¡Qué sería la vida sin osadía!
¡Qué sería un pueblo sin su historia!
Historia que da vida,
Historia tuya, historia mía.

Tan cerca y lejana la historia,
Mi mirada se tuerce en la esperanza,
Brincando en ilusiones y sentires,
Generaciones futuras,
Nos enaltece la historia patria.

La historia nos hace recodar nuestros antepasados,
Saber más de las tradiciones y nuestras comunidades,
Tan bello y grande, tan diverso y de multicolores,
Que los recuerdos no sean efímeros y volátiles,
Sino libres y muy dinámicos.

CONCLUSIONES

Nos parece sumamente importante que en la construcción de otra formación docente es indispensable tener un conocimiento profundo sobre las prácticas comunitarias de las comunidades y de situaciones y acontecimientos que marcan su destino histórico. Pero al mismo tiempo es imprescindible, con la intención de justificar la *otra formación*, rechazar o negar lo establecido como norma social

que emana de las políticas públicas que, traducidas en políticas educativas, se muestran impositivas para la cultura indígena.

Por un lado, vemos ciertas formas de pensar, desde la filosofía de la escuela moderna, que impulsan también determinadas formas de organización vertical que le hacen culto a la individualidad. Encajonan al hombre a una sola dimensión de pensamiento y práctica en estructuras modernas de la sociedad, como el hombre unidimensional de Herbert Marcuse. Pero, por otro lado, nos encontramos ante una gran diversidad de formas de pensar y, por ende, de organización en las diferentes culturas de los pueblos originarios que es inevitable cuestionarlas; esto hace que desde el pensamiento crítico intentemos entender que lo comunitario, en este sentido, puede jugar un papel fundante para proyectos educativos comunitarios.

La irrupción de las prácticas comunitarias por el despojo de su territorio marcó el hito de una reconquista del territorio y la reconfiguración subjetiva y objetiva de las relaciones sociales, donde la escuela bilingüe juega un papel sumamente importante desde una pedagogía comunitaria incrustada entre saberes e historia, también comunitaria.

Nos parece interesante pensar en un sujeto cultural que cuide su historia. Es decir, la escuela puede apostar, en su ideal de sujeto escolar, por crear sujetos comprometidos con su historia, sujetos que escriban, enseñen y defiendan su historia, la historia comunitaria. Es una conclusión a *priori*, pero creemos que configura prácticas reales del magisterio indígena en las escuelas bilingües.

Varias propuestas inspiradas en las orientaciones de Paulo Freire invitan a que el trabajo docente no puede ser de uno solo, sino en forma colectiva; además, basado en los argumentos anteriores, vale afirmar que el maestro, en tanto, puede hacer investigación en colectivo; o mejor aún, fortalecer el colectivo y después hacer investigación. Es decir, puede ser que la investigación sea colectiva, pero es preferible que el colectivo haga investigación, simplemente porque es más clara la participación de todos los que conforman el colectivo y, sobre todo, que es una gran posibilidad de conocer el conocimiento.

Hasta aquí podemos hablar de lo que puede ser una educación alternativa. Una versión vulgar pretende argumentar que la educación alternativa es solo pasajera, que únicamente alterna con la oficial y que tiene pocas posibilidades de implementarse como algo establecido en las escuelas públicas. En realidad hay algo de cierto, pero la imposibilidad no está en el significado que pueda tener la educación alternativa, sino en el modo en cómo la podemos mirar para transitar a la construcción de *la otra educación*; así, con inspiración en principios zapatistas, es posible compaginar teorías sobre las posibilidades de una educación crítica con la experiencia personal de los docentes en las prácticas escolares y como intermediarios, la realidad social y cultural de los estudiantes y los colectivos de docentes para la investigación.

No es suficiente la pura voluntad para iniciarse en la educación alternativa, se necesita conocimiento y dignidad. Pero también otras condiciones, como crear relaciones sociales alternativas desde formas de comunicación, círculos de estudio, convivencias, entre otras cosas; que no solo se trate de cambiar las prácticas de la escuela, sino el sentido mismo de la vida hacia acciones sociales revolucionarias. Que la construcción de sueños se convierta en posibilidades que nos orienten a la autonomía de los pueblos, a la dignificación del magisterio que lucha por una mejoría, al respeto a los derechos humanos, al logro de la igualdad y la equidad. En fin, que la alternativa se convierta en una resistencia propositiva.

Incluir los saberes comunitarios que descansan en la memoria histórica de los pueblos agredidos por las estructuras gubernamentales se convierte en una tarea pendiente de la escuela indígena. Vale reconocer que, en medio de la resistencia sindical, los maestros fusionan la voluntad de luchar por sus derechos laborales con la necesidad de una educación alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca.

El camino de la historia en la escuela inauguró el análisis, la reflexión y la participación comunitaria para explicar la reconquista del nuevo territorio como sujetos históricos de cultura comunitaria;

la disposición cultural de *hacer algo*; como experiencia comunitaria de estos sujetos, desplegó una buena forma de comprender el tema de la historia de la comunidad. Otra escuela... otra Raya Lecona.

REFERENCIAS

- Abrantes, P. (2012). Sistemas de enseñanza y formación del individuo moderno. *Revista Sociológica*, 27 (76), 15-143.
- Alarcón Ramírez, J. I. (2017). La formación y la práctica docente en la modificación y creación de propuestas educativas. En Trujillo Reyes, B. F., Ramos, J. M. y Serrano Castañeda, J. A. (coords.), *Encuentro de saberes. Formas de problematizar en educación* (pp. 79-86). México: Horizontes Educativos-UPN Ajusco.
- Carnoy, M. (1999). Educación para un desarrollo alternativo. En Altbach, Philip G. y Gail P., K. (comps.), *Nuevos enfoques en educación comparada* (pp. 85-106). España: Mandadori.
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- DEI-IEEPO-SECC. 22. (2014). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*. Oaxaca, México.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI. Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf>, el 14 de julio de 2021.
- Nates Cruz, B. (2012). *La territorialización del conocimiento*. México: UAM-C.
- Wallerstein, I. (2010, marzo-agosto). La escritura de la historia. *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, 2, 41-52.

**LAS PREGUNTAS EXTRAVIADAS.
TRAYECTORIAS DE RESISTENCIA
DE COLECTIVOS Y MAESTROS EN BOGOTÁ**

Eduardo Gutiérrez y Adriana Marcela Londoño

Las recientes marchas y protestas realizadas en toda América Latina, en especial las que lideran los jóvenes en medio de fiestas y acciones creativas en noviembre y diciembre de 2019 en Colombia, expresan la persistencia de la vida como fuerza emancipadora que enfrenta los poderes establecidos, supresores de los sentidos y cercenadores de los proyectos en busca de hacer otros mundos. En medio de las luchas en la calle, maestros y alumnos de instituciones públicas y privadas convivieron y marcharon juntos para ocupar la ciudad y expresar las consignas sobre la calidad de la educación, el presupuesto y la defensa de la educación pública. También se juntaron las voces para sentar la propia posición sobre el reconocimiento de derechos y reclamar aquello que ambos saben que no funciona.

Las voces unidas, con cacerola en mano o con el arte como motor de transformación del *statu quo* son signo del malestar, de la condición insoportable del clima instaurado por el capital y el Estado en su tarea de control y represión. Pero también, maestros y

estudiantes juntos, muestran que hay un vínculo que aúna el sentido emancipador que ocurre en la escuela y en el que coparticipan los distintos actores que concurren a ella.

Preguntas extraviadas constituye un modo de nombrar las preguntas que viven en la escuela y que resignifican, en la cotidianidad, el sentido de ser y estar en ella hoy. Por ende, esta denominación hace referencia al menos a dos formas diferentes: por un lado, al llamado a no perder las preguntas de fondo en las que se juega la lucha política de los maestros, así como las de los jóvenes y de los diferentes actores de la escuela en su conjunto, como escenario de transformación y liberación (Zibechi, 2015). Por otro lado, el término *extraviadas* hace referencia a la fuerza de las preguntas que, potenciadas en su preguntar, desbordan el límite de la escuela, habitan la vida cotidiana y rompen los encierros y las vías impuestas. Extra-viar es ir más allá de las vías, hallar otras y salir de lo establecido. Signos de la persistencia de preguntas, saberes y experiencias en retaguardia que se tejen en lo cotidiano y a la vez que lo develan, superan fronteras y ayudan a ocupar las fisuras de la dominación (De Sousa Santos, 2009).

La escuela como el gesto en contra del orden *natural* de las cosas. Retomando las palabras de Carlos Skliar (2017) para poder pensar el modo en el que, en el fondo, lo que estamos recogiendo cuando ponemos este escenario en frente son las trayectorias de vida de maestros que desde el microtejido de su vida cotidiana abordan las fisuras y hacen transformaciones de hecho en la rutina de la vida cotidiana escolar. Aludiendo a Foucault, es en los microespacios de poder donde el sujeto es preso de la dominación y ausencia de libertad, pero es allí también donde puede repensar su devenir y posibilidades de emancipación. A todo poder se opone una resistencia, y son esas historias las que aquí tienen lugar (Duschatzky, 2010; Duschatzky y Birgin, 2001).

Resistencia o re-existencia no solo corresponde a la apertura de grandes frentes en la escuela, sino al tejido fino de las rutinas en la vida escolar (Walsh, 2017a), que no es otra cosa que hacer lugar a

la vida en medio de las obligaciones de los currículos y las prescripciones del quehacer en la escuela (Morawicki y Huergo, s. f.).

Este texto habla de esas acciones y de la experiencia. Si, como bien lo sabía Walter Benjamin, aquellos que venían de la guerra lo hacían silenciados, sin historias para contar porque la experiencia es lo que se había perdido, ella y la posibilidad de contar, ¿cómo hablaremos de experiencia en un país del posacuerdo donde cada día se asesinan líderes sociales y donde aún no hemos podido tejer lo posible? Se trata de recuperar la experiencia y con ella hacer que hable la rebeldía emancipadora que vive en las grietas de los poderes dominantes, persistente y activa; es decir, se habla desde la posibilidad de lo que está por construir (se) (Escobar, 2016).

Renuncia a las citas y a las bibliografías y elige como fuente la experiencia, la conversa y el grito conjunto. A lo ínfimo donde podemos hallar visos de lo que queremos cambiar. Este texto se teje con y desde Ana, Héctor, Luis Carlos, Ana Cristina y Lucero. Ellas y ellos son maestros, trabajan en la educación pública y desde su quehacer habitan, como todos nosotros, las luchas cotidianas por incidir en las fisuras que expresan preguntas extraviadas. Sus trayectorias y experiencias se expresan a través de los rumbos de la acción que los moviliza. Re-existen.

ANA Y EL AMOR ROMÁNTICO

Ana es una mujer joven, maestra egresada de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; relata sus vivencias en el aula con intensidad. Su gestualidad, que no evade emociones, se ratifica con el corte de pelo y el arete, que junto con sus tatuajes expresan el rastro de un cuerpo que se expresa en el *punk*.

“Ahora estamos discutiendo sobre el amor romántico”, me cuenta como parte de sus asuntos centrales de la clase de filosofía; sus estudiantes han rastreado un poco su posicionamiento de género y expresado las propias raíces machistas de sus gustos, que ven

marcados en el reguetón y que solo hasta ahora, que han puesto parte de sus vidas emocionales en juego en las charlas de clase, han podido hacer explícitas. Sus modos de desear, sus identidades de género, sus desilusiones y *tusas* (rupturas amorosas en Colombia); se la pasan escuchando canciones que serían propias de sus abuelos o sus papás, llamadas canciones de cantina o música popular (Jhon Alex Castaño, *Amigos con derechos* o *Que me sirvan guaro*), que se han hecho parte de la clase de Ana.

Ana ha traído a la escuela su propia experiencia al haber confrontado su contexto en la Universidad, en la que, encerrados en soluciones de cartilla, las opciones políticas se iban cerrando entre ortodoxias de derecha e izquierda. Su debate pedía romper los mitos de donde vinieran y dibujar de otra manera; el fanzine se hizo una de sus herramientas fundamentales, la escritura y la creación que se salían del manual.

Por eso tuvo que llevar sus proyectos a convocatorias públicas y pintar con grafiteros, recoger las gráficas urbanas y armar talleres con jóvenes que se sintetizaron en textos que ponían en palabras lo que los jóvenes pensaban. No gratuitamente: *Alguien no quiere que leas esto* es el lema que da título a la colección de trabajos editados con los y las jóvenes.

Ana explica cómo desde el aula, con sus estudiantes, ponen en el centro el debate de género; las entradas están en lo que pasa todos los días y se pone en cuestión. Allí están los debates de cómo las maneras de querer se traducen en principios a debatir: que si no tienes un hombre no eres nada; que eres fea o feo según el éxito que te propone el estándar; que, si eres o no bueno o buena en la cama; que el modo de desear está estipulado en las canciones y en los videos musicales.

En los debates se pone en juego la duda sobre los principios del amor basado en el capitalismo, los amores posesión y propiedad privada. Eres mía o mío. Los chicos y chicas expresan su deseo de ser libres, pero en la rutina habitan los modos de amar que celan al otro y esculcan el Facebook para vigilarlos. En esas escenas el amor

romántico aparece, y aunque en el diálogo se ríen saben que ese es el que ejercen. Ana pone de plano los interrogantes de los amores y las cadenas que están ejerciendo.

Develan cómo se tejen relaciones hechas de imágenes y palabras ilusionadas que a las pocas semanas muestran seres castigadores, manipuladores o dominantes, cuando no parejas violentas, pose­sivas y golpearoras. La clase abre la grieta del lugar común y en él aborda lo que está implícito en las relaciones y aquello que constituye a los y las jóvenes como sujetos amarrados a modos de ser, que redundan en los poderes y en los modelos de la sociedad establecida que comercia con sus desesperanzas y mercadea con las subjetividades emocionadas en las lógicas de las violencias y el consumo.

Por eso, las rondas más recientes han puesto en el diálogo al reguetón como educación sentimental y corporal, y a la vez como expresión libre que rompe el límite impuesto socialmente, hallando en los signos del mercado y en las necesidades de decidir sobre los propios deseos que quedan explícitos en el terreno de las letras y los videos, una zona en la que el maestro y la escuela deben intervenir para reconocer los sentidos en pugna y proponer pistas emancipadoras. Ana asume su pregunta y se extra-­vía saliendo de lo que obliga la escuela y a la vez tocando territorios que parecen vedados, incluso desde los jóvenes mismos.

HÉCTOR: EL CUERPO COMO TRINCHERA

La convergencia de dos disciplinas, artes y ciencias políticas en el quinto ciclo da como resultado un espacio de encuentro para la formación de subjetividades políticas en los estudiantes de onceavo grado en un colegio de la localidad de Bosa, Bogotá. El proyecto comienza como una posibilidad de *decirlo todo sin hablar* y tiene una fuerte relación con las formas políticas del *performance* contemporáneo. Los profesores Héctor y Francisco son ellos mismos cuerpo de la participación. El “yo profesor me confieso” como registro del

taller donde un grupo de profesores escriben sobre una clásica bata blanca de profesor sus propias inquietudes, miedos y preocupaciones es la muestra de un proceso en el que los profesores han hecho de su práctica pedagógica un ejercicio performativo.

El proyecto no está lejos de la trayectoria y las intenciones pedagógicas y vitales de sus creadores. La historia de Héctor lo describe en el marco de un querer/no querer ser profesor en su vida, que deriva en la tarea de hacer una pedagogía diferente. A la vez, es parte de una trayectoria política por crear un discurso propio en el colegio, de hacer notar que su acción está más allá del aula en la localidad, y en ese otro territorio corporal en el que se cargan las tensiones de la formación de subjetividades contemporáneas. No es posible negar que los mueve un deseo de hacer transformaciones y, si se quiere, de cambiar el mundo.

Pero esa intencionalidad cambia su matiz al difractarse en el relato de las estudiantes que participan del proyecto; no les interesa impactar o cambiar algo; en cambio, si algo les importa es el poder decir, y en una mínima dimensión, hacerse escuchar, o lo que Lina describe tras una sonrisa entre pícara y burlona: “¿cambiar el mundo? ¿Para qué? Si al caso a nosotros un poco. Y eso...”

Vemos cuerpos cubiertos de pintura colorearse libremente sobre el papel blanco en una terraza. Derivan en su propio gesto, azul, masculino, feminidad. Acto. Si hay algo en la intención es el movimiento: mover y conmover. El lugar es extraño. Es claro que no estamos en un aula de clase; realmente es un punto intermedio entre una casa y un baldío ocupado para hacer intervenciones artísticas; el garaje es un improvisado salón de baile; el patio de atrás un sitio para hacer taller de cuerpo y pensar nuevos montajes de *performance*. Una de las habitaciones exhibe un maniquí con una bata de profesor marcada por muchos textos y un pendón con la imagen de trinchera y su logo. Las palabras enmarcan la acción.

Subimos la escalera. Hay un segundo piso clausurado y llegamos a la terraza techada. Una tela extendida muestra la pintura en proceso. Por fin, desde allí arriba se ve el colegio; hay una casa y un

lote de por medio; no habría mejor manera de mostrar que este proyecto habita el margen de la institución. La escuela, sus filas y salones con terrenos demarcados está del lado de allá. Esta casa es un extraterritorio, es el margen y el mirador, es un punto donde actuar libremente. No está fuera de la mirada del rector: acaba de llamar la atención a algunos por no hacer nada y andar por ahí, pero es a su modo un afuera. A su manera, la casa es el nombre del proyecto: Trinchera.

El video es ahora una parte clave del trabajo, sin este el acto volátil nos sería ajeno o necesitaría traducirse en el relato de viva voz de actores y espectadores. Ese sería otro acto. Pero podemos ver lo que hay y las emociones de quien lo ha hecho. Una caja gigante puesta en la plaza encierra una muñeca, la transparencia la deja ver: ella no es Barbie, la marca externa se lee “barbarie”. Una niña llena páginas y páginas con nombres de asignaturas. Escribe la palabra tarea y luego rasga en trozos estas hojas retiradas del ordenado cuaderno, come tareas, mastica y bebe agua, pasa con esfuerzo, deglute... pronto vomita... no solo las tareas quedan sobre la mesa. Se va.

La cámara contrapone los rostros de una mujer a quien adivinamos como la alumna; el hombre ha dejado su vestuario y se viste de maestro; la bata, se aproximan, pantalla dividida, planos contrapuestos. Es la escuela. Se gritan en un solo grito monótono y extenso. No se comprenden. Se van. Vestidas de carne, las niñas exhiben sus cuerpos desnudos. Un cerebro se llena con papeles e ideas y se sobreimpone al cuerpo de una niña. Ella se viste de él y él de ella: ella se hace unas barbas con las vellosidades de las depiladas piernas de él, que ahora usa una falda. Se miran.

El video es un nuevo lugar de exploración, es un plus, no solo un instrumento; es una posibilidad narrativa que hace posible pasar del registro a la narración. Contar con imágenes, hacer uso de la gramática elemental de yuxtaponer, editar y contrastar. El video convive con otras acciones propias del grupo: intervenir en la ciudad, recoger lo que han hecho; hay relato y experiencia para contar, en esto la comunicación es un continuo para lo que se hace

fluir. Cámara y cuerpo: no tardarán en venir nuevas exploraciones de ruptura. Acogen una nueva materia expresiva, no una herramienta. Extensión de cuerpo visitante o prótesis.

LUCERO CAMINA EL TERRITORIO

La profe Lucero es una maestra de Español y Literatura. A pocos años de su jubilación traza con mucho cuidado las trayectorias extensas de una vida marcada por la literatura y por la acción política compartida con su hermano, defensor de derechos humanos ya fallecido. Hace años comenzó un proceso de aproximación con las abuelas muiscas de los cabildos indígenas de la sabana de Bogotá; con ellas camina el territorio, acompaña la recuperación de memoria y de significados sobre el agua. Basada en su pasión por la escritura, parte de su trabajo cotidiano en el aula es promover la escritura entre los jóvenes que pasan por ella. Dice que estas luchas de identidad y reconocimiento en las que participan no son su asunto explícito en clase, pero que sí tienen incidencia en el modo en que trabaja, en la opción de vida desde la que se para frente a sus estudiantes.

Lucero migró por la violencia en un pueblo de Boyacá en el que más de una vez tuvo que negar su origen, cambiando su acento y sus costumbres para enfrentar los temores a un enemigo invisible que podía aparecer en cualquier instante. También nació en medio del poder patriarcal de un padre que le negó su derecho a ir a la escuela y una madre que persistió en el intento de que su hija estudiara. En esa zona contradictoria se hizo enfermera y aprendió artes marciales.

La persistencia del dolor y la imposibilidad de entender por qué cada día llegaban chicos heridos, muertes tontas, y el valor perdido de la vida expresado en cuerpos violentados a la clínica en la que trabajaba la hicieron optar por ser maestra. Quiso hacer algo antes de que comenzaran a matarse. Educar, diríamos, para algo distinto a la muerte.

Una y otra vez buscó, en los colegios en los que enseñó, hacer que la literatura, la palabra y las vidas dispuestas en ella aportaran de algún modo a que los jóvenes vieran otras vidas; a traducir la alegría del lenguaje, la riqueza de la emoción de la palabra en formas de vivir posibles. No sabemos si esta apuesta es de algún modo exitosa. Lo que sabemos es que, al ritmo de los mundos por cambiar, Lucero halló nuevamente una clave que la reunió con las historias perdidas y que le convocó a poder reconocer los mundos ancestrales de los que venimos y acaso sus propias raíces negadas.

Las abuelas muiscas le han brindado un diálogo en el que ella misma, en su andar por las montañas y los ríos de cercanías a Bogotá, ya tenía un lugar. Recuperando los rastros ancestrales, relejendo el territorio tanto de la sabana de Bogotá como el de las zonas aledañas ha encontrado, paso a paso, la reconexión con el territorio. Las fisuras de dolor de las que es heredera hacen que hoy pueda poner en juego con sus estudiantes algo que más allá de la literatura, en la oralidad, en los relatos y en las iconografías de los recorridos y en los territorios mismos hallen otra escritura. Las lecciones de sabidurías ancestrales para las que ha venido trazando un puente y tocan su aula se abren, dibujan, cuentan.

ANA CRISTINA Y EL CAMINO DEL CHASQUI

Cuando nos encontramos de frente con la maestra Ana Cristina sus ojos color azul penetrante y su cabello rubio alcanzan a despistarnos un poco, pues para muchos es imposible que una maestra con este fenotipo haya dedicado los últimos años de su vida a enseñar e investigar sobre el saber ancestral, rescatando el pensamiento de los originarios, su cosmovisión y la riqueza de su legado para caminar con sus estudiantes hacia un apasionante encuentro con sus raíces. Muchos la han cuestionado por no tener rasgos indígenas y aún así reclamar la descolonización del saber y del pensamiento. Y es que justamente ella es un claro ejemplo de los procesos de colonización

vividos en Colombia a lo largo de su historia, producto de varios periodos de migraciones, sobre todo en los departamentos de Santander y Boyacá, de donde es oriunda la maestra.

Este camino sin retorno hacia un reencuentro con las raíces no solo implicó para Ana Cristina una apuesta por navegar otras miradas y otras epistemes, que desmontaron paulatinamente la hegemonía eurocentrica muy presente en su formación como filósofa, y sobre todo, un camino en el que la recuperación del legado del saber ancestral de la memoria que habita en los cuerpos, en el territorio, en las ruinas, pero sobre todo en las plantas, los animales, los ríos y todo aquello que nos rodea le permitió a la maestra entender que en esta aventura una nueva relación entre el hombre y la naturaleza sería fundamental para reconocer nuestra identidad, y con ello comprender que más que habitar en América vivimos en el *Abya Yala*, dado que, en palabras de Ana Cristina: “Muchos hijos de esta tierra se han sumado a esta petición, no es solo un saludo a la bandera es la necesidad de visibilizarnos, es la necesidad de nombrarnos, es la necesidad de Ser y Estar vinculados a esta tierra que es una extensión de nuestra animalidad sentí-pensante y de un estar holístico con la pachamama” (Ana Cristina, comunicación personal, 2019).

Esta inquietud de la maestra Ana Cristina por encontrar nuevas vías para entender el mundo, para explicar la realidad, deviene de una escena de la cotidianidad escolar en la que la maestra pide a alguno de sus estudiantes que dibuje un paisaje natural y este termina dibujando un río pero, para sorpresa de la maestra, no lo colorea azul, como es de esperarse, sino marrón. Al pedirle la explicación del uso de este color en su dibujo el estudiante afirma que lo más cercano a la naturaleza que conoce es el río Tunjuelito que pasa cerca de su casa, y que dada la cantidad de desechos y basura que tiene, su color no es azul, sino marrón. Esta situación genera en la maestra múltiples preguntas, que terminan por transformar su práctica pedagógica. Así lo expresa en este poema:

¿Y si los colores que aprecias no son...?
¿Y si la realidad te superara...?
¿y si el azul que tienes en tu mente,
perdiera su intensidad casi hasta desaparecer?
Lo cierto es que no conocemos las realidades,
Este universo... de todos y de nadie...
Y ahora quieres enseñar esa realidad...
¿Cuál? La incolora tan conveniente a todos
o esa que tiñe de café?
tal vez aquella Bogotá del agua,
esa, que lucha por no desaparecer,
tal vez una mirada aséptica al concreto y al acero,
O acaso esa histórica ciudad, extraviada en los textos

Y en lo ajeno de las miradas...
en la desvencijada memoria,
o en los rincones de muchas calles...

Este encuentro con nuevas preguntas que devienen en transformación dibujan para Ana Cristina un camino que recuerda que en nuestros genes sobrevive la gente originaria que cuenta una historia, que tiene un pasado. Es así como a través de la asignatura Abya Yala, incluida en el currículo como pre-filosofía, los estudiantes de sexto a noveno grado inician de la mano de la maestra este camino de descubrimientos, de andares y desandares, pero sobre todo de una búsqueda permanente de la identidad. Y es que, en esa búsqueda, la maestra descubre una riqueza invisibilizada y negada en los apellidos de sus estudiantes. Por ende, apellidos como Chica-causa, Choachi, Chivata, Guantiva, Jojoa, Jacanamijoy, presentes en la cotidianidad del aula, empiezan a ser las huellas que el camino va marcando para descubrir la profundidad de nuestras raíces.

En esa fascinante búsqueda la maestra y sus estudiantes han descubierto y redimensionado la riqueza de las culturas muisca, inga y paez, a partir de los linajes genéticos de sus estudiantes, que no

solo los han articulado con sus familias, costumbres, tradiciones y creencias, sino que a muchos de ellos los han reconectado con su lengua propia, otrora olvidada o motivo de vergüenza. En esta perspectiva, la apuesta no es solo nombrar o portar con orgullo un apellido; en palabras de Ana Cristina, es “mucho más, es reconocerse hijos de esta tierra y visibilizar su ancestro, es ser abyalences; en otras palabras es registrar de manera categórica que el hecho de mantener el apellido nos vincula directamente con esta tierra, su cultura y es una respuesta al qué somos desde la genética” (Ana Cristina, comunicación personal, 2019).

En este caminar, su proyecto pedagógico, que es también su apuesta vital, ha tenido que re existir en un escenario muy complejo, en el que la ausencia de reconocimiento por parte de sus pares y de los directivos docentes, sumado a la falta de apoyo institucional para fortalecer su experiencia y a la poca credibilidad que desde las ciencias eurocéntricas se le otorga al pensamiento propio, o a la filosofía latinoamericana, hacen que muchas veces el camino sea más difícil, se haga más lento. Así lo expresa la maestra Ana Cristina cuando afirma que

Se camina despacio, a veces recto, a veces curvo,
a veces no se avanza...
y al detener el paso, a veces la mirada baja,
y permite ver la huella de antiguas pisadas,
Y cada una,
estalla en mil colores...
Aquellos del arco iris,
Atrapados en la chakana andina,
Que en secreto nos cuenta: por aquí es más recto...
Por aquí es más nuestro...
Por acá cabemos todos...

Se acerca el mediodía del viernes 16 de agosto de 2019 y está a punto de mencionarse delante de toda la comunidad educativa la

experiencia ganadora del Foro Institucional del Colegio Reino de Holanda; para sorpresa de muchos de sus compañeros y directivas de la institución, Ana Cristina se lleva el primer lugar y con ello la posibilidad de participar en el Foro Local en representación del Colegio. Como podemos ver este camino del chasqui, del comunicar y del anunciar una buena nueva apenas comienza...

LUIS CARLOS Y EL MUNDO ARCADIA

Luis es un profesor exitoso entre sus estudiantes. Lo admiran, más allá de ser uno de los profesores que por edad y por el rostro que trasluce juventud podría generar identificación en los jóvenes del colegio del suroriente de la ciudad, lo reconocen porque su trabajo marca su apuesta de vida y les ha provocado para asumir retos y transformar su historia en la lucha por sus ilusiones y la búsqueda de esperanza. No se trata de autoayuda o algo parecido, sino de una plataforma que, soportada en un juego de rol, propicia caminos para tomar decisiones, enfrentar retos, superar los propios temores y trabajar colectivamente. El juego que hoy trabaja desde su propia plataforma (mundo arcadia) con estudiantes de varias instituciones aprovecha el interés de los jóvenes y la pasión de Luis Carlos por los juegos de rol y la literatura.

El encuentro entre la montaña que termina de manera abrupta y la calle por donde se pasa para ir al colegio es el escenario del proyecto. Barrio de casas de tres pisos y terraza, se nota la variación de época entre cada plancha, los avances, la destrucción del jardín para echar la construcción hacia el frente, el voladizo de cada piso para ganar centímetros de terreno a la calle desde el aire. Progreso.

En ese territorio, o en su reflejo virtual, crece mundo arcadia. El proyecto comenzó hace tiempo en los debates universitarios del pregrado, en los que se buscaba respuesta a una pregunta trascendental: ¿se puede enseñar literatura? Pasaron los años, diversos

modos de trabajar y una búsqueda persistente de la respuesta; una cercanía con los juegos, computadoras, videojuegos y la apuesta por hacer cosas cercanas a los niños vinieron a dar con mundo arcadia. Es un juego de rol, una actividad educativa de retos y también un lugar de reconocimiento y acción. Los muchachos cuentan que se ponen nombres propios de sus personajes, que tienen algo de ellos y que usan sus poderes para resolver retos. “Me llamo Sofos, me gusta la filosofía y meto siempre la reflexión en cada actividad que nos proponen”, cuenta uno de los estudiantes (estudiante, comunicación personal, 2019).

Mundo arcadia es hoy el modo de ser propio de la clase, la construcción de un mundo virtual donde aprender se convierta en una aventura. Sofos dice: “en los tres colegios por los que he pasado nunca había encontrado una manera de enseñar así, que no nos aburriera y que nos diera oportunidad de mostrar lo que somos” (estudiante, comunicación personal, 2019).

Al ver los relatos del maestro Luis Carlos y de los estudiantes se puede percibir la creación de varios territorios que se superponen y propician la construcción de mundos: el de la clase y sus actividades, el de los roles y el juego en que se enfrentan retos; el posible mundo virtual del juego convertido en aplicación de computadora que vislumbran juntos, sobre todo, el mundo donde los muchachos reconocen sus capacidades y poderes, con lo que se arriesgan a plantearse un proyecto de vida. Como el voladizo de las casas del vecindario, los mundos construidos en planchas sucesivas sugieren opciones: Boudika, la guerrera, quiere ser policía para poder, como profesional, ayudar a las personas; Leidy descubrió en el juego que quiere estudiar derecho y ejercer sus dones de la palabra y de la argumentación; Juan Diego irá a estudiar sistemas y pronto quiere regresar para aportar en lo técnico a la expansión virtual de arcadia. Hacen, cada uno a su modo, una expansión al mundo, una virtualidad desde el reconocimiento. Sofos Andrés no va a estudiar todavía, quiere trabajar, “ver bien a mi familia y después sí pensar en mí” (estudiante, comunicación personal, 2019).

Luis Carlos, que encontró la profesión docente como un modo de hacerse profesional y tener trabajo ante la precaria situación económica de su familia, muestra que mundo arcadia es una expresión de su idea de revolucionar los mundos impuestos en los que parecía obligatorio ejercer la docencia. Hacer mundos posibles, apropiarse de la palabra.

Una actividad medianamente rutinaria es traducida en una aventura que pierde mucho de lo mecánico, y aparte de implicar al participante, lo recoge y anima con sus propios poderes. Un video irrumpe en este mundo de ficción con música carranguera y la puesta en escena de un malentendido. Aparece la entrevista ficticia a Goebels y en la sección siguiente hay un montaje, *collage* creativo de imágenes mediante el uso de herramientas de la red para contar la historia de verdaderos héroes que están alrededor de cada uno y en la vida cotidiana. Puentes entre mundos.

FINAL

Podríamos decir que con edades y trayectorias diferentes Ana, Héctor, Lucero, Ana Cristina y Luis Carlos son profesores que no perdieron sus preguntas; sus vidas expresan trayectorias diversas en las que podemos visualizar preguntas sobre los sentidos y los procesos formativos. Son como cualquier otro maestro, actores participantes de luchas de sentido, y en su recorrido son sabedores pedagógicos, en ese sentido, expertos. Ana ha publicado revistas y fanzines hechos con sus estudiantes; Héctor pone en escena la escuela y moviliza diversos colectivos de jóvenes artistas; Lucero ha presentado su trabajo en varios foros pedagógicos en la ciudad y participa en procesos de cabildos indígenas muiscas; Ana Cristina construye espacios de diálogo ancestral, y Luis Carlos ha extendido su apuesta en diversos espacios digitales y análogos, lo que lo ha encaminado a formalizar su experiencia. Lo que han hecho es ejercer con preguntas extraviadas; más allá de las vías usuales, persisten para transformar. Vencen el

miedo y se hacen preguntas constantes más allá de los lugares obligados (Escobar, 2016).

Sin embargo, sus saberes están localizados en esa zona de invisibilidad en la que habitan muchos de sus trabajos y otros maestros. Habitamos en una inmensa red difusa de preguntas extraviadas, donde nuestros quehaceres dispersos sostienen una lucha en la que a veces estamos, o parecemos estar, solos y aislados, pero en las que se expresan vínculos diversos con el presente, con las demandas y agendas de luchas por derechos identidades o territorios, de prácticas que reapropian cítricamente las tecnologías o los miedos (Walsh, 2017), que acotan e intervienen las fisuras de lo dominante y, a manera de una seña en el camino, hecha de piedras amontonadas, indican que seguimos ahí, actuando por lo que nos libera.

Todos estuvimos en las marchas de las que hablamos al inicio. Gritamos y nos gasearon. Jugamos y marchamos cantando consignas en las que muchos de los jóvenes que también persistían en la manifestación habían estado en una conversación sobre el amor; en un juego con el lenguaje muisca; en un mundo virtual o en otro *performance* en el que se figuraba la construcción de mundos en los que andamos. No lo sabemos, pero ellos siguen haciéndolo en la rutina y contra la rutina.

REFERENCIAS

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Mexico: Clacso/Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, Argentina: Flacso, Manantial.
- Duschatzky, S. (2010). *Escuela en escenas: una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y Diseño: hacia la construcción de lo común*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Morawicki, K. y Huergo, J. [s. f.]. *Re-leer la escuela para re-escribirla*. La Plata, Argentina: [s. e.].

- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re existir y revivir*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo.

DIARIOS COMUNALES¹

Jaime Martínez Luna

PRESENTACIÓN

No recuerdo haberme interesado o, por lo menos, haber sido curioso de saber quién era mi padre; quizás nunca le di importancia a la herencia sanguínea que corría por mis venas. Siempre encontré en quien se hallaba cerca de mí el calor o la frescura necesaria. Quizás por ello estoy seguro de que la vida se construye con quien está a tu lado, la labor que con él o ella se lleva a cabo, con quien obviamente se festeja lo logrado, pero fundamentalmente del sabor y olor del suelo que habitamos.

Mi madre era maestra, por lo mismo, siempre mis ojos registraron miradas muchas; todo eso hizo que comunalmente se fuera tejiendo la vida que nunca ha sido solo mía.

Nací dentro de la montaña, su bosque tejió mis sueños con música de banda mientras hablaba un lenguaje ajeno con ritmo de tequio.

¹ Los diarios comunales han acompañado permanentemente al movimiento magisterial. Martínez Luna es referente en Oaxaca, siempre está dispuesto a compartir con cada maestro y maestra. En este sentido, es indispensable contar con esta breve selección de diarios. Sugerimos consultar el conjunto de diario y materiales producidos por el maestro en el sitio web personal de Jaime Martínez Luna: <https://jaimemartinezluna.blogspot.com/2014/05/diario-comunal-76-la-educacion-es.html>

Una esquizofrénica manera de enfrentar un modo de vida impuesto, esa forma de vida que me bautizó con un nombre raro de antropólogo, pero que me sirvió para entender que soy portador de una civilización profunda, alguien que se siente parte y nunca dueño del mundo.

Escribir pareciera un oficio privilegiado, pero lo uso para platicar lo que a todos nos pasa. En Guelatao, en la Sierra Juárez de Oaxaca, México, he encontrado el contenido de mis letras y no invento ni descubro, solo *chismo* lo que todos sufrimos, gozamos y pensamos.

No tuve padre, pero sí mucha madre, la que ahora se agiganta sintiendo todo el territorio como la madre que nos dicta lo que hay y cómo hacer la vida.

PRIMERA PARTE (D-01/82)

Diario comunal 01. Eso de vivir una sociedad patriarcal no es ningún chiste, diría yo que es casi antinatural

Resulta que emergemos de la madre, el padre –si da su parte–, pero en gran medida es como la satisfacción de una necesidad básica, el sexo. Sin embargo, la madre lo realiza y convierte en proceso natural que padece o goza durante nueve meses; la aportación del hombre es tan solo de un instante. No obstante, ese momento le ha dado la categoría de jefe, de patrón, de fuerte, de más inteligente, lo que lleva a que en todas las esferas de la vida lo patriarcal se convierta en hegemonía; se ratifica en la educación, en la justicia, en el derecho al trabajo, en fin, está en todo. Hay más reyes que reinas, hay más dioses que diosas, hay más jueces que juezas. Hasta en la celebración está el padre casi por obligación.

Yo provengo de una madre que tuvo cinco maridos y seis hijos. A mi padre nunca lo conocí, ni siquiera por curiosidad; mi madre jugó tal papel que nunca consideré necesario saber sobre mi padre. Lo interesante de la cuestión es que a la tierra se le considera madre

y al padre no. A la sujeción de la madre se le considera matrimonio y a la sujeción del padre se le considera patrimonio.

Si seguimos escarbando en el lenguaje nos encontraremos con muchas sorpresas. Yo definitivamente razono en términos naturales, por ello encuentro en la naturaleza, en la tierra a la madre, y de ella derivo mis razonamientos. Por lo mismo, creo que el concepto de equidad responde más a una necesidad que tiene el mercado; es decir, si el capital logra la participación de la mujer en todas sus pretensiones productivas encontrará el doble de mano de obra que haga acrecentar los grandes capitales. No niego los defectos que carga consigo el patriarcado, sólidamente establecido por el catolicismo en la colonia, pero creo también que se debe tener una postura crítica ante las ambiciones sin límite del capitalismo, que ve en los seres humanos únicamente fuerza de trabajo al servicio de su producción. Tampoco niego el papel de sometimiento y discriminación que lacera cotidianamente a la mujer en tiempos actuales, pero subrayo la necesaria reflexión de señalar a quién beneficia la fuerza de trabajo liberada de la mujer.

Si creemos en un mundo mejor es necesario analizar este de manera natural, por ello creo más en la complementariedad que en el amor, en lo recíproco más que en la fraternidad, en la dependencia más que en la independencia. Creo más en la satisfacción de necesidades elementales que en la acumulación, en la comodidad, en el lucro. Siempre he creído que detrás de los conceptos se hayan ocultas nuevas formas y renovadas expresiones de explotación. Como tal, no creo en el desarrollo y menos en la democracia. Creo en la calidad y no en la cantidad.

Diario comunal 02

Me han informado del nuevo debate entre candidatos a la presidencia (2012) que organizan, creo, los que buscan un verdadero cambio. Me refiero a los jóvenes 132 (#YoSoy132). Aunque resulte ilusoria la pretensión de que estos candidatos tengan dentro de su

perspectiva lo que es lo nuestro, creo que es una obligación recordárselos para que *lo nuestro* esté entre los temas que deben tratarse. Me refiero al estímulo de una economía comunitaria, también a la libre determinación o autonomía, largamente demostrada en la vida política de las comunidades originarias. Asimismo, me refiero a una necesaria re-fundación del Estado, no igual, pero sí cercana a lo que se ha logrado en Bolivia y Ecuador.

Si la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos nos señala a los pueblos originarios como existentes y que explican la conformación de esta región denominada México, justo es que se piense en la conservación y libre determinación de su existencia. En el plano de la economía Oaxaca, que ostenta el mayor territorio comunal, ha diseñado desde los años ochenta la existencia de una economía comunal, que aunque envuelta en la racionalidad del mercado capitalista, orienta sus utilidades a sus colectividades. Lo anterior lo vemos en los aprovechamientos forestales, del agua y de servicios, incluso se ha experimentado en la minería. Esta economía, aparte de dar empleo temporal a sus poseedores, orienta las utilidades que obtiene al bien común, como en los casos de Ixtlán, San Pedro el Alto, incluso San Juan Nuevo, Michoacán, y muchos otros. Es bien sabido que Oaxaca es el estado que cuenta con el mayor número de Unidades de Producción Comunal, que son administradas por gerentes pero vigiladas por sus comisariados y, al final, por sus asambleas generales.

En materia de libre determinación política, nuevamente es Oaxaca el único estado que ha legalizado un régimen político de *usos y costumbres*, como se le conoce, que respeta los sistemas normativos internos, que se practica no democráticamente o por votos, sino por el trabajo comunitario evidente y por consenso. La historia ha demostrado que existen formas de vida diferentes al modo de vida mercantil que desde la época de la Colonia se nos ha impuesto. Esta posibilidad de libertad política está siendo reclamado ahora en Cherán, Michoacán, lo cual afirma la necesidad de una refundación del Estado para que estos modelos de vida se respeten, se apoyen, se

estimulen, ya que son alternos a lo que existe en la actualidad. Lograr una nación plurinacional es una tarea que significa no seguir echando en saco roto las demandas, las capacidades y la imaginación que existe en las comunidades originarias, por ahora excluidas o negadas. Ojalá en este debate aparecieran tales tópicos.

(...)

Diario comunal 33. La necesidad de comer y la educación van de la mano

Releyendo a Ilich, y viendo lo que sucede con el Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y toda la educación en general, me agobian las preocupaciones. Si uno estudia derecho pareciera que se forma para profesionalizar la búsqueda de pleitos, es decir, para profesionalizar lo *chueco* en verdad. Si se estudia arquitectura, se termina en un gabinete haciendo dibujos para edificios ajenos, y eso cuando tienes relaciones sociales, la mayoría termina de burócrata o taxista. Si se estudia medicina solo hace falta aprenderse de memoria algunos componentes para seleccionar la medicina que tiene que comprar el paciente, que como ya es rutina, solo extiende la gravedad de la enfermedad. Eso sí, todos se quedan en la gran ciudad. Si se es agrónomo, se termina como elaborador de proyectos en el mejor de los casos, la mayoría solo observa la tierra de sus uñas, en donde no crece nada, más que bichos. Si se estudia ingeniería electrónica se termina como político o cualquier cosa, menos como constructor de comunicaciones electrónicas. Si se estudia para maestro lo primero que se desea es regresar a la ciudad y abandonar la comunidad, en fin, en todo hay peros.

Lo comento a sabiendas de que en todo hay excepciones; mis respetos a aquellos que cumplen con gusto el oficio que les otorga un centro educativo. Pero, por todo esto, me hago la siguiente pregunta: ¿cuáles deberían ser los oficios o las carreras que ayuden

a disminuir las desigualdades sociales y no sean más que instrumentos para la extensión del sistema mercantil? Aquí está la cuestión: todas las carreras y oficios se orientan a ampliar y reproducir el mercado, la necesidad de lograr inversiones lo mismo la enfrenta un carpintero que un arquitecto. Todo egresado de una escuela lo primero que solicita es un trabajo, y cuando lo hay, el egresado funciona como trabajador al servicio de capitales ajenos, tanto para impartir justicia como para curar una enfermedad. Al estudiante, aparte de muchas cosas, no se le forma para crear su propio empleo sino para ser empleado por otro, lo que se conoce como mano de obra especializada, la que es libre de ser contratada, si es que existe la demanda. Por esto, la gran mayoría termina de taxista –mis respetos para este oficio tan inseguro–, de oficinista o barrendero sin título. Quién no ha conocido a personas que se doctoran incluso en universidades extranjeras que, por falta de empleo, terminan haciendo todo menos la labor para la que fueron formados. En esto estamos de acuerdo con Ilich: la escuela es inútil y únicamente sirve para aumentar las jerarquías sociales que el mercado de trabajo fortalece; un sin fin de frustraciones en la mayoría de los casos, que se convierten en caminos abiertos para la delincuencia. Todos comemos, pero la mayoría hemos sufrido también la advertencia de nuestros padres campesinos: “¡estudia para que no seas como yo!”. El resultado final lo observamos en la actual falta de alimentos, después de la muerte de nuestro padre, quien sí sembraba, pero se avergonzaba de su oficio.

Diario comunal 34. Si es inútil la escuela ¿por qué mandamos a ella a nuestros hijos?

Es importante saber que la colonización no solo se da en el campo de la economía, sino también en lo ideológico, es decir, en el pensamiento que orienta nuestras acciones. Los misioneros católicos pensaron que éramos hijos del demonio, que necesitábamos creer

en un dios, en su dios. En principio se creían superiores a nosotros y decidieron catequizarnos: ahí empezó la escolita. Siglos más tarde llegó Benito Juárez, quien se pensó carente de conocimiento por no saber español o castellano y se educó en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, asumiendo la nueva verdad de que su gente era ignorante, que necesitaba de escuelas, no necesariamente católicas, pero sí una escuela para salir de la ignorancia. Con él se asumió la colonización de nuestro pensamiento como natural, nos asumimos como colonizados. La escuela empezó a verse como necesaria, sin tomar en cuenta que con ello se fortalecía nuestra colonización. Los grandes pensadores de esos tiempos sabían leer y con ello ofrecían las mejores ideas a seguir; el conocimiento popular, el comunitario, el de la calle, el del trabajo dejaron de ser importantes. Para saber era necesario asistir a la escuela.

Aunado a lo anterior, observamos que la educación se concentra en las ciudades, a pesar de los esfuerzos de la generación juarista. Es así como vivir en la ciudad se vuelve una aspiración normal, hasta cierto punto natural, si no se quería ser ignorante. Las comodidades ofrecidas por la ciudad se convirtieron en una aspiración general, el modo de vida urbano en una meta a alcanzar. Los que dejaron de ser “ignorantes” obtuvieron en la ciudad mayores comodidades, acceso al poder político, a la compra y administración de bienes que les permitían ascender en la estructura social y económica de su momento; con Juárez, y más tarde con el régimen “revolucionario”, la educación se vio como obligatoria, laica y gratuita. Y de ahí todo lo que venimos comentando.

En la actualidad, no mandar a nuestro hijos a la escuela es condenarlos a la ignorancia, con lo que asumimos que lo que sabemos no sirve, que solo lo que se adquiere en la escuela tiene valor, tanto social como económico y político. De ahí toda la desgracia. Ahora la educación se ha vuelto una mercancía que abre sus puertas pero, como ya vimos, apenas para ser peón de aquellos que manejan la industria, el comercio, los bancos, el poder político, entre otros. Es decir, las grandes mayorías estamos encerradas en la obligación de

ir a la escuela, aunque no tengamos los recursos necesarios. ¿Todo para qué? Para que al salir, después de un promedio de 17 años de estar encerrados en un salón, no resolvamos la manera de vivir con cierta seguridad y alimento. ¿Vale la pena que sigamos en lo mismo o hay una manera de resolver esta cuestión?

Diario comunal 35. Si es una obligación ir a la escuela, ¿qué debemos hacer para que esto no sea tan inútil?

La respuesta no está solo en los maestros, está en todos; no seguir colonizados es una labor de todos y del diario. En primera instancia debemos estar seguros de que todos tenemos algo que enseñar, que todos aprendemos en nuestro hogar, en la calle, en el trabajo, en la asamblea, cuando nos dan una comisión, cuando nos enamoramos, en fin, en todo se aprende algo, no solo en la escuela. Lograr esta seguridad es luchar contra el sistema que nos señala como ignorantes por no haber ido a la escuela; es estar en contra del poder que nos obliga a pensar que solo la escuela es la que educa, en fin, es hacer la vida entre todos. Esto es empezar a descolonizarnos.

Los maestros en Oaxaca lograron que la ley educativa incorporara a sus principios la comunalidad, lo que quiere decir que el maestro debe llevar en mente, al realizar su trabajo, el principio de la comunalidad. ¿Y qué es esto? Significa educar con los saberes que aporta la comunidad, saberes que son útiles porque nos sirven para entender, comprender lo que tenemos, lo que sabemos, lo que queremos. Es integrar la comunidad a la escuela y a la comunidad convertirla en una escuela; es decir, derrumbar las paredes de la escuela para aprender todo lo que está afuera: el territorio, la organización de la gente, el modo de elegir a los representantes de todos, el trabajo que es necesario realizar y también festejar la vida diaria. Esto no lo saben los maestros que llegan de fuera y tampoco encuentran estos saberes en los libros de texto. Salvo los maestros que son de la comunidad, son los mismos alumnos quienes lo saben

porque lo han aprendido en su casa o en la calle, nunca en la escuela. Es por esto que decimos que hacer útil la escuela es navegar contra la corriente.

En principio debemos valorarnos, situarnos todos como maestros, dejar de pensar que maestros son solo aquellos que atienden en la escuela; valorar también nuestra naturaleza, aprenderla de manera directa y no en el pizarrón. Dejar de pensar que el alumno es un niño, porque el ser niño, como dice Ilich, es una noción inventada. Somos más niños nosotros que los que comprendemos como infancia. Lograr esto es la tarea que tiene toda la sociedad. Cuando hablo de la comunidad también me refiero a lo que se puede hacer en la ciudad, en Oaxaca, por ejemplo; yo la entiendo como una comunidad de comunidades, lo que ampliaremos en otro momento.

Diario comunal 36. Maestros somos todos, pero como en todo, hay buenos y malos

Empecemos por los malos, que en realidad no son malos sino apáticos. Esos son los que creen que su actividad no es importante, que sus valores no valen, los que quieren guardar todo para ellos, los que se juntan con nadie, los que para todo quieren que se les pague; en concreto, este tipo de personas son víctimas del contexto que les rodea. Esto es aun más en las concentraciones urbanas, en donde se considera que hasta el tiempo de cantina es tiempo perdido. La educación mecánica que recibimos, que aparte de colonizadora y destructora nos hace seres mecánicos, formados para obedecer o para mandar, nos hace competidores, nunca compartidores. Ir a la escuela en muchos casos es para superar al otro, el que está cerca, el que nos puede quitar a la novia, el que puede ganar más dinero que uno, el que es carita y las chavas lo siguen. Por eso, si es necesario, nos robamos los exámenes, le hacemos favores al maestro con tal de lograr la mayor calificación y estar por encima de los demás. Esto se ve en todos los niveles educativos.

Los que nunca compiten sino comparten son los buenos, que tampoco son tan buenos como imaginamos. Estos muchas veces son los más callados, los que se acercan a todos, los que tratan de leer y grabarse toda la información que les exigen, los que creen que la unión hace la fuerza o, como dicen por ahí, los que mandan obedeciendo; son buenos porque no se creen ni el más guapo ni la más bonita, los que incluso se desarreglan para ir en contra de la mayoría. Son los primeros en alzar la mano en las asambleas, y resulta que muchas veces son los que quedan al frente de todos. Pero estar al frente es peligroso porque los que saben de su fuerza buscan cómo captarlos, cómo comprarlos, cómo callarlos dándoles lo que aquellos quieren. En muchos casos es así como inicia la corrupción y, de ser buenos en un principio, estos maestros terminan como malos al final, si no preguntemos cuántos no están en partidos políticos.

Pero los malos pueden componerse, así como los buenos deteriorarse, todo depende de cómo hacemos las cosas. En la escuela se nos forma para competir, no para compartir; incluso cuando se juega en equipo no es lo mismo ser el delantero goleador que el portero. Hacer trabajo de equipo es respetar al otro, saber que bien podemos pensar diferente, pero al hacer todo en beneficio de todos, todos contribuimos desde lo que podemos, los altos, los bajitos, los morenos y los blancos, y que quede claro que estoy hablando de hombres y mujeres, porque lo mismo aprende una dama que un varón, aunque en lo concreto exista otro tipo de enfermedades que ya platicaremos. Si maestros somos todos asumamos esa verdad y no tiremos la toalla, dejando la educación solamente a los maestros de paga. Lo dicen los propios maestros de maestros, y si no lo creen lean a Ilich o escuchen a Javier Sánchez Pereyra y muchos más que están obstinados en que todos participemos.

Diario comunal 37. Este es el mejor momento para ver hacia nuestros adentros

Los que respetamos la participación de todos debemos encontrarnos en ellos. No solamente en la educación, también en la producción, en la cultura, en nuestra política, la que nos haga útiles en colectivos concretos, no olvidemos que no es que la democracia haya muerto, es que nunca existió. Cuando todos somos respetados en nuestra participación las decisiones se convierten en caminos abiertos pero claros. El mercado cala hasta los huesos; debemos aceptar que la humanidad lo ha creado como fundamento para la existencia, que se encuentra tanto en pequeñas comunidades como en las grandes urbes. Pero el mercado se atiende, se ejercita, se intercambia según la sociedad en que se vive. En lo pequeño está lo hermoso, dirían algunos; lo pequeño es intercambio, es reciprocidad, es compartencia, pero también es mercado –no ha habido mundo sin él–, aunque no el mercado que se impone hasta llegar al capital-dinero, ni el mercado de votos. Nosotros requerimos del mercado para intercambiar nuestros productos, no para adquirir comodidades, sino para satisfacer necesidades.

Hoy es el momento de diseñar nuevos caminos a compartir y esos son caminos concretos, no de pensar tanto en las pesadillas y virtudes de la globalización, ni seguir llorando la exclusión o la marginación, como se quiera entender. Es tiempo de crear células de producción para el intercambio de bienes. Incluso para reciclar lo que ya se ha desechado. Es tiempo de dejar de ir a la escuela para conseguir trabajo remunerado o para emplearse en donde se quiera; es momento para emprender nuestra propia fuente de trabajo, de nuestro empleo, se esté en corta o en avanzada edad. De todas maneras, en los barrios, en las comunidades, en las parroquias no dependemos de los bancos, nos las arreglamos con los amigos, los que nos tienen confianza, pedimos y damos préstamos al interior de nuestros núcleos: todos sabemos cómo irlos sobrellevando. Soñar en revoluciones es eso, un sueño, más ahora que el lavado de dinero

se ha convertido en la tabla de salvación de los de arriba también. Valoremos nuestras capacidades, nuestra participación, nuestro conocimiento. Es hoy el hoy para todos, para sembrar, construir, edificar. En otras palabras, y como dice el refrán, veamos el lado bueno de las cosas, nada ganamos con la depresión, con el coraje, demos, eso sí, la espalda a quienes nos hostigan, pero con la frente en alto sembramos la tierra que es nuestra. La mañana parece negra, encontrémosle la luz que guarda.

Diario comunal 38. No hay gobernante que para estar en el poder deje de ofrecer crear empleos

El empleo en una economía de mercado como la nuestra es una barita mágica de doble filo. Si te ofrecen un empleo haces gordo a quien te emplea, o bien, a tu entender resuelves tus problemas de subsistencia. Si ganas un salario elevado lo depositarás en el mercado al abastecerte de artículos que seguro ni necesitas; si no ganas lo suficiente siempre estarás buscando un salario complementario, aguardando a otro, y tú gastando tus ganancias en el mercado. Vendes tu fuerza de trabajo para comprar por comprar; cuando te das cuenta de esto, si es que te das cuenta, ya estás en el cementerio.

Yo me pregunto, ¿cómo podemos romper esta inercia? El empleo está en todo, pero lo primero que todos deseamos es que nuestra actividad nos guste, aunque lo que nos gusta empieza a dar color desde que uno nace. Por ello, la escuela podría volverse un taller permanente en donde el alumno cultive sus gustos. Si le interesa la flor, que conozca su variedad, su diversidad, los elementos que le dan vida, cómo hacerla más atractiva, incluso cómo poder ofrecerla a aquellos que la necesitan. Lo mismo puede pasar con la artesanía... En fin, cada uno de nosotros nos inclinamos por algo de lo que nos rodea. Hay una corriente de pensamiento en el magisterio que se ha empeñado en la enseñanza a través de proyectos definidos por el alumno, sea en lo individual o en grupo, lo que

permite que a lo largo de los años se conduzcan positivamente los afanes, las habilidades de cada alumno. Hacer o posibilitar que cada estudiante cultive sus inclinaciones garantiza la buena convivencia creativa en todos y, sin querer, se alimentan las ideas para un futuro empleo, que surge de la naturaleza que nos rodea. El empleo no debe ser una actividad a realizar por oportunidad, porque con ello lo que se fortalece es la mediocridad y la insatisfacción cotidiana, que te puede orillar a caminos oscuros y negativos. Pensar que al salir de la escuela lo haces preparado para algo te vuelve gente fácil de manejar, de explotar porque lo que realizas obedece a intereses ajenos y no a los tuyos o a los de tu comunidad. Esto también pasa en la enseñanza urbana, aunque también en ella se pueden cultivar el gusto y habilidades adecuadas al contexto.

¿Por qué me empeño en esto del empleo? Ya lo comenté en otras reflexiones, pero insisto, requerimos de una sociedad que construya por sí misma su plena felicidad; una sociedad que no esté a la espera de que otros o una empresa o institución se la dé. Puedo estar en el campo de la locura o de la utopía, pero no hay de otra, es necesario descubrir nuestros propios horizontes, y si esto se logra con la comunidad mucho mejor.

Diario comunal 39. Las radios comunitarias, una alternativa educacional

Hoy por la mañana en Radio Educación reformularon la perspectiva educacional, a través de la radio. Mucho nos quejamos de la falta de adecuación o de la irresponsable respuesta y postura que ofrece la educación a las comunidades originarias. En Oaxaca existimos ya más de cien radios comunitarias; cincuenta por ciento está seriamente vinculada a la comunidad, el resto es oportunista, privada y mercantil. Si existen más de cincuenta emisoras, esto permite soñar en meter a la comunidad a la escuela y a la comunidad convertirla en una escuela. Es decir, las radios comunitarias en

verdad somos educativas sin quererlo, porque transmitimos mensajes derivados de la producción de infinidad de experiencias sociales, políticas, económicas y las nuestras en particular. Este es el tiempo de repensar la labor de nuestras radios, y los que deseen que se nos acerquen para contribuir en la educación multideseadada.

Dicho de otra manera, debemos hacer conciencia de que tenemos más de cincuenta ventanas abiertas a la lucha por enriquecer nuestro conocimiento y no solo a unas capas de población, sino a todos los radioescuchas. Los que no tienen una radio cercana seguramente verán en estas líneas algo extraño; sin embargo, la invitación a compartir estos espacios es para todos los que conciben la necesaria reducción para ampliar la gama de formas existentes de la resistencia cultural. Esto que escribo desearía llegar a oídos de los estudiantes universitarios, de normales, de todo centro educativo para que volteen la mirada a estas radios. Si tomamos en cuenta a la red de ARO, a Radio Plantón, a Radio Universidad, incluso a las de CDI nuestro trabajo educativo se ampliaría enormemente. Cuando digo nosotros estoy pensando en lo que ya comentamos, en que la responsabilidad de la educación está en todos, no solo en los maestros. ¿Cómo usar nuestra experiencia en las radios comunitarias? Aquí está el detalle: pienso que puede ser en varios formatos, en mensajes, diálogos, pequeñas obras de teatro, noticieros que traten conocimientos como noticias locales, en selección de música apropiada, entre otros.

En fin, tenemos que ponerle ingenio al asunto sabiendo que nos escucha todo tipo de público, y aunque la cobertura de una emisora comunitaria sea pequeña, de todos modos es de vital importancia su uso. Tenemos que participar, esto es urgente, porque la regadera de nocivos mensajes mercantiles nos baña ya casi completitos. Invito a todos a contribuir, el tequio es bandera de trabajo para la comunalidad; hagamos tequio para ello y veamos en las radios comunitarias lo que son, ventanas para defender lo nuestro, nuestra participación, nuestro conocimiento, nuestra experiencia, nuestra emoción por vivir, aunque esto sea un ratito no más.

Diario comunal 40. La consulta para determinar el contenido de una ley no lo es cuando se parte de una propuesta que se ha elaborado

Contemplando la experiencia de los muchos que la formulan, para las autoridades comunitarias la consulta se convierte en un simple visto bueno. Esa, creo, es la intención de los foros a los que se nos ha convocado durante las últimas semanas. Yo no veo problema alguno en la realización de estos foros, las preocupaciones de todos los asistentes deben ser registradas; lo que es recomendable es obtener precisiones jurídicas, pero estas en muchos de los casos no están al alcance de los participantes. A nosotros nos tocó participar en la mesa de salud, educación y comunicación. Mis precisiones al respecto serían que, en materia de salud, los servicios obligadamente sean mixtos, de medicina moderna y de medicina natural. En todos los pueblos de Oaxaca ya sabemos de la enorme sabiduría que se tiene en materia de medicina natural; al estar excluida de los servicios, a este conocimiento se le amenaza de muerte. En materia de educación, debe ser obligatoria aquella basada en la comunalidad, lo que ya está prescrito en la ley educativa estatal, que simplemente hace una instrumentación para que la escuela sea una comunidad y la comunidad sea una escuela. Al respecto ya se han señalado propuestas que solo hay que concretar en un currículo diseñado pensando en todo el territorio y, principalmente, en ámbitos urbanos.

Considero que el magisterio necesita ayuda y las comunidades el compromiso en su involucramiento, ya que todo se le deja al maestro, con lo que nosotros mismos nos marginamos de una actividad fundamental para el buen vivir. En la comunicación, creo que es obligación del gobierno del estado convertirse en el permisionario de toda radio comunitaria o no. Con esto, algunos dirán que elevamos el control. Sí, de alguna manera, pero garantizamos el respeto a nuestras emisoras. Es decir, no es recomendable depender de la federación en este rubro, sino que el apoyo y respaldo sea del

gobierno de Oaxaca. Muchos pueden dudar de si esto es conveniente si en Oaxaca llegara el PRI de nueva cuenta al poder. Es un riesgo, pero lo mismo sería en el nivel federal, en donde tenemos menos posibilidades de incidir, como se ya vio. Esto posibilita la comprensión unitaria que existe en los campos de educación, salud, cultura y comunicación. Pensar desde la región para todo el estado ya es de por sí complejo. Ojalá se apruebe una buena ley que favorezca las condiciones de vida de todos.

Diario comunal 41. ¿Hablar un idioma materno es ser indígena?

Esta pregunta me la he hecho miles de veces. El gobierno federal, a través del Inegi, se encarga de usar el idioma materno para identificar quién es indígena y quién no. Ahí empieza una multiplicidad de problemas. Los que son indígenas reciben más apoyos gubernamentales; quienes no lo son, según el Inegi, no reciben este apoyo o, si lo logran, este es en verdad marginal. La desgracia es que organizaciones que reúnen a representantes de muchos lugares se nombran organizaciones indígenas; hasta las dependencias como la Comisión de Asuntos Indígenas asumen tal membrecía como si esta, en definitiva, fuera aceptada por todos, principalmente los que tienen el privilegio de hablar su idioma materno. Los que no hablamos zapoteco, mixe o chinanteco ¿no somos indígenas? Por lo tanto, somos doblemente marginados, excluidos por no hablar un idioma específico; aunque cumplamos con nuestras obligaciones comunitarias, aunque hagamos nuestro tequios, aunque hagamos nuestros cargos y necesitemos de apoyos, aunque nos identifiquemos como zapotecos o chinantecos. Y los zapotecos, que hablan su idioma, que son empresarios, comerciantes, políticos, por el solo hecho de hablar su idioma, ¿son indígenas? Esta clasificación netamente cultural hace que nadie entienda nada. Una gran parte de personas que hablan su idioma materno se avergüenzan de hablarlo y se lo niegan a los encuestadores del Inegi. El resultado es

que en las estadísticas aparece Oaxaca con un mínimo de indígenas, aunque esto sea una brutal mentira.

¿Quiénes tienen la culpa de esto? Pues los antropólogos, los lingüistas y el gobierno que asumen el calificativo de indígena como si fuera una plena satisfacción el ser colonizado. Algunos antropólogos como Guillermo Bonfil explican con suficientes argumentos que lo indígena es una noción colonial, pero otros asumen la colonización como algo natural y digno de ostentación. El resultado es variadamente negativo; para algunos resulta positivo, pero para muchos negativo. En lo general, como dice la voz popular, cuando nos conviene somos indígenas, cuando no, no. Yo me siento orgulloso de ser zapoteco y principalmente zapoteco de la sierra, porque nací en Guelatao. Dice un amigo: “¿Juárez fue indígena?” Yo digo que sí, hasta que dejó de usar el zapoteco; ¿después dejó de ser indígena?, no, aunque ya no hablara zapoteco. Estamos en un verdadero camote, lo tenemos que arreglar, tomen en cuenta que esta cuestión está en todo. Si hay que cambiar algo debemos hacerlo, o de plano asumirnos indígenas no indígenas.

Diario comunal 42. Si lo indígena es una categoría colonial, ¿cómo identificarnos entonces?

Aceptar que somos indígenas es asumir que somos colonizados. En realidad lo somos, aunque a muchos el hecho nos duela. Estamos colonizados por muchos lados: en la economía, en la política, en el conocimiento, en el modo de vestir, salvo contadas excepciones, en casi todo. Debemos comprender que somos una cultura híbrida y padecemos una esquizofrenia cultural sin límites. No existe o no podemos hablar de pureza en la cultura, y menos en esta era globalizada. Esto es no solo para México, sino para todas las regiones del mundo.

Se nos llama indígenas a partir de la Conquista o invasión española, pero no hay indígenas puros, como el mismo concepto. Esto es, más que nada, una representación de una nueva realidad cultural

que, por cierto, ya en nuestros tiempos ha crecido fundada en la migración interna y externa. Hay cosas curiosas en el lenguaje o en mi ignorancia cuando escucho que a los pobres se les llama indigentes, eso quiere decir que ser indígena significa ser pobre. En toda la formulación del concepto *indígena* subyace una tremenda discriminación, a ello se debe que varios académicos acepten como verdad la existencia del colonialismo interno, es decir, que se nos mantenga en la pobreza solo por ser indígenas, y que la gente en el poder mantenga colonizados a nuestros pueblos llamándolos indígenas. Otros ven que esto es lo que han llamado discriminación positiva, o sea, que somos una población que solicita trato preferencial.

Por otro lado, se ha hablado mucho de que el Estado respete nuestra autonomía, de que se nos reconozca como diferentes y se nos deje auto determinarnos. Esto sería una política intercultural, llamémosle igualitaria en lenguaje liberal, que si se da, pues qué bueno, pero el problema colonial no queda resuelto. Al interior de nuestras regiones permanecería la falta de identidad propia, por ello mismo, la confusión que reproducimos a diario. Lo que encontramos es una verdadera intencionalidad de descolonizarnos, pero esto no se da en todos. En lo particular, el concepto que identificaría al sector mayoritario que habita Oaxaca es el de comunero –porque este se deriva de comunidad territorial–, y no el de ciudadanía, que se deriva de ciudad. Si creemos en lo multicultural estamos respetando la diversidad; en ello, lo comunal identificaría a aquel que está ligado imaginariamente más a la tierra, la que se ve en ella y se representa en su relación. Como en la preocupación por su naturaleza.

En otras palabras, ser comunero es estar en relación directa y afectiva con la tierra; ser ciudadano es, en cambio, como uno más en un conjunto social de múltiples identidades. Los que viven en la ciudad no van a estar de acuerdo con esto, sin embargo, son ellos los que más elementos tienen para avanzar en un proceso de descolonización, aunque también compartan una realidad con los que ya de plano se aceptan colonizados y hasta lo ostentan, que son aquellos que niegan

o se avergüenzan de sus orígenes. El problema que tenemos en realidad es muy serio. Ojalá lo dicho genere reflexión.

Diario comunal 43. La construcción de comunidad la hace el comunero, no el ciudadano

Una comunidad, sea rural o urbana, en principio es el resultado de la interacción directa de sus habitantes, de las familias que la integran. Cada familia tiene a su representante en la asamblea, en la cual se toman las decisiones del qué hacer para el bienestar de todos. Las comunidades rurales cuentan con un territorio –las urbanas también– que puede ser la colonia, la parroquia, el barrio, incluso la calle o la sección, como se dice en el Istmo. Los representantes de cada comunidad son elegidos en cada asamblea, en la cual se diseña todo tipo de plan de acción a realizar. No estamos descubriendo el hilo negro, esto ha sido y sigue siendo la organización natural. Comprendamos que el apelativo de ciudadano deviene de una larga tradición urbana, en la que el individuo o la persona es quien cuenta, no la familia. Como tampoco son personas que tengan espacios de participación bajo su control, estos, en su mayoría, se los atribuye el Estado vía el municipio, la agencia, el partido, entre otros. Es decir, ciudadano es simplemente un número; una familia es una micro organización y es esta la que integra a la comunidad.

Diríamos que ciudadano es una categoría numérica y la de comunero una categoría de calidad. Esta diferencia se explica rápidamente cuando comprendemos lo individual y lo comunal como nociones organizativamente confrontadas. Los derechos humanos son respetados en ambos espacios, pero se conocen en la ciudad como derechos humanos individuales, y fuera de ella como derechos humanos colectivos o comunales. En la ciudad se participa en la toma de decisiones a través del voto, en la comunidad a través de la opinión. En esto radica la diferencia entre una instancia cuantitativa y otra cualitativa.

No podemos negar que en la construcción de ciudadanía existan objetivos netamente comunitarios, pero la acepción de ciudadano enturbia su proceso. Por ello es recomendable tener muy claro lo que se hace y el lenguaje que estamos usando. Esto puede leerse chocante, pero la verdad se presta a la reflexión.

Diario comunal 44. Sueño con un Estado comunitario

Un Estado diseñado por un sin fin de células comunitarias; un Estado en el que los que dirijan sean nombrados cualitativamente por las asambleas de esas miles de comunidades. Asambleas en donde los jefes de familia se conozcan, intercambien sus conocimientos, sus infortunios, sus necesidades y diseñen en colectivo cada paso que den en conjunto. Sueño con el respeto que le debemos al otro, hasta convertirnos en el otro; con ser todos una sola cabeza que trasciende sus contradicciones, sus diferencias. Hacer la vida en colectivo es lo que nos separa de aquellos que la quieren vivir solos y que encuentran la mejor herramienta en el poder. Se pasan la vida escalando, montándose en todos. Sueño con un Estado en el que todos seamos comuneros, constructores de reciprocidad, de fiesta, de trabajo, de intercambio. Si obedecemos a consignas numéricas nunca seremos lo que deseamos ser porque se nos devorará como simple mercancía. No estoy en contra de los que se asumen ciudadanos, como se les ha etiquetado —y la escuela con su civismo nos ha deformado hasta en el uso del lenguaje—. Apelo a ver la vida en su calidad no en su cantidad, como lo han querido el mercado y el capital.

Ya me he cansado de decir que la democracia nunca ha existido y los llamados genios vuelven a ella como si no existieran otros modelos de participación. Los genios parecieran encerrados en el laberinto de los números. Ellos, de pasada, enuncian los ámbitos de comunidad como alternativa de futuro, pero sus análisis vuelven al voto, no a la opinión. La comunidad nace del intercambio real, no de verticalismos cuantificables. América Latina ha sido dañada

por el número, pero mantiene viva la comunitaria decisión sobre el futuro de sus hijos. Es cierto, lo que decimos es tan obvio porque lo sufrimos a diario; pero en el diseño de una labor siempre pensamos en cuánto vamos a ganar, no en la calidad de vida que logremos. En verdad todos vivimos encerrados en una mina interminable, en la que la riqueza material de la misma la buscan unos y se apropian de ella, mientras que otros nada más encontramos trabajo para descascarar sus paredes. Se imaginan que todos tengamos un representante en el congreso estatal, que en verdad conocemos... pues no. Siempre serán chiripazos. Lo puede hacer el comunero, quien ve en la naturaleza a la madre, no a la mercancía; quien ve en la tierra su alimento, no el negocio; quien ve en la madera la satisfacción de necesidades, no la extensión de la riqueza, que a fin de cuentas solo engorda a los banqueros, que por cierto son extranjeros, salvo extrañas excepciones, quienes de todos modos se benefician hasta de la sangre de narco consumidores.

Diario comunal 64. La educación llega de fuera, ¿y la de dentro qué?

Nos hemos acostumbrado a entender que en la escuela se aprende lo mejor, lo que se necesita, con lo que dejamos la responsabilidad a la escuela y, por lo tanto, a los maestros de toda la enseñanza. En la escuela se nos ofrece lo que desde afuera se piensa que es lo importante, se nos habla de la geografía nacional e internacional –la nuestra no existe–. En lecto escritura se enseña el español, incluso inglés, lo propio o los idiomas maternos también son inexistentes. Se nos dibuja una patria hermosa y venerable, principalmente a sus héroes, pero de nuestra historia nada. Eso sí, se nos enseña a competir para siempre demostrar quién es el más *chingón*. Se nos prepara para sobresalir como escuela, como individuo, pero la comunidad como tal desaparece. Esto delata a la escuela como mensajera de lo que nos es ajeno, y con ello se nos inyecta que lo mejor

está siempre afuera de la comunidad. Juárez fue una víctima de esto y con el transcurrir de los días se convirtió en victimario de la comunidad, de su pensamiento, de su conocimiento.

Esto mismo se aprende en la secundaria, en el bachillerato, en la escuela superior, por ello afirmamos que se nos prepara para vivir fuera de la comunidad, para que emigremos a la ciudad, a los centros industriales, ahí en donde están las famosas fuentes de empleo. Y nosotros perdidos en la necesidad de trabajar con lo que aprendimos en la escuela. Nos perdemos en laberintos sin salida. Es por ello que en fechas recientes se habla con mayor fuerza de la necesidad de cambiar la educación, de crear un modelo educativo para la comunidad; una educación que parta de lo nuestro, de lo propio, del conocimiento que hemos heredado de nuestra madre naturaleza y directamente de nuestra comunidad. El magisterio ha aportado variadas experiencias, que reciben distintos nombres: nidos de lengua, tequio pedagógico, bachilleratos integrales, secundaria comunitaria, educación indígena alternativa, entre otros, lo que demuestra la preocupación de sectores del magisterio. La mayoría comodina se conforma con repetir lo que les imponen de fuera para imponer adentro. Diseñar, ordenar la enorme sabiduría que ofrecen las comunidades en su modelo de vida es el reto que tenemos todos: comunidad y maestros, padres de familia y autoridades comunitarias. En este espacio trataremos de ir analizando las dimensiones que, a nuestro modo de ver, conformarían una propuesta desde nuestras comunidades, desde nuestras comunas, como lo dicen en muchos lados, desde nuestras capacidades y nuestras necesidades.

Diario comunal 65. Educación es un concepto colonial

Para diseñar un modelo educativo propio debemos, en principio, conocer su origen conceptual, trascender la explicación y ubicarnos en el suelo que pisamos. La noción educacional es de reciente creación, como lo afirman pensadores como Ilich, Esteva y muchos

más. Es, en primera instancia, una connotación del pensamiento de un individuo que ve a otro necesitado de ello, principalmente para inducirlo a que piense como él. O lo que es igual, gobiernos homogeneizantes que requieren una sociedad que obedezca sus lineamientos, sus órdenes, sus ideas, su control. Por ello, para proponer una enseñanza que responda a las necesidades populares debemos primero descolonizar nuestra forma de razonar. Si pretendemos proponer algo que se convierta en una nueva imposición nos ubicaremos dentro del mismo esquema conceptual colonial, es decir, dentro de los marcos del colonialista, del papá imperial y violador, del neocolonial, del neoliberalismo. Partir de las premisas de Piaget, Montessori, de los constructivistas, de todos los pedagogos occidentales y liberales lo que hará es simplemente llevarnos a reproducir técnicas o métodos de enseñanza y contenidos que no representan nuestra realidad. Dicho en palabras “elegantes”, partir de lo ajeno es reproducir una epistemología ideada y desarrollada por los mundos colonizadores. Requerimos una limpieza de las contaminaciones académicas que solo pretenden mayor eficiencia para realizar una educación cuyos contenidos no representan nuestros intereses.

Pensar en nuestra vida real, en lo que tenemos, en lo nuestro, o que se ha vuelto nuestro a pesar de que venga del exterior es el punto de partida para concretar nuestra propuesta. Por lo demás, no es recomendable partir de cero, echando al cesto de la basura la cantidad de experiencias que se han logrado cuando se busca partir de lo propio. Bañarnos y limpiarnos de la contaminación conceptual que se nos sugiere e impone y tomar en cuenta las experiencias ya realizadas nos permitirá ofrecer una propuesta seria en torno a la educación.

En Oaxaca, para empezar, debemos analizar los principios que se firmaron en 1995 en la ley de educación, en la que se presentan cuatro principios, tres ajenos y uno propio. Esta es una puerta grande por donde podemos colar nuestra propuesta. En la ley se establecen como principios el nacionalismo, la democracia, el humanismo y, al último, la comunalidad. Cuestionemos cada uno

de estos principios, veamos su origen y lo que representan; con ello estarán de acuerdo en que lo que debemos proponer reside en el cuarto principio: la comunalidad.

Diario comunal 66. La vida real, referente central

Para la elaboración de una propuesta de enseñanza es importante vernos recién nacidos o simplemente hombre y mujeres desnudos. Al nacer, lo primero que distinguimos es el sonido, la luz, lo que nos rodea. Damos los primeros pasos en suelo firme, alimentados por nuestra madre, y con ello descubrimos el suelo, el color, empezamos a caminar. Comenzamos a distinguir el sonido de las voces de quien nos acompaña, el ladrido de los perros, y si se vive en la ciudad el ruido de los carros. Caminamos y reconocemos las manos de los demás, sus caricias, nos empezamos a bañar de la naturaleza circundante, de montañas, de mar, de asfalto, de tierra, de acuerdo al sitio en el que hayamos nacido. Todo es descubrimiento: se nos alimenta de los productos de la naturaleza; descubrimos que la casa está hecha de materiales de esa naturaleza; crecemos día a día, vamos reconociendo a los que nos acompañan, empezamos a hablar con todos; el universo natural y la gente que lo habita se van introyectando en nuestro cerebro; empezamos a hablar, y así, paso a paso, descubrimos el mundo. Esto parece un relato obvio, pero es lo que se da al iniciar nuestras vidas, lo que define nuestro carácter, nuestra sensibilidad y construye el conocimiento que, al acumularse, se va convirtiendo en eje de la explicación de nuestra existencia.

Si lo vemos, esto se concreta de alguna manera cuando accedemos a un jardín de niños; en la primaria se vuelve complejo porque se entra en directrices no naturales, sino artificiales, es decir, de información abstracta que se nos impone. El hecho mismo de empezar el aprendizaje de la lectura y la escritura es algo que llega, como regla general, de afuera del contexto, salvo en los casos en que son los mismos padres de familia quienes nos enseñan las primeras

letras. En la primaria las enseñanzas ya no son descubrimiento, sino un consumo de conocimientos externos. Por ello, es este el momento que reclama cambios, que reclama adecuaciones, en las cuales queden incorporados como contenidos educativos las realidades que nos envuelven, no una realidad externa que no ven ni perciben nuestros ojos. Es aquí en donde empezamos a resentir la imposición de lo ajeno, y que nuestros padres han llegado a comprender como necesario. Es por ello que nuestra propuesta parte de lo fundamental: la vida misma. Sintetizando, diríamos que cualquier educación que se quiera realizar debe partir del origen, de lo que se tiene, de lo que se percibe, empezando por el territorio, es decir, por conocer el suelo en que estamos parados, o acostados.

Diario comunal 67. El territorio define la conciencia primaria

Para no irnos tan lejos en la historia, recordemos a Zapata y Villa. El primero campesino y caporal, el segundo peón y líder. Madero y Carranza: terratenientes. Los dos primeros no aceptaron dirigir a la nación, ¿acaso por su cercanía umbilical con la tierra? Tenían visiones regionales y, en consecuencia, esa fue su actitud, es decir, reclamar lo regional, lo que tenían o concebían como lo suyo. Los otros dos heredaron la visión del poder, porque un terrateniente no ama a la tierra, sino al producto que sus trabajadores le extraen. Los cuatro terminaron asesinados; sin embargo, por distintas razones podemos observar su cercana o lejana relación con su territorio.

Esto nos lleva a afirmar que la naturaleza dicta en nosotros la conciencia primaria que portamos en todas nuestras actividades. Si nacemos en la montaña lo nuestro estará limitado por el alcance de nuestra mirada, la que formará nuestra sensibilidad, nuestros gustos como nuestros retos; quien nace en valles mirará lejos y así será su percepción de lo que debe hacer. Si naces en la costa, en torno a la pesca obviamente girará el pensamiento, te sentirás tan libre como el oleaje del mar o como un pez, por pequeño o grande que

sea. Si naces en el Istmo, el viento te hará preso de lo que tienes, que defenderás de todas las agresiones que provengan de los mares o golfos que te acechan. Si vives en la montaña, tu encierro natural encontrará en cada cerro cuentos y leyendas que mágicamente se albergarán en tu memoria y que tu imaginación ampliará con el curso de los siglos. En la actualidad, la montaña hace más místicos a sus habitantes, piensen en lo rarámuris, en los huicholes, en los mazatecos, en los mixes, entre otros. Como ven, la naturaleza fundamenta nuestro carácter, por lo mismo, nuestra percepción y nuestra sensibilidad.

Es por lo anterior que lo primero que debemos consolidar en nuestra conciencia es la naturaleza que nos trae al mundo. La cosa es, aparentemente, más compleja si se nace en una ciudad. Aunque debemos señalar que no es lo mismo nacer en una ciudad establecida en valles que nacer en ciudades enclavadas en la montaña o cerca del mar. Las ciudades vallistas han sido diseñadas exprofeso; las de las montañas han sido resultado de la necesidad, porque no es lo mismo Taxco o Xalapa que la Ciudad de México o Toluca, incluso Oaxaca. Las ciudades de valles nos pierden, como se pierden sus horizontes, además de que son cepa de individualismos enfermizos; las de montaña nos dan una aprensión limitada como sus propios horizontes; las ciudades mareñas nos inyectan la infinitud, el desparpajo, nos obligan a gritar por la fuerza de sus vientos y el horizontes de sus mares.

A lo que voy es a ratificar que en la educación, aunque sea una noción colonial, lo primero que ha de hacerse es recorrer la naturaleza, conocer sus secretos infinitos, que en toda la vida no terminaremos por conocer. Con ello aprenderemos matemáticas, biología, temperatura, usos, flora, fauna, atributos concretos y específicos. Aprenderemos y enseñaremos alimentación y sanidad natural. Lo que está fuera de nuestro entorno podemos conocerlo después, una vez que empecemos primero a conocer nuestro suelo.

Diario comunal 68. En su naturaleza el ser humano se organiza

Luego de reconocer su suelo, los humanos entran en relación con otros seres humanos. Surge, entonces, la organización. La primera unidad organizada es la familia, con ella se define el qué hacer para atender las necesidades vitales: comer, vestirse, cobijarse. Esa familia se relaciona con otras hasta conformar e integrar una comunidad. ¿Quiénes se reúnen? Los representantes de cada familia; desde ese momento la comunidad es una comunidad de microcomunidades familiares. Existen muchos casos en donde la familia, en su crecimiento natural a través de los años, integra una comunidad. Lo normal es que sean un puñado de familias las que, con el tiempo, formen una comunidad. Esto da motivo o el espacio para integrar la asamblea, que comparte una misma naturaleza. En la asamblea, los jefes o representantes de la familia deciden el trabajo a realizar, en primera instancia, para enfrentar necesidades comunes, para labrar la tierra de cultivo, para la hechura de caminos, para edificar servicios generales, en fin, para enfrentar las necesidades que a todos les afecta. Cada asamblea se ve necesitada de un coordinador, de un representante que los articule con otras comunidades vecinas, de esa manera y según el sitio en que se encuentren darán formalidad a sus representantes. En nuestro caso, surgen representantes comunales, agentes o presidentes comunales, incluso comisariados o alcaldes. En fin, la membrecía de la representación comunitaria responde a la región, a la nación, al Estado, al Imperio del que se sientan partícipes. En el caso nuestro, somos comunidades que pertenecemos al estado de Oaxaca y a un Estado-nación que es México. Nuestros representantes, elegidos en una asamblea de familias, no de individuos, se nombran de acuerdo a los lineamientos jurídicos que están establecidos para ello.

Para la educación, si ya estamos investigando nuestra naturaleza con el alumnado que reúne la escuela, es importante que se erija una asamblea, la que sí será de individuos, que aunque representan a sus familias, llevarán la personalidad de su ser individual, no como en la asamblea de la comunidad. Esta primera diferencia de lo que

sería una asamblea estudiantil delata la incidencia de una visión distinta, en este caso la individual de la familiar. Pero si tomamos en cuenta que a la escuela asisten niños y niñas, su personalidad será individual en una asamblea escolar. Con esto, la escuela-asamblea que tiene la comunidad se integra en la escuela, que aunque su dinámica resulte de individualidades, su resultado será enriquecedor para la vida y el pensamiento comunal.

Diario comunal 69. Estamos tan acostumbrados a no trabajar el domingo que nos dejamos al descanso

Se han erigido leyes a este respecto, así que ya tomamos el descanso como algo natural. Desgraciadamente, esto nos ha sido impuesto, tanto por que el régimen mercantil e industrial, como por los supuestos derechos laborales. Una verdad impuesta para la obtención de capital y para los servicios públicos se ha introyectando en nuestros sentidos: menospreciamos las tareas que realizamos en los supuestos días de descanso. En el campo, las tareas se mantienen de manera normal y cuando se habita una comunidad las tareas se multiplican, se realizan tequios, asambleas, entre otros. Las autoridades que coordinan las tareas comunitarias usan los domingos para atender la suma de problemas o necesidades que demandan de los comuneros su atención. Es decir, no hay horas de recreo en la comunidad, como tampoco suena razonable un cambio de horario, ya que son el amanecer y el anochecer los que marcan el ritmo de vida normal, claro, sobre toda aquella labor que depende de la luz del día, como aquellas que exigen de la obscuridad.

Regresando a la educación, encontramos en el trabajo la categoría estructural que podría conducir a una enseñanza más integral para el aprendizaje. El trabajo es una carta que dibuja el prestigio de cada persona, porque asistir a una asamblea implica un trabajo intelectual que requiere de concentración y de desempeño de capacidades reflexivas. Lo mismo que hacer un cargo o

desempeñar una responsabilidad representativa obligatoria lleva implícito un trabajo intelectual, así como físico. Ser topil implica, en su mayor parte, un trabajo físico. Trabajo implica, como se ve, un todo incorporado a nuestra existencia, porque no solo se trabaja la parcela, sino también la tienda, el consultorio y por supuesto la asamblea, el cargo y la misma fiesta. ¿Cómo llevar la noción de trabajo a la escuela? Es relativamente fácil, pero ¿podría radicar en ello el mayor número de cambios en un currículo escolar? A este trabajo nos referiremos en el próximo diario, por hoy es importante entender la diferencia de tiempos, expresiones y espacios en que el trabajo es sustantivamente diferente a la interpretación hegemónica.

Diario comunal 70. Hay de trabajos a trabajos

El sistema-mundo que nos asfixia está fundamentado en el trabajo enajenado, aquel que se realiza aunque su valor no nos beneficie directamente. Vamos a la oficina, a la fábrica, al terreno de cultivo por la necesidad de tener un ingreso monetario, no porque nos interese o nos guste lo que hacemos. Cumplimos y ya, el valor de nuestro cumplir lo obtienen otros, nosotros solamente buscamos los chelines. Esto es trabajar por trabajar. El problema radica en que estamos obligados a realizar una labor que puede beneficiar o perjudicar a terceros. Lo más cuestionable lo encontramos en la educación. Si un maestro no le tiene aprecio a su labor la realiza de manera mecánica, enajenada, lo que va en perjuicio de una buena cantidad de personas. La sociedad, en general, ha criticado el papel de los maestros *robot*, de los maestros que disque enseñan, pero solo porque reciben un salario. Muchos le llaman a esto falta de mística. Se le llame como se le llame, lo cierto es que al maestro no le gusta su labor, no la aprecia más que como un trabajo que tiene que realizar obligadamente. Enseñar, comunicar, infundir el trabajo como algo que puede dar placer, satisfacción, alegría, suena a una verdadera utopía. Esto es cierto y desgraciadamente en ello radica

el verdadero cambio en la educación. Concebir el trabajo educativo como algo enajenado nos presenta a esta labor como inútil, como obstáculo más que como un camino adecuado para la conquista de la felicidad. Podemos echarle la culpa de todo al sistema-mundo en el que vivimos, pero con ello amenazamos a todos de muerte y, de paso, nos suicidamos.

La educación en este sistema de mercado está fundamentada y vestida de *competencia*. A diario se habla de quiénes son los mejores maestros, cuáles son sus puntos, cuánto ganan los mejores, o más bien, los que soportan más su estadía en escuelas que les dan solamente más títulos. La competencia nos enfrenta unos a otros, nos mide el rendimiento, por ello existe la visión de que la educación es *chafa*, porque el maestro no tiene la preparación adecuada, interpretación que se repite viciosamente. Todo se encuentra, otra vez, en una nueva escuela; no se toma en cuenta que lo que existe es una verdadera enajenación en la labor educativa.

Con esto, enseñar el trabajo trabajando parece cuento de locos, porque si ni al maestro y, como consecuencia, al alumno les gusta trabajar, estamos jodidos. ¿Cómo cambiar esto? Les juro que me rasco la cabeza y lo único que encuentro es que los maestros se liberen, se descolonicen trabajando con un gran respeto por su alumnado. La relación constructiva, creativa con los educandos que también son educadores puede ser la clave para des-enajenarnos en la misma faena educativa. Trabajar con todos nos aleja de la flojera, de la inercia, de la *hueva* en pocas palabras.

Diario comunal 71. ¿Por qué murió la parcela escolar?

Cuando era niño los maestros trabajaban con nosotros predios escolares que la comunidad tuvo la obligación de dotar. En ese trabajo aprendimos a limpiar, a sembrar, a regar, a cuidar los cultivos; estuvimos cerca de la naturaleza y no la veíamos desde el pizarrón como sucede en la actualidad. Quiero platicar otra experiencia

mucho mayor: estudié en el internado de Guelatao, en cuya escuela había talleres de carpintería, textilería, talabartería, zapatería, panadería, música, de actividades agropecuarias; el caso es que cada alumno tenía la obligación de realizarse en un taller con actividades concretas. Había asamblea de alumnos, estructura de cargos y comisiones. El cuento es largo, pero mis recuerdos de ese modelo educativo son muy gratos. Es por ello que ahora me pregunto por qué ha desaparecido este esfuerzo que formó a miles de comuneros, quienes mínimamente se convirtieron en representantes centrales en sus comunidades. ¿Debo suponer que en los maestros existía una mística de trabajo? Quizás sí, pero no era todo; en aquellos años no había libros de texto, el maestro era un investigador trabajador que encontraba en el mundo circundante las lecciones adecuadas para extender en las aulas. Es decir, no tenía el catecismo a repetir ni obligaba al alumnado a repetir como pericos. Había más creatividad, y con ello mucha participación de los alumnos.

Desde ahí pude observar la dificultad de la reproducción de la lengua materna en las aulas, ya que estudiábamos en ese internado mixes, zapotecos, chinantecos y se hablaban más de diez variantes, lo que hacía imposible la comunicación profunda, por lo que caíamos todos en la necesidad del español. Bueno, esto da para otra reflexión. Lo que nos compete ahora es el por qué del abandono del trabajo como pedagogía. Yo creo que por el hecho de que el libro de texto mecanizó la educación para comodidad del maestro y, además, el horario y la movilidad de la labor magisterial. Era más fácil cumplir un horario que atender una labor que no puede tener horario, y menos si en la cabeza del maestro está la expectativa de irse a la ciudad, lo que lo sitúa en la comunidad como un trabajador de paso. Todo esto impulsa la burocratización, la comodidad que fomenta la mediocridad, y con ello el conformismo y la falta de compromiso. El maestro se aleja de la comunidad al despreciarla como maestra de saberes propios. Todo esto hizo que la parcela escolar quedara en el olvido.

Diario comunal 73. ¿Qué es más importante, la forma o el contenido?

Ya se fueron nuestros seres queridos a su descanso eterno. Estuvieron con nosotros tan solo tres días. Las distintas formas, modos, atavíos que envuelven estos encuentros nos dan pie para reflexionar qué tan importante es la vestimenta que le damos a nuestra celebración de encuentro. Es cierto que se siente bonito que hasta en la televisión gubernamental y comercial se diga que debemos conservar las costumbres. Muchos defensores de esta festividad se centran en la originalidad de sus manifestaciones. Se habla de leyendas, de cuentos que se dicen van de boca en boca, que no desaparecen. Eso sí, cada comunidad, población o ciudad tiene maneras específicas de representar este encuentro.

Se busca la distancia de lo que se ha denominado *Halloween*, y hay mucho de razón en esta intención. Sin embargo, se apela siempre a la forma, no al contenido de la celebración. En síntesis, diríamos que la diversidad de formas o exposiciones revela, a fin de cuentas, la diversidad de representaciones que las personas tienen guardadas en su imaginario, lo que, a últimas, expone los diversos entrecruzamientos culturales de color, de medio ambiente que inyectan en las diversas formas su diversidad de exposiciones. Y el contenido, ¿qué?

Este es el meollo del asunto: ¿qué hay en el fondo de esta celebración? Yo creo que existen dos civilizaciones que enfrentan sus contenidos en esta diversidad de formas. El hecho de tener cerca durante tres días a nuestros seres queridos significa que se comparte la presencia de ambos, los vivos y los muertos: unos mueren para estar y otros reviven también para estar. Esto se explica en razón de que la muerte es tan natural como el hecho de sentirlos y convivir con ellos. Significa que siguen con nosotros y que cuando nos vallamos a morir estaremos siempre con los vivos. Por su lado, la otra civilización separa al vivo del muerto, que se entiende como desaparecido y que en esta celebración lo que genera es una gran suma

de miedos, así como oportunidades para acrecentar la riqueza de los vivos. En otras palabras, podríamos afirmar que los seres comunales, colectivos, los que reconocen a los demás lo que hacen es ofrecer todo lo que tienen para compartirlo en dicha celebración: la comida, la bebida, el color, el ritmo, la leyenda, el juego, la luz, principalmente; los seres individuales padecen en su *yo* los miedos que la muerte les ofrece, y en lugar de dar buscan arrancar de los vivos esa esencia que los hace crecer como tales. En unos está el dar, en los otros únicamente el recibir.

En esto, considero, radica la gran diferencia de los contenidos de dos celebraciones que en el fondo son antagónicas. Las representaciones tienden a integrar vestimenta de ambas visiones, de ambos razonamientos, y con ello nos percatamos de la esquizofrenia cultural, que ya hemos comentado en otras líneas.

Diario comunal 74. La enseñanza es trabajo, no discurso

Juárez dijo: “mis dichos son hechos”. Por eso el discurso emanado de una práctica, de un hecho, de un trabajo es la mejor educación. Derivado de un momento de placer, o de una violenta violación, el embarazo y la procreación son también un trabajo. La mujer con el embarazo enseña y aprende, por eso la comunidad la apoya, la incorpora, porque entiende que el ser que trae al mundo beneficiará a la comunidad en el futuro. Me enteré de que en algunos bachilleratos se expulsa a las jóvenes que se embarazan y se afirma que la escuela se escuda en los *usos y costumbres* para expulsarla. Si ese bachillerato se fundara en la enseñanza comunitaria, en lugar de expulsar incorporaría a la joven. Este hecho revela que se han mal interpretado los saberes comunitarios, lo que evidencia la moralina religiosa que portan –algunos– maestros de estas instituciones. El embarazo es también creatividad, por tanto, debe ser respetado y valorado, además de apoyarlo con la información adecuada, según sea el caso. Nosotros siempre hemos afirmado que la enseñanza es

un hacer creativo: el trabajo de la parcela escolar, el trabajo en la confección artesanal, el trabajo artístico, el trabajo de servicio; en fin, en todo es el trabajo lo que demuestra nuestro paso por la vida, por ello es necesaria la pedagogía. Sé que no estamos descubriendo el hilo negro, que incluso algunos dirían que el trabajo de los narcos y el de los capitalistas también es enseñanza y estaría de acuerdo en cierto modo, pero en ello se incorporan los resultados del trabajo. Si se *narcotiza* la sociedad es porque así lo decide; si la utilidad que obtiene un narco es utilizada para fundar un hospital es porque la decisión es del narco. Esta suma de libertades, que en lo general afectan a terceros, es la esencia de lo privado, de la autonomía liberal que tanto impulsa el neoliberalismo empresarial.

Ya hemos dicho en días pasados que hay de trabajos a trabajos. No nos detendremos en esto. Solo seguiremos afirmando que el trabajar hace al ser humano. Por su trabajo se le valora, se le desprecia o se le admira. Por ello, subrayamos que todo cambio en la educación es invertir su realización, abandonar el hecho de concebirla como un discurso que, en la práctica, es un discurso inútil, banal, vacío de contenido y, por el contrario, fomentar el trabajo para de ello extraer una interpretación. Esto es lo adecuado para encauzar la orientación social y buscar mayores condiciones para el bien común.

Diario comunal 75. Se enseña aprendiendo

No me cabe duda, las universidades laceran tu creatividad reflexiva. Te obligan a grabar en tu cerebro lo que otros han dicho en un collar de ideas que o te encadenan o te emancipan. Recibes un armario de información con sus respectivos cajones, en los que debes guardar lo recibido. La realidad te la inventan, se te dan lentes para ver lo que percibes en la calle. Nunca se te permite extraer de tu propia relación con la vida la interpretación que logran tus sentidos. Esto hace que ya no veas lo que tus ojos miran, sino lo que tus lentes te dicen qué es lo que sucede. Al final, cuando buscas

tu propia interpretación, pareciera que alguien ya lo ha dicho o lo ha escrito, por lo tanto, menosprecias lo que tus propios ojos han observado. Sin darte cuenta, la universidad niega tu posibilidad de ser, y aunque esto pueda sonar a individualismo, te convierten simplemente en competidor de las interpretaciones de la vida, lo que hace crecer en ti la prepotencia de haber leído más que un obrero o campesino, de que estás más actualizado que nadie. Te hacen sentir grande y así reproducen en el otro, sea quien sea, el mismo mensaje. Si eres maestro de universidad, pues peor.

Vale la pena preguntarse, entonces, cuándo en verdad vas a enseñar; si lo que haces es solo repetir lo que ya otros han dicho la respuesta honesta es que haces más profunda tu des-valorización. Sin embargo, lo que tienes, haya salido de donde haya salido, es lo que enseñas a los demás. Es aquí en donde el universo de aprendizaje se torna en algo específico, local, regional, concreto o abstracto. *Tu* relación con la vida define el valor de lo que enseñas, y si solo eres un perico repetidor de lo que otros han observado –también de otros–, pues esa será tu enseñanza. Si lo que has aprendido es a dudar, pues es posible que te quedes en la duda; pero si te indujeron a preguntarte en función de tu realidad, será esa realidad la que conforme tu experiencia y a la larga tu nuevo aprendizaje, por lo mismo, tu enseñanza. Esto lo reflexiono después de haber vuelto, como se dice, a mi alma *mater*, mi universidad.

Diario comunal 76. La educación es prohibir

Ciertamente, toda la educación ha pretendido uniformizar la conducta de los seres humanos en beneficio de las diferentes estructuras de poder que se han sufrido a través de la historia. La educación ha respondido siempre a los intereses del poder para controlar, para obedecer, para trabajar en una lógica predeterminada por quien mantiene el poder hegemónico. En este sentido, toda educación siempre estará diseñada para obedecer mandatos

ajenos. Y desde ahí toda relación natural con el mundo, un verdadero diálogo con la naturaleza, se excluye, se oculta, se niega. Por eso es importante ubicar a la educación, porque es trascenderla y lograr una enseñanza y un aprendizaje que nos libere de las cadenas de pensamiento y, como tal, de sentimientos que nos oprimen. Lograr una educación des-colonizadora es el reto que pensamos se puede alcanzar, pero las cadenas están en todas las dimensiones de la vida, en los gustos, en los valores, en el trabajo, en el goce, en todo. Por ello, decíamos en páginas anteriores que la forma con la que se nos educa en las universidades solo sirve para reproducir y fortalecer la visión que beneficia a la clase o sector dominante y hegemónico.

Sin embargo, no se descarta la existencia de verdaderos educadores que te invitan a dudar y, por lo mismo, a agudizar tus sentidos para seguir preguntando hasta obtener las respuestas que se consideren adecuadas. Con esto queremos decir que no todos los maestros son iguales, como tampoco toda escuela está mal. Por el contrario, la amalgama de un salón de clases con el reconocimiento de lo que está fuera de él es para nosotros un camino posible para exterminar toda manifestación de poder en la construcción del conocimiento.

Aprender de los niños y de todas las personas de cualquier edad es reconocer el valor que portan, es crear en conjunto, es desaparecer la prepotencia del *yo* y vernos en todos, saber que somos el resultado de las relaciones que realizamos. Esto es superar lo monológico por lo dialógico, pensar y aprender de todos. Mucho hay que hacer al respecto. Debemos caminar en ese sentido. Muchas sorpresas nos aguardan. No es lo mismo hacer autoridad que poder.

Diario comunal 77. ¿Qué es una revolución?

Todo mundo, desde la escuela hasta la universidad, nos trata de convencer de que una revolución lo cambia todo. Héroes de todo tipo y de épocas distintas se cuelgan de la revolución, la hacen su bandera de lucha. Hay revoluciones sociales, políticas, ideológicas;

en la ciencia, en la educación, en la tecnología; hasta en el vestido, la música, en todo hay revoluciones. Lo mismo un guerrillero que un tirano asume la revolución como su meta y su defensa.

¿Qué es una revolución? Si tomamos como punto de partida la Revolución Francesa, la rusa o la mexicana, yo encuentro en estas una simple vuelta de tuerca; es decir, un movimiento mecánico que simplemente le cambia de vestimenta o de discurso a una sociedad. Las condiciones profundas en todos los órdenes de la vida se mantienen y posiblemente cambian de color, pero la substancia de principios sobrevive. En Francia no cambiaron las cosas, simplemente se consolidaron principios liberales; en Rusia simplemente hubo cambios de dirigentes, la lógica del pensamiento mercantil prevaleció; en México no se diga, simplemente se cambió de tirano. La Revolución Cubana me pone a dudar, pero esta isla fue sometida a un bloqueo por el imperio, lo que hizo que la capacidad de resistencia de todo un pueblo creciera de manera extraordinaria, de ahí sus resultados. Esto podría pasar en cualquier región que sea aislada; de alguna manera, este razonamiento subyace a la lucha de las regiones originarias que enarbolan la bandera de la autonomía. Venezuela, con su revolución socialista del siglo XXI ha logrado, ciertamente, muchos beneficios sociales, pero su lógica económica sigue fincada en el mercado, en el gobierno liberal, democrático para ser exactos. Bolivia, a pesar de contar con una originaria población mayoritaria, no ha podido romper las bases democráticas que prevalecen, así como el conflicto de la tenencia y uso de los energéticos.

Las revoluciones en otros campos como la ciencia, el vestido, entre otros, no son más que modificaciones dactiloscópicas, una simple vuelta a la tuerca, un mero chiste de carácter mercantil. Las desigualdades prevalecen, aunque estas siguen siendo el motor que mueve a todo tipo de sociedad. A fin de cuentas, yo me aferraría a que la revolución es un concepto mecánico, que no cambia la estructura del motor, sino simplemente le hace permanecer y reproducir la misma lógica de vida.

(...)

Diario comunal 80. Huautla, primera Feria del Maíz

Los maestros de la zona 103 me invitaron a la celebración, que por su nombre nos hace pensar en que por fin el magisterio está volviendo a tierra. Independiente de la importancia que se sabe tiene el maíz no solo para la sobrevivencia, sino para fortalecer la identificación natural y terrenal que ostentamos los pueblos originarios, su valor radica en que fueron los maestros quienes la organizaron. Esto revela el enorme cambio que se está dando en las mentes de los maestros, quienes, subordinados a la exclusión de su entorno natural, ven ahora la importancia de voltear la mirada a lo que habían abandonado, reconociendo al territorio, por lo tanto, al maíz como el elemento central en los contenidos de la enseñanza que ha de realizarse en todos los ámbitos de Oaxaca.

Hemos comentado la importancia del diseño de un nuevo modelo educativo para Oaxaca; este es un reto para todo el magisterio. El evento realizado en Huautla es un primer paso de la gran marcha que *todos* debemos andar. Las preguntas que me fueron hechas me permiten comentar la inicial fotografía que encuentro en la composición del magisterio; la primera me pide que dé mis opiniones sobre la actual conciencia que observo en el magisterio. Esto me permite, a vuelo de pájaro y sin estadísticas aburridas, opinar al respecto. Encuentro en el magisterio a cincuenta por ciento de los maestros totalmente alejados de la preocupación por mejorar su labor, conformes con su salario, haciendo un esfuerzo que los conduce únicamente a mejorar sus condiciones de salario. Por lo general, este gran sector está desubicado de su lugar de origen y solo busca la manera de acomodarse en alguna ciudad para tener su-puestas mayores comodidades en lugar de pensar en la enseñanza; se la pasan pensando en el carro que consideran necesitan, en el refrigerador o cualquier aparato que les falte, en el casamiento de sus hijas, en tener su casa de preferencia en la ciudad. En fin, este porcentaje obedece, repite, es apático a cambiar su rutina, prefiere estar con los cuates en los lugares que ustedes ya imaginan.

Otro veinte por ciento de maestros quiere cambiar, hacer más atractiva y de más contenido su labor, pero no saben cómo. No encuentran en la enseñanza el camino a seguir, por lo mismo, repiten lo que la mayoría hace, copian contenidos, obedecen sin querer, obligados por la ausencia de nuevos caminos. Tampoco tienen estímulos para investigar y con ello andar nuevos caminos; digamos que son víctimas no de sus pretensiones personales, aunque sí de un ambiente que hace ver su labor, de alguna manera, mediocre y ellos lo saben, pero no encuentran la salida. Diríamos que hay veinte por ciento que se constituye como el que más solicita herramientas para el cambio. Más adelante comentaremos acerca del restante treinta por ciento.

Diario comunal 81

Antes hablamos de dos grandes sectores que integran el magisterio actual. Ahora hablaremos del treinta por ciento restante. Decíamos que a la mitad de los maestros, en definitiva, no les interesa su labor, y que a veinte por ciento sí les interesa, pero no saben qué hacer. Tenemos otro veinte por ciento que sí sabe qué hacer, pero vive una plena confusión académica. La gran parte de estos mentores ha acudido a universidades, a centros de posgrado, pero lo que se llevan al aula es una suma de conceptos que les ayudan a mejorar la técnica para la realización de sus actividades. Son muchas las referencias pedagógicas que se conciben en el mundo; todas ellas son procedimientos que nacen de contextos distintos al nuestro. Muchos de ellos parten, efectivamente, de la crisis que envuelve al mundo, que sufre la laceración de un sistema fincado en el mercado. No han tenido la oportunidad de cuestionar la epistemología que subyace a todo planteamiento occidental. Filosofías centradas en el hombre: en ello radica lo central de la falta de claridad sobre lo que se debe hacer en el campo de la educación.

Diario comunal 82. Terminemos con este 20% de maestros que en verdad está en problemas

Cuando asistimos a centros superiores de educación egresamos inyectados de una supuesta sabiduría. ¿Por qué? Porque siempre se nos hizo creer –incluso con ayuda de otros maestros, desde la primaria– que si queríamos dejar de ser pendejos debíamos de estudiar para obtener el mayor número de reconocimientos, de títulos, de grados, ente otros. Todo esto siembra prepotencia, auto-suficiencia, monología; en suma, la búsqueda de poder se consolida al obtener el grado más alto de escolaridad. Desde ahí medimos a todos y nos damos el lujo de calificar su proceder, es decir, nos sentimos los *non plus ultra*. Siempre pensamos que lo que sabemos es lo fundamental, nunca dudamos, lo que se convierte en toda una reverenda prepotencia que desahogamos en todo foro al que se nos invita. Esto se complejiza o ahonda sus defectos cuando, desde el púlpito de la “sabiduría”, no distinguimos lo que puede contener una propuesta académica y la que en sí lleva una propuesta política. Muchas corrientes del magisterio basan su pretensión de protagonismo y poder en acertijos supuestamente académicos. Aparentar o usar un discurso radical, o contar con fundamentados de Freire y Marx lleva a estos maestros a usar un razonamiento radical para dirigir y sí hacer la revolución, sin detenerse a pensar si es adecuado, si es el momento, si es el método exacto; no, para ellos lo fundamental es la movilización. Obvio, lo educativo vendrá después, cuando ya se haya derrotado al tirano. Mientras, que los niños esperen.

Desde la academia, esto se convierte en una competencia cotidiana: que si ya leíste a fulano, que si ya leíste a zutano; si no lo has hecho, otra vez, eres un pendejo. Como vemos, todo es la construcción de una verticalidad que busca y hace al poder. La sabiduría infantil, de la mujer, del campesino, del albañil, del borrachito no existe; lo que se ve es lo que se lee en los periódicos, se ve en las marchas, se escucha en los discursos, entre otros. Aparecen los Magón,

los Zapata, los Marx, los Gramsci y, de paso, hasta Ilich, sin haberlo leído o apenas hojeado. El conocimiento de los demás no existe, solo el de ellos, por eso estamos como estamos. Para eso fueron a la escuela, para ser los mejores, los únicos verdaderos, y la colonización se reproduce, fortaleciendo la estructura de poder establecido. ¡Ah!, pero si todo discurso se hace fundado en el pobre pueblo que, según los demócratas, debe tener el poder...

TERCERA PARTE

**MÉXICO-LA OTRA FORMACIÓN...
DIVERSOS MOVIMIENTOS DOCENTES OTROS.
NUESTRA EXPERIENCIA CON LA CNTE-OAXACA**

Patricia Medina Melgarejo (México-UPN)

Miguel Darío Hidalgo Castro (México-UPN)

Jaime Martínez Luna (México-UACO)

Rocío Verdejo Saavedra (México-UPN)

Veremunda Guadalupe (México-ENBIO-Oaxaca)

Erika Candelaria Hernández (México-Oaxaca-UACO)

Roberto Sánchez Linares (México-UACO-UNAM)

María José Vázquez (Universidad Nacional de Luján-Argentina)

¡Siempre presente!

**NÚCLEO-TERRITORIO: MOVIMIENTO SOCIAL MAGISTERIAL
(MSM)-CNTE EN MÉXICO. MEMORIAS, CAMINOS ANDADOS**

El movimiento magisterial disidente es uno de los más complejos y persistentes en la historia de la educación en México. Se ha caracterizado por su perseverancia, capacidad de construcción, reconstrucción y radicalidad dentro de los movimientos sociales, que abarca tres dimensiones de movilización: a) la lucha por el respeto de los derechos laborales y mejora en las condiciones de trabajo para el magisterio; b) la movilización política en pugna por una verdadera representatividad sindical como trabajadores del Estado,

y c) la lucha por establecer directrices participativas e incluyentes en la toma de decisiones en el ámbito pedagógico-educativo al generar propuestas educativas alternativas. En esas tres dimensiones de reconocimiento se advierten diversos procesos sociales y políticos que conforman la complejidad histórica de la movilización, que acompaña y acerca a las múltiples realidades del sector magisterial en distintas zonas regionales del país.

A continuación, esbozaremos la configuración del Movimiento Social Magisterial –docente– (MSM) de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Desde su surgimiento, la CNTE antepone su interés y objetivo de lucha por democratizar al Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), instituido desde el año de 1943, instancia que a lo largo de su historia ha servido como espacio de control político y educativo al caracterizarse como un sindicalismo corporativo oficial. Ortega (2015) señala que a iniciativa del gobierno se crea el SNTE, bajo un modelo centralista y autoritario, materializado en nueve elementos amplios: 1) afiliación obligaría; 2) reconocimiento legal a la dirigencia sindical; 3) descuento de cuotas automático; 4) monopolio de la representación; 5) concentración del poder en el Comité Ejecutivo Nacional; 6) mecanismos burocráticos y autoritarios en elección de dirigentes; 7) afiliación al PRI y recientemente al Panal; 8) subordinación al presidente, y 9) caudillismos. Con estas acciones el SNTE se materializa como un aparato de control estatal (p.123).

EL CONTROL POLÍTICO DEL MAGISTERIO A TRAVÉS DEL SINDICATO

El SNTE se ha caracterizado por ser un *sindicato cooptado* al mantenerse ligado directamente al Estado, bajo el mecanismo de control de los trabajadores y moldeando su participación a los intereses del partido político dominante. El control, además de ser de orden laboral-patronal, es de orden gubernamental con características

coercitivas, pues sus líderes mantienen una relación estrecha en la toma de decisiones en la política educativa y en el ámbito de la política nacional, lo que deriva en establecer un orden de privilegios y una sujeción de control.

Son diversas las manifestaciones magisteriales que conforman la historia de la lucha social en México. A pesar del sentido que se le quiso dar al SNTE la historia no se equivoca y nos clarifica las intenciones corporativistas desde su creación. Un antecedente muy interesante lo narra Ramón Couoh Cutz:

Después de la etapa armada de la llamada “Revolución Mexicana”, la clase obrera vivió un extraordinario auge, con las luchas de los obreros textiles, tranviarios, mineros, electricistas, petroleros y ferrocarrileros, periodo en que también despunto el magisterio que buscaba construir su organización, desarrollando experiencias que le permitió enfrentar con éxito al naciente Estado burgués-terrateniente de los “caudillos” de la revolución construyendo su primer sindicato nacional el STERM en 1938, época en que la línea clasista alcanza su mayor auge, pero que finalmente fue derrotada, consolidándose el charrismo sindical por las intromisión directa del Estado en la organización de los trabajadores” (Couoh, 2011, pp. 10-11).

A partir de la influencia cardenista y la lucha proletaria internacional se buscó construir un sindicato clasista; es decir,

que los trabajadores adopten el principio universal de lucha de clases, que se rijan en lo orgánico por el centralismo democrático, reitera la necesidad de la forja de la conciencia de clase, lo que impone como tarea impostergable la forja de cuadros (teoría y práctica) y la educación ideológica y política de las masas (Couoh, 2011, p. 11).

La derechización del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) no se hizo esperar. Es así como a través de un acuerdo cupular, donde hay que resaltar que las bases no tuvieron ninguna participación, nace el SNTE en la época de

Manuel Ávila Camacho (1943) en un Congreso Nacional de Unificación Magisterial, con posiciones revisionistas y reformistas claramente identificadas.

El SNTE se instituyó como resultado de un acuerdo cupular entre líderes. Eran obvios sus vínculos con el gobierno y sus representaciones políticas (partido oficial, federación de sindicatos de burócratas, etcétera). Además, se hallaba desligado de las bases magisteriales y sus intereses, preocupaciones y propuestas. Pero sobre todo desde sus inicios, su estructura y su carácter lo definieron no como un frente amplio, heterogéneo y democrático de fuerzas sociales, sino como una entidad regida por los principios de la dominación, sujeta y subordinada al bloque en el poder -léase gobierno- sin mencionar que se encontraba marcado por un verticalismo y un fuerte autoritarismo (Arteaga, 1994, p. 50).

Una de las principales prácticas del nuevo sindicato gobiernista refiere a procesos de cooptación política para evitar a toda costa los discursos emancipatorios del espacio estatal construido. A la renuncia del primer secretario general del SNTE, Luis Chávez Orozco, asume el papel de dirigente un connotado priista que logra introducir la figura del sindicato a las estructuras del partido oficial, abriendo el camino de manera franca al charrismo en el SNTE.

Finalmente, el SNTE quedó constituido por diferentes carteras que fueron repartidas como cuotas de poder entre los dirigentes de las distintas expresiones políticas que pugnaban por el dominio y el control del magisterio nacional. Además, se constituía, según Arteaga, un espacio real de ascenso político y dominio económico para los líderes de la SNTE desde las estructuras del gobierno federal.

En el periodo de Miguel Alemán se reforzaría la línea política de control del sistema educativo mexicano sobre los maestros como docentes y como militantes del SNTE. Así lo dice Loyo:

El SNTE, organización nacida en 1943 bajo la égida de la “Unidad Nacional” y fuertemente influida por el lombardismo en sus primeros años, dio vida

durante el alemanismo a varios grupos de poder que conjugando las sabidurías convencionales de la “política a la mexicana” -la amenaza, el favor y el cohecho son figuras principales- lograron controlar la vida sindical (Loyo, 1978 p. 11).

Este escenario de control político, pero al mismo tiempo de reminiscencias de experiencias, sobre todo en la época de Cárdenas, nos ayuda a construir un cuadro de cultura magisterial poco sencillo de ver por las diferentes dimensiones en las que se desenvuelve, y a contemplar las posibilidades que se fueron creando para demandar, como se dio en años posteriores, la democratización del SNTE.

Al ubicar al maestro como un sujeto relacional sumamente complejo, de acuerdo con Carlos Ornelas (1995), las relaciones sociales en las que se encuentra envuelta la figura del maestro son dos: primero, las relaciones institucionales, que incluyen las relaciones con el entorno laboral, la burocracia del Estado y con el SNTE; segundo, relaciones cotidianas en las que se contemplan con los alumnos, los padres de familia y la comunidad, y con su profesión. En este sentido, en la etapa alemanista fue donde más se vio el uso corporativo del SNTE; en líneas de Ornelas:

el SNTE impone cierto tipo de criterios que los maestros tienen que respetar o, de lo contrario, enfrentarán severos problemas. Son más conocidas las presiones para que los maestros asistan a los mítines del partido oficial y hasta se les piden que lleven a sus alumnos a hacer vallas a los candidatos (Ornelas, 1995, p. 133).

La historia posterior a la creación del SNTE se caracterizó por golpear a la izquierda, tener posiciones abiertamente gobiernistas y apoyarse en ejercicios antidemocráticos y tratos burocráticos de los problemas magisteriales. Con esto se crearon cacicazgos que marcaron el devenir del sindicato nacional en México. El primer cacicazgo lo representó el Ing. José Robles Martínez (1949-1972), seguido por Carlos Jonguitud Barrios (1972-1989), quien utilizó

el eslogan de *Vanguardia Revolucionaria de la SNTE* para ser incondicional de los gobiernos de Luis Echeverría Álvarez, José López Portillo y Miguel de la Madrid Hurtado.

1957-1970: DÉCADAS DE DESCONTENTO

Es en este marco de control oficial que se gesta la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), resultado de la comunicación de varias organizaciones y grupos como el Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM) que surge en 1957 –movimiento que desde sus inicios demandaba mejorar las condiciones laborales, particularmente salariales y proclamaba la independencia sindical–, durante varios años liderado por el maestro normalista Othón Salazar y el Frente Magisterial Independiente Nacional (FMIN), instaurado en 1970.

La configuración de un magisterio disidente comienza a tomar forma en la época cardenista, cuando los maestros locales se relacionaban con los obreros y campesinos de la región. La creación de la CNTE arrastra, en tanto, toda una tradición de resistencia y lucha. Advertimos, pues, que la creación de la CNTE se da en un contexto de lucha obrero-patronal de los ferrocarrileros, los telegrafistas, los petroleros que, junto con el magisterio, marcaron esta etapa trascendente de la vida sindical en México. Aurora Loyo (1978) lo dice de la siguiente manera:

El movimiento tuvo un carácter amplio. Las demandas fundamentales se centraron en el derecho de las bases a nombrar democráticamente a sus representantes sindicales, el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales de los maestros y la reivindicación de la importancia de su función social (Loyo, 1978, p. 12).

Según Aurora Loyo, un gran número de maestros que protagonizaron los movimientos magisteriales en 1958, aglutinados en el

Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), que dicho sea de paso pertenecía al Partido Comunista de México (PCM), dieron respuesta a las tendencias de acumulación de capital que provocó el descenso de los salarios reales de los trabajadores, una lucha por mejoras salariales y el ensanchamiento del espacio político para la actividad sindical independiente. Para algunos, el MRM, grupo político que militó en el SNTE, es el antecedente inmediato de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación por el papel histórico que jugó en la lucha magisterial, sin antes mencionar que también lo fue el impacto que trajo consigo la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) en 1959 en el periodo de Adolfo López Mateos.

En este turbio contexto de lucha de clases sobresale Othón Salazar Ramírez (1958) como el legendario líder y activista social del MRM, quien encarnó la ideología de izquierda en el movimiento magisterial de esos años, personaje que se convierte en un referente significativo como uno de los dirigentes más destacados del movimiento magisterial de la sección IX del SNTE en la Ciudad de México.

A lo largo de los años setenta el descontento magisterial lleva a construir una serie de pliegos petitorios que implican demandas salariales, reconocimiento de antigüedad, basificación de los trabajadores en educación, participación en el manejo de los programas educativos, así como igualdad de derechos y obligaciones para los maestros bilingües, federales y estatales, además de hacer permanente un manifiesto de rechazo a la represión y pugnar por democracia sindical. A finales de esta década se configura un proceso largo de organización, lucha y resistencia con acciones directas de huelgas y paros del magisterio en distintos estados como Chiapas, Tabasco, Sonora, San Luis Potosí, Morelos, Oaxaca y Guerrero.

Es en este proceso de lucha contra el cacicazgo que nace la CNTE en Chiapas (1980); precisamente, una de las demandas fundamentales fue y sigue siendo la democratización del SNTE. Es decir, en la dimensión política el SNTE arrastra toda una tradición de imposición de líderes políticos con fuertes vínculos dentro de la estructura

del gobierno federal, al mismo tiempo que utiliza el espacio sindical corporativo como instrumento de manipulación política y tráfico de influencias en la dimensión pedagógica; sin embargo, no hay que olvidar el sentido que le dieron algunos estados al oponerse a la centralización de la enseñanza, al exigir que se respetara su trabajo docente, mismo que daba cuenta de las características propias de las regiones. Respecto a estas medidas, las demandas sindicales se centraron en la nivelación de salarios, pagos sin contratiempos, capacitación y mejoramiento profesional, y la demanda histórica: la democratización del SNTE.

SURGE LA CNTE

Como un reflejo-respuesta ante un sindicalismo caciquil de control y dominio sistemático con constantes prácticas de corrupción y corporativismo en la historia interna del SNTE se va gestando la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación como un espacio simbólico disidente. El 5 de diciembre de 1979, ante el llamado del Consejo General de Lucha Unificada de Chiapas y Tabasco, que convocó al Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, nace la Coordinadora.

En ese contexto de insurgencia magisterial, el Consejo Central de Lucha Unificado de Chiapas y Tabasco convoca a las y los docentes al Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, efectuado los días 18 y 19 de diciembre de 1979 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. “Al llamado respondieron maestros de la mayor parte del país y organizaciones democráticas, decidiendo coordinar la lucha con las siguientes demandas unificadoras: aumento salarial, pago de los sueldos atrasados, descongelamiento del sobresueldo al 100% y democracia sindical” (Galván, 1988, p. 404).

Con la finalidad de dimensionar las demandas y problemáticas del magisterio y de los trabajadores de la educación desde su base y

con la participación de los Consejos Centrales de Lucha de Chiapas y Tabasco, el Consejo Regional Sindical de la Montaña de Guerrero, la Coordinadora de Trabajadores Administrativos y Manuales del Instituto Politécnico Nacional, el Movimiento Revolucionario del Magisterio, el Bloque Reivindicador del Valle de México, el Frente Magisterial Independiente Nacional, la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores de Telesecundaria, las delegaciones sindicales del Instituto Nacional de Antropología e Historia y otras organizaciones de la oposición democrática, nace el 19 de diciembre de 1979 la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE.

Estos datos resultan importantes porque, en primer lugar, son los orígenes de una disidencia organizada dentro del SNTE que consigue una coordinadora, la que a su vez aglutina a secciones de Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Morelos, Hidalgo, Michoacán y Ciudad de México; en segundo lugar, por la introducción del libro de texto gratuito, que llegó a complementar las prácticas de los maestros dentro del aula como un elemento que, suponemos, estableció pedagógicamente a lo largo de los años una cultura escolar propia de los maestros frente a grupo.

El *ser y hacer* magisteriales, de acuerdo con lo anterior, se puede clasificar por dos características fundamentales: el frente político que se expresa mediante huelgas, reuniones, brigadas y volanteo, así como con la defensa de los derechos laborales, y el rasgo pedagógico que se refiere al aprendizaje y enseñanza del magisterio en su interacción con su propia experiencia docente; los libros de texto oficiales y la comunidad de padres de familia y demás ciudadanos se entrometían en la institucionalización de un proceso escolarizado con rasgos homogenizantes de los contenidos bajo un Estado educador.

En consecuencia, con la representación de los estados de Chiapas, Tabasco, Guerrero Hidalgo, Ciudad de México, Oaxaca, Michoacán, Estado de México y Morelos los trabajadores resuelven realizar acciones por la conquista de la dirección política del SNTE, practicar una política independiente respecto al Estado y buscar la

participación de la base magisterial para ampliar las demandas a través de sus propias dirigencias, lo que marcaría el principio de incorporación y reorganización permanente de la lucha magisterial con fuertes vínculos territoriales a nivel local en busca del mejoramiento de las condiciones laborales para todos los trabajadores de la educación del país.

El movimiento de la CNTE surge de la organización de los maestros de base que buscaban transformar los procesos laborales en cuanto a libertad de afiliación sindical y perfilar acciones de justicia política para los actores involucrados en la lucha por distintas demandas del sector magisterial ante el Estado, incluyendo un proyecto de educación alternativo. Así, la CNTE se constituye como una compleja estructura política de participación de los trabajadores de la educación en niveles local, estatal y nacional.

Su visibilidad recrea y exterioriza repertorios de prácticas organizativas que conducen a establecer distintas acciones de lucha magisterial en contextos diversos; la experiencia en su constitución y continuidad radica en mantener un sistema de representación y una corriente en constante formación en cuanto a mecanismos de organización político-sindical. De este sistema de organización se conforman los comités de lucha, los consejos de representantes, los comités regionales, las coordinadoras estatales y regionales, los bloques delegacionales, consejos y promotoras centrales de lucha; en todos los casos, estableciendo un sistema complejo de organización representativa desde el interior de las escuelas y en todas las zonas regionales del país.

Como organización de carácter nacional, la CNTE comienza a realizar movilizaciones de gran envergadura, entre las que se destaca la concentración social en espacios públicos con participación de representaciones estatales, cuya fuerza se encuentra en la capacidad de establecer redes de apoyo como elemento estratégico de presencia y fuerza a nivel nacional; con ello generan visibilidad y muestran capacidad de organización política al congregar y movilizar a miles de maestros, apoyando mítines, marchas, plantones en distintos estados del país.

LA CNTE Y LOS GOBIERNOS TECNÓCRATAS

En 1989 se da la primera huelga nacional de los trabajadores de la educación bajo los preceptos de la CNTE, conocida por algunos como la “Primavera del magisterio de 1989”. Según datos registrados, se movilizaron más de 800 000 trabajadores, entre ellos más de 500 000 en huelga indefinida, lo que “obligo al Estado a romper el tope salarial de 10% otorgando el 25% [...] la conquista de la sección 9º, y la integración paritaria de la sección 10, además de recomposiciones en varias secciones del país” (Cough, 2011, p. 44). Ante estas fuertes contradicciones entre la disidencia y el gobierno federal en este contexto, es muy importante aclarar que los gobiernos tecnócratas, después sinónimo de neoliberales, se inauguran con Miguel de la Madrid.

En este contexto, Carlos Salinas de Gortari decide quitar del cargo a Carlos Jonguitud Barrios y lo sustituye por la profesora Elba Esther Gordillo Morales (EEGM), quien duró como secretaria general de 1989 a 2013.

Se acercaba 1994 y se formó una idea en el seno del Gobierno federal, que consistió en convertirnos en un país desarrollado a la par de las grandes urbes capitalistas, lo que sería fuertemente interrumpido por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), un imaginario más realista. Entonces Elba Esther Gordillo estaba casi a la mitad de su mandato.

En 2013 es encarcelada EEGM por oponerse a la reforma educativa del grupo político-empresarial de Enrique Peña Nieto. En esta nueva era del SNTE la intromisión del Estado en el sindicato fue totalmente indiscutible; entonces, el charrismo sindical se convirtió en la cara evidente del SNTE.

El contexto capitalista que vio nacer a la CNTE se radicalizó. Desde Miguel de la Madrid se empezaron a crear condiciones para aplicar políticas privatizadoras. Así, se hablaba de *neoliberalismo*, *globalización*, *libre mercado*, siempre a favor de la acumulación de capital y la centralización de razones políticas en la toma de

decisiones de manera unilateral, que manipulaba la dirigencia sindical del magisterio nacional.

En este proceso el charrismo sindical ha impuesto diferentes situaciones de tipo laboral y educativo. Entre lo que se puede destacar se encuentra el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que consistió en imponer la Carrera Magisterial en 1992, al tiempo que alargaba los años de trabajo para alcanzar la jubilación, con posibilidad de incrementarse hasta los 60 o 65 años de servicio. En 2008, tanto el sindicato como el Estado acordaron imponer la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), entendida esta como los primeros indicios para privatizar la educación nacional.

En estas nuevas pretensiones del gobierno por privatizar la educación destacan las secciones 7 y 22 de Chiapas y Oaxaca, entre las que se manifestaron con mayor fuerza. Estas, dicho sea de paso, siempre han sido consideradas por algunos críticos como “las joyas en la corona” de la CNTE. Cada una con sus propias experiencias sumadas al Movimiento Social Magisterial a nivel nacional. A pesar de no lograr mantener la fuerza que demostraron en la Primavera del Magisterio, se ha constituido como la única alternativa de unidad, organización y lucha clasista, independiente y democrática de los trabajadores de la educación en el país.

Para el año 2013 los maestros democráticos nuevamente salen a las calles a repudiar la engañosa Reforma Educativa. Las diferentes voces coinciden en que dicha reforma se trataba más de una reforma laboral punitiva que de aspectos educativos. A salto de mata el poder legislativo avala la reforma educativa fuera del recinto constitucional. Perseguidos por la CNTE, se refugian en un hotel de la Ciudad de México y de manera arbitraria y anticonstitucional consuman la mayor agresión en la historia del magisterio mexicano.

Los maestros recuerdan cómo el 13 de septiembre de ese 2013 fueron duramente reprimidos, a pesar de la férrea resistencia magisterial frente las órdenes del grupo empresarial Mexicanos Primero, principal impulsor de la mal llamada Reforma Educativa; las

fuerzas federales al mando del entonces presidente de la república, Enrique Peña Nieto, desalojaron a los maestros con espectacular lujo de violencia. El desenlace se vino: la realización del *otro grito* en el monumento a la Revolución Mexicana por el secretario general de la Sección XXII, Rubén Núñez Gines (QEPD). En esta situación de resistencia a través de barricadas en casi todo el estado se cerraba un capítulo más con la muerte de maestros y padres de familia en Nochistlán, Oaxaca, en manos de la policía federal.

Desde su creación, la CNTE sufrió embates políticos emanados de la derecha debido a que llevó a cabo acciones de lucha y resistencia, con lo que logró configurarse como vanguardia de oposición, como organización disidente frente al Estado, lo que ha derivado, la mayoría de las ocasiones, en el uso brutal de la fuerza policial y militar. Ante ello, la Coordinadora ha buscado mecanismos de apoyo con otras organizaciones de lucha para hacer frente a demandas de carácter laboral, así como de representación sindical como sindicatos universitarios, sindicatos obreros y organizaciones campesinas, además de mantener un vínculo con los estudiantes de las normales rurales y de la Escuela Normal Superior de México, además de contar con una fuerte participación de las madres y padres de familia.

Una característica dinámica de la CNTE es la fuerte participación del sector magisterial indígena con sólidas demandas de reconocimiento de su práctica indígena docente, desde la convicción unificadora por la defensa de los derechos laborales, el incremento salarial, la mejora de prestaciones, la resolución de diversos conflictos laborales, el cese a la desaparición y hostigamiento contra dirigentes de la lucha y de maestros que promueven el derecho educativo indígena.

Varios fundadores, dirigentes y maestros que configuran la CNTE son normalistas de formación, en su mayoría egresados de las normales rurales como producto del fuerte atropellamiento hacia estas. Cabe destacar que algunos maestros tuvieron que concluir sus estudios en distintas escuelas normales rurales y en algunos

casos asistir a los cursos de verano de la Normal Superior en otras regiones estatales, situación que dará sentido al conocimiento de las distintas realidades en torno a las condiciones en que se ejerce la docencia, iniciando desde la formación docente, la falta de condiciones para ejercer la docencia, bajos salarios y muchas exigencias laborales para el ejercicio de su práctica y profesión; por tanto, se estrecha la relación entre trabajadores de la educación al compartir historias y necesidades de orden económico, al proceder de familias humildes y regiones con altos índices de pobreza. En varias entidades esos maestros han encabezado la lucha por proporcionar a los estudiantes provenientes de familias de menores ingresos desayunos, uniformes y útiles escolares, al mismo tiempo que gestionan la mejoría y el equipamiento de sus escuelas, también como parte de las acciones históricas emanadas de sus propias experiencias y necesidades.

NÚCLEO-TERRITORIO: MOVIMIENTO SOCIAL-MAGISTERIAL DE LA CNTE-OAXACA

El entramado organizativo de lucha magisterial en el estado de Oaxaca se ubica dentro de la emergencia de las organizaciones educativas y la lucha social de la década de los setenta, divididas en dos corrientes de confrontación: la primera se ubica por mantener los privilegios del corporativismo y la tradición de grupos de maestros y estudiantes, nutrida por normalistas y estudiantes universitarios; la segunda lo hace bajo la orientación de izquierda, de la que se desprende la Federación de Estudiantes Oaxaqueños (FEO), en medio del auge del movimiento social y político de lucha campesina agrarista e indígena, del sindicalismo ferrocarrilero y electricista independiente, de la organización estudiantil de diversos niveles educativos y sindicatos universitarios, como sería el caso de la Coalición Obrero Campesino Estudiantil de Oaxaca (COCEO) y otras organizaciones políticas de orientación socialista con participación nacional.

En tanto, el proceso del movimiento magisterial e “ir haciendo a la CNTE” se da bajo el contexto histórico-social de distintas confrontaciones y embates políticos por parte del gobierno federal y estatal, que confluye como movimiento popular y político en Oaxaca, tras la dureza burocrática sindical y el monopolio de comerciantes en la estructura del poder estatal, que se supedita a terratenientes y hacendados ante la presión de los poderes instaurados.

Las diversas acciones de estas organizaciones y el progreso del sindicalismo independiente ganaban terreno frente a comerciantes, empresarios agrícolas y terratenientes que conformaban un núcleo político y económico en el estado; en 1973 se da una eminente radicalización de la burguesía oaxaqueña y una *política de mano dura*, que nace en el gobierno del mandatario estatal de Manuel Zárate Aquino en 1974.

Su gobierno decía el 9 de diciembre de 1974, tenía como propósito “poner un hasta aquí los desórdenes que actualmente padece nuestra ciudad y que está herida en su dignidad por atropellos y actos vandálicos”, se refería a los mítines, manifestaciones y estudiantiles (Martínez, 1990, p.167).

En esos años se crea la Coalición Obrero Campesina y Estudiantil del Istmo (COCEI), cuya base dirigente implementa acciones en la región del Istmo de Tehuantepec-ciudad de Oaxaca y Ciudad de México para detener la explotación de bosques, así como la recuperación y posesión de tierras, por lo que constituyen cooperativas comunales para generar la capacidad de oposición a los proyectos de desarrollo frente a las prácticas de corrupción gubernamentales (Reina, 2011) y exigir el cumplimiento del decreto presidencial sobre la restitución de tierras comunales en la región.

Para mitigar todo sistema de organización y movilización independiente, el gobierno de Zárate se valió de todos los segmentos corporativistas y de la maquinaria estatal: instancias y dependencias de gobierno, dirigentes sindicales, líderes de centrales obreras, federaciones de campesinos y empleados públicos, supeditado el

aparato policial y militar para enfrentar a todo movimiento social y político; bajo la lógica de defensoría de intereses para cada sector se intentaba evitar el desbordamiento del conflicto social con mecanismos brutalmente coercitivos.

Esta lógica de represión y autoritarismo derivaría en actos sumamente violentos como asesinatos, crímenes, encarcelamientos, desapariciones de líderes y dirigentes de organizaciones campesinas, de organizaciones agraristas independientes y defensores de la tierra, acompañados de múltiples atropellos contra la población y el sector estudiantil en las distintas regiones del estado. Ante las respuestas violentas y represivas del Estado, que se hacían cada vez más notables, se produce una inminente radicalización estudiantil que reactiva a la Federación Estudiantil Oaxaqueña (FEO) y al Bufete Popular Universitario, organizaciones que configurarían el movimiento popular estudiantil desde principios de 1970 y hasta 1975. Dentro de las acciones más recordadas de la respuesta represiva del gobierno ante los comités de lucha estudiantil en apoyo a los campesinos se encuentra la del poblado Reyes Mantecón:

se posesionaron de varios autobuses de pasajeros apoyando a los campesinos de la población que desde 1960 venían solicitando una ampliación del ejido. La respuesta del gobierno y la burguesía camionera no se dejó esperar; la noche del último día de febrero “elementos del ejército, policías judiciales, federales y locales, policía preventiva, el grupo de investigaciones políticas y sociales de la Secretaría de Gobernación y de la Dirección Federal de Seguridad, penetran al edificio de esa escuela, sacando autobuses y deteniendo a 18 muchachos que integraban el comité de lucha, desalojando a todos los huelguistas” (Martínez, 1990, p.173).

Las movilizaciones y acciones de organizaciones educativas pronto se hicieron notar; el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), que formó parte de los Centros Coordinadores Indigenistas de la SEP para capacitar a los maestros en el trabajo con la comunidad empezaron a demandar mejores condiciones

laborales para los maestros bilingües, ya que existía una diferencia abismal respecto a los maestros de escuelas federales. Los primeros trabajaban con salarios más bajos y sin prestaciones, lo que dio pie a generar la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena, es decir, del tipo de educación.

Así, los egresados del IIISEO constituyeron la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), cuya acción principal era luchar por las condiciones laborales y la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena; producto de estas gestiones entre instancias, y al desaparecer el IIISEO, se crea la Dirección General de Educación Indígena, que asume la función de promover la educación bilingüe-bicultural y la CMPIO concentra sus fuerzas por democratizar al SNTE.

Por su parte, el Sindicato de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) demandaba mejores condiciones laborales, aumento salarial y cese de las violaciones a sus convenios laborales, así como mejoramiento profesional y elecciones transparentes de autoridades, por lo que también sufrieron represión, despidos, encarcelamiento, despojos policiales con el fin único de dismantelar las movilizaciones.

Para el caso universitario de la UABJO, además de sofocar todo acto huelguista se impuso al rector y, a su vez, este impulsó a sus candidatos para el proceso electoral universitario de 1975. Con el descontento ante la represión nace el Movimiento Democrático Universitario con demandas claras de participación, la destitución del rector García Manzano, paridad de votos por parte de maestros y alumnos en la elección de autoridades y nulificación electoral en caso de inconformidad.

Ante las demandas laborales y participación de los universitarios el conflicto se tornó mayúsculo, mismo que rebasó instancias universitarias y se extendió a un plano político que derivó en la duplicidad de autoridades universitarias, lo que acentuó el conflicto; a esta organización estudiantil se sumó la Escuela Normal de Oaxaca, que expresó apoyo absoluto al Movimiento de Democratización de la Universidad y rechazo manifiesto de la política represiva del gobernador.

El conflicto continuó y tuvieron que intervenir mediadores externos para establecer una especie de negociación; sin embargo, imperó la duplicidad de autoridades universitarias en la UABJO. Avanzado el año 1977 el doctor Felipe Ramírez Soriano, rector de dicha institución, proponía “llevar la Universidad, la educación al pueblo”, así como las intensas movilizaciones del magisterio y de movimientos regionales y campesinos conducían a la salida del gobernador del estado en turno, Manuel Zárate Aquino, y se designaba al general Eliseo Jiménez Ruiz, enaltecido por haber abatido la guerrilla de Lucio Cabañas en la montaña de Guerrero, como su sustituto.

Derivado de conflictos políticos universitarios también se depone al doctor Felipe Ramírez Soriano tras haber sido tomada la universidad por la fuerza pública del ejército y policías del estado. Ante la destitución del gobernador del estado las movilizaciones sociales de los núcleos de crítica y resistencia frente al control sindical constituyeron la posibilidad de continuar “la lucha y movimientos en comunidades”. En tanto, se va gestando en el magisterio la inconformidad, incorporándose otros sectores: “y empezaron más muchachos a participar, de la Federación de Estudiantes de Oaxaca” (Martínez, 1990 p. 158).

Las condiciones de los maestros promovieron las demandas, centradas en dos aspectos: a) “el pago de los salarios de los trabajadores de la educación, a muchos maestros les debían 3 o 4 años de sueldos”; b) el rechazo a la imposición de los dirigentes estatales desde las instancias del Comité Ejecutivo del Sindicato Nacional (Couoh, 2009 p. 35).

Dichas cuestiones se conjugaron para la activación del Movimiento Revolucionario Magisterial, por lo que la actividad del brigadeo y las denuncias se incrementaron, de tal forma que

fue creciendo la estructura y fue naciendo una instancia como la Asamblea de Valles Centrales, integrado con puros Secretarios Generales y ahí empezaron a nombrar brigadistas. Los secretarios generales que no querían participar en la lucha iban siendo destituidos y, se iban nombrando en las delegaciones

sindicales los comités de lucha que de tradición política se traía de las normales rurales (Cough, 2009, pp. 35-36).

Otros factores que agudizan el descontento magisterial y del sector educativo es el control del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) a través del grupo de Vanguardia Revolucionaria, que se caracterizaría por ocupar puestos políticos de elección popular con estrecha vinculación a partidos políticos en turno, situación que colocaría en la cúspide a este grupo en la toma de decisiones e imponer a los secretarios generales del sindicato, muchas veces a espaldas de la mayoría de maestros.

Aunado a lo anterior, se producen procesos que intensifican la participación de las escuelas normales, sobre todo las rurales, periodo en el cual estas instituciones se ven fuertemente controladas por el Estado; se contabiliza que desaparecieron 15 escuelas normales y surgieron otras de carácter estatal, que efectuaban movilizaciones y recorrían el estado a través de brigadas: “recolectamos firmas para que no desaparecieran las normales, iniciamos una huelga en Tamazulapan, tuvimos que abandonar la Normal porque nos quería agarrar la policía, pero las estudiantes nos protegieron” (Martínez, 1990, p. 168).

Cabe señalar que las normales rurales operan con la modalidad de internados para posibilitar el proceso de formación docente en su contexto, actualmente con un plan de estudios de cuatro años. Tamazulapan continúa operando como un internado, en este caso de mujeres; es desde esta historicidad que existe una memoria constante de lucha por mantener las escuelas normales rurales como parte de la propia historia social de la CNTE, de sus participantes y como actores cotidianos.

Entrada la década de los ochenta, posterior a la persecución brutal y debilitamiento paulatino de algunas movilizaciones populares y estudiantiles en Oaxaca, en la lógica, por parte del gobierno federal y estatal, de restaurar e impulsar el *orden* por vías democráticas y legales, se da la división de poderes regionales bajo procesos electorales que “marcaron el tránsito de una estructura política de

movimientos y movilización social a una de clientelas más permanentes, para iniciar la configuración de un sistema de partidos en Oaxaca” (Bailón, 2010, p. 263).

Ante este panorama se conforman alianzas electorales opositoras entre organizaciones activas como la COCEI, el Partido Socialista Unificado de México (PSUM), el Partido Mexicano Socialista (PMS) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD), que configuran la Coalición Democrática y dan cierto impulso a la oposición a los partidos de derecha (PRI y PAN). Sin embargo, durante el proceso penetran líderes del gobierno para dividir a la Coalición Democrática y se imponen alianzas de poder para gobernar los municipios; entre esta y otras acciones partidarias buscaban la imposición de organismos de elección en contrapartida que negaran los mecanismos del sistema y el procedimiento comunitario de asignación de cargos tradicionales.

Frente a ello, resurge la inconformidad de las municipalidades por la designación de cargos de las autoridades a través de procesos electorales y se reclama el respeto de asignación al sistema de cargos por usos y costumbres de las comunidades, bajo el mecanismo de deliberación comunal y autodeterminación de los pueblos. La organización magisterial disidente gana terreno, en concordancia con el planteamiento de “ir haciendo la CNTE en Oaxaca” (Medina, 2016), que ya se había constituido en Chiapas en 1979 dentro del marco del Primer Foro de Trabajadores de la Educación, realizado en la Escuela Normal Rural Mactumactzá en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

Cabe mencionar que varios de los maestros normalistas oaxaqueños en funciones concluyeron sus estudios en la Normal Rural Mactumactzá de Chiapas, tras el cierre de catorce normales de un total de 29 existentes en 1969 en el periodo de Gustavo Díaz Ordaz. Por ello, es comprensible que la CNTE se fundara en Chiapas con alta participación de formadores y profesores normalistas rurales de varias entidades del país; con fuerte presencia y participación organizativa y combativa, como sería el caso de los maestros de

Oaxaca, quienes conocían de cerca las condiciones de la formación de maestros rurales y las prácticas sobre la asignación de plazas, así como el papel del SNTE en dos contextos estatales distintos, pero con problemáticas e inconformidades compartidas.

En la coyuntura de 1980 a 1982 la organización y lucha magisterial oaxaqueña se destacó por la amplia participación del movimiento de los maestros bilingües de la Coalición de Promotores, el movimiento de los normalistas en Oaxaca –Tuxtepec y Tamazulapan–, el Movimiento Democrático Universitario y el surgimiento del Movimiento Magisterial Democrático de la sección XXII del SNTE; en diversos plantones y manifestaciones se pugnaba por mejorar los salarios que habían sido castigados por políticas gubernamentales, además de solución al retraso de pagos e imposición de nombramientos de los secretarios sindicales. También se integraron al movimiento la Federación de Padres de Familia, la COCEO y la COCEI, con lo que se forjó una amplia colaboración del magisterio oaxaqueño en el movimiento magisterial nacional que tuvo lugar en la Ciudad de México, y que como reconocimiento al mismo la CNTE realiza un paro en apoyo de los maestros en Oaxaca.

Así, la organización magisterial participa en el Congreso Estatal en Huajuapán y logra manifestarse en la marcha del primero de mayo en el zócalo de la capital oaxaqueña, definiendo sus demandas económicas y políticas, como la destitución del secretario general y de todo el comité de la Sección para romper con la imposición de directores y supervisores en las escuelas y zonas. Esto posibilitó la creación de una estructura sindical paralela llamada Asamblea Estatal del Magisterio, así como establecer fuertes procesos de negociación, ya que en ese momento actuaban dos comités sindicales, el llamado institucional y el que configuraba a la naciente estructura de la Asamblea Estatal del Magisterio.

En 1980, los institucionales (SNTE) toman la Sección 22, para tener dos comités seccionales, ahí mandaban el dinero para empezar a dividir al magisterio oaxaqueño. Las relaciones y las prácticas de comunicación entre docentes se

desarrollan en diversos espacios, como el de la Escuela Normal Superior de Oaxaca: ‘entonces esos chiapanecos que venían a estudiar de allá comenzaron a transmitir, a platicar de la necesidad de participar en la lucha del Movimiento magisterial [...] y de Organizar a la Coordinadora’. Es hasta marzo de 1982 que se logra establecer la Sección Sindical, a partir de la acción local de la disidencia magisterial (Couoh, 2009, p. 82).

En esta larga lucha los maestros participan en un plantón indefinido afuera de la sede de la SEP en la Ciudad de México, con lo que logran que las instancias educativas y sindicales convocaran a congresos extraordinarios para la elección de dirigentes, así como el aumento salarial, lo que concluye con una primera etapa activa de movilización del magisterio en la Ciudad de México. La segunda etapa de lucha se orienta a la realización del congreso seccional para elegir representantes, el cual se realiza finalmente en febrero de 1982. Una vez consolidado en Oaxaca el movimiento, y luego de una consulta estatal entre sus miembros de la sección XXII, decide integrarse a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). En esa época también se configura el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), que entre sus principales demandas se encuentran la democracia sindical, el reconocimiento de su comité ejecutivo seccional (CES) ante la sección XXII del SNTE, y su posterior vinculación y fortalecimiento con la CNTE para construir un sindicato y dirección nacional alternativos al SNTE.

Cabe destacar que durante la década de los ochenta se revitaliza la organización y movilización indígena en Oaxaca con nuevos matices que giran en torno a los derechos de los pueblos indios, bajo los principios de autodeterminación y autonomía política. La revitalización del activismo indígena se concentra en la formación de organizaciones que explícitamente demandaban respeto y reconocimiento a la diversidad cultural; al involucrarse un grupo de intelectuales indígenas se pugna por la reivindicación y la búsqueda de mecanismos legales e institucionales para lograr el reconocimiento

de los derechos indígenas como la autodeterminación, autonomía indígena y derechos colectivos.

Del grupo de intelectuales destacan Joel Aquino, representante y activista político, y Aristarco Aquino, profesor normalista, ambos respetados por el movimiento indígena yalalteco por generar acciones para el reconocimiento, en el marco jurídico estatal, de los derechos indígenas e implementar actividades de aglutinación para lograr la articulación con otros pueblos y etnias de la región. Surge así la Asamblea de Autoridades Zapotecas, Mixes y Chinantecas de la Sierra Norte (ASAZMICH), en cuyas reuniones se expondrían los temas de servir desde el trabajo educativo para la organización de las comunidades indígenas. En este movimiento coinciden Floriberto Díaz, Jaime Martínez Luna y Juanita Vásquez, quienes años más adelante conforman la delegación oaxaqueña invitada por el Ejército Zapatista de liberación Nacional (EZLN) para participar como asesores zapatistas.

Los acontecimientos suscitados en diversas regiones del estado le otorgan carácter singular al conflicto magisterial en Oaxaca al conjuntarse las luchas históricas de resistencia étnica e identitaria, con fuerte participación de las comunidades indígenas y la participación de intelectuales indígenas, también. Por tanto, con el tiempo la estructura organizativa creció; surgieron las Asambleas Regionales y las Delegaciones Sindicales, lo que facilitó crear una estructura sindical llamada Asamblea Estatal del Magisterio.

Estos espacios organizativos se convirtieron en comités de lucha por su tradición política, proveniente de la formación de las y los docentes que habían estudiado tanto en las normales rurales (Civera, 2015; Coll, 2015) como por la participación activa del magisterio *indígena* y de su organización, la CMPIO (Bautista y Briseño, 2010). Para marzo de 1982 se logra erigir la sección sindical de disidencia magisterial y afiliarse activamente a la CNTE.

En este proceso de confluencia es que la organización magisterial se ha convertido en un movimiento social y espacio de lucha permanente en Oaxaca, debido a que mantiene una estrategia de

construcción local que posibilita una representación territorial y un vínculo comunalitario a través de los padres de familia y las organizaciones sociales. El espacio de organización magisterial y su articulación camina con la representatividad oaxaqueña, con la CNTE.

En la década de los noventa, para el caso de Oaxaca, resultan fundamentales algunos hechos que determinan el horizonte de la educación y la organización magisterial en el estado: en 1992 se establece el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB); en 1993 se decreta la Ley General de Educación y se inicia el proceso de descentralización educativa, facultando a las entidades y a sus gobernantes implementar acciones para mejorar la educación y el manejo de sus propios recursos económicos.

Dentro las acciones más importantes que se establecieron está la de integrar al Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación en Oaxaca (MDTEO) con la aceptación de la *Minuta de 1992*, celebrada en corresponsabilidad por el SNTE de la sección XXII, representada por el profesor Erangelio Mendoza y el gobernador Heladio Ramírez; en dicho documento se asientan dieciséis puntos y acuerdos, entre los que destacan el reconocimiento de representatividad jurídica a la sección XXII de la SNTE ante el gobierno.

Estos acuerdos permitieron establecer una alianza representativa para tomar decisiones conjuntas en materia educativa y laboral; vigilar y ajustar prestaciones laborales; colaboración entre instancias para la formación y actualización docente; la dotación de materiales y apoyos didácticos, así como la creación de una agencia especial de investigación para el tratamiento de casos ilícitos que involucren al sector magisterial. Es importante señalar que en este proceso se hace evidente el reconocimiento del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), creado el 23 de mayo de 1992 para garantizar una profunda reorganización tanto educativa como administrativa en la educación en Oaxaca; según el diario oficial, el gobernador Gabino Cué confirió al IEEPO diversas facultades legales para intervenir en las políticas educativas estatales.

Durante el proceso de instauración y ejercicio de actividades del IIEPO se visibilizaron diversas contradicciones en el modo de proceder del sindicato en el poder al asignar plazas, además de las prebendas sindicales hacia ciertos sectores del magisterio y de carácter político, lo cual incrementó el descontento al retomarse viejas prácticas bajo un modelo neocorporativista sindical, que funciona y actúa con doble identidad política: como organismo actuante de gobierno y, al mismo tiempo, manteniendo un discurso opositor al orden establecido, lo que genera en el movimiento magisterial fuertes confusiones y contradicciones en la lucha, que se había iniciado dos décadas anteriores.

Otro elemento importante que cambia el horizonte de la lucha magisterial se produce en 1995 al establecerse la Ley Estatal de Educación con características muy importantes, cuando el movimiento magisterial oaxaqueño consigue la traducción de sus demandas sociales a educativas, gestando una articulación estatal entre distintos programas y contenidos formativos en escuelas de los diferentes niveles al caracterizar a la educación en Oaxaca como intercultural y comunal. Esto repercute en el fortalecimiento de un Subsistema de Formadores de Docentes vinculado entre sí y se crea la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, espacio de enseñanza de las dieciséis lenguas existentes en el estado, pero con una alta injerencia del sindicato de la sección XXII, que perdura toda la década de los años noventa y principios del siglo XXII.

2000 A LA FECHA: UNA LUCHA CONSTANTE

Con la llegada del nuevo siglo se vislumbran cambios socio-políticos, tras el cambio sexenal y la llegada de un nuevo gobierno federal de alternancia partidista, comandado por el panista Vicente Fox. Para el caso de Oaxaca las prácticas del uso arbitrario del poder, de la legalidad y de las instituciones públicas se acentuaron bajo el dominio del viejo régimen que se mantuvo en la entidad.

Durante el inicio de este periodo las disputas internas por el control del estado, el manejo de recursos, la toma de decisiones en torno a la vida política del estado fueron mayúsculas, lo que dio paso a un proceso de recomposición de la élite gobernante para mantener el monopolio priista en los municipios y en el Congreso.

En el año 2004, como parte de las disputas políticas internas en la entidad, se elige gobernador a Ulises Ruiz Ortiz, lo que desata fuertes polémicas por fraude electoral y por llevar acciones de represión ante las movilizaciones de protesta, la aplicación discrecional de la ley, así como persecución y encarcelamiento de dirigentes sociales durante el primer año y medio de su gobierno. Además de ejercer un poder descontrolado sobre sus oponentes políticos y fuerte control de los medios de comunicación; establecer relaciones con poderes fácticos; hacer mal uso de los recursos y fondos estatales, así como una fuerte persecución hacia los miembros de organizaciones de los derechos indígenas y campesinos, el autoritarismo político de su gobierno fue la base para el control de la entidad y de sus municipios. Es por ello que durante el verano de 2006 Oaxaca se convirtió en el foco y centro de protesta y resistencia social más influyente e importante de México, como consecuencia de la fuerte movilización y confrontación magisterial con el gobierno del estado.

2006...

Las luchas se centraron básicamente en la democratización del SNTE; la tesitura de la Sección XXII, en esta nueva etapa de libertad política, y la estrategia histórica *movilización-negociación-movilización* de la CNTE colocaron a Oaxaca en un terreno de vicisitudes que configuraron alianzas y batallas diversas, sociales y populares. La cercanía con sectores vulnerables se hizo más evidente, ya no había nada que ocultar. El magisterio y su lucha económica consideró, entonces, demandas de los pueblos indígenas y campesinos, en tanto

estas latitudes de la lucha social se percibían como un espacio esperanzador para la clase trabajadora oaxaqueña del campo y la ciudad.

Las diversas experiencias van fortaleciendo al actor político colectivo que ha de caracterizar el movimiento magisterial popular en los próximos años ante los gobiernos neoliberales, comparsas de la oligarquía internacional. Evidentes antecedentes de movilizaciones populares se fraguaron en Oaxaca antes de la insurgencia magisterial –donde seguramente estos siguieron el ejemplo– que sirvieron de contexto histórico para posesionarse en el terreno de la lucha político social como un referente importante de la lucha política sindical. Entonces, la Sección XXII se identificó claramente como parte del Movimiento Político Sindical de la CNTE.

Las necesidades laborales históricas del movimiento social magisterial se acompañaron –y con el tiempo aclararon– de una ardua necesidad por una educación diferente que tomara en cuenta otra formación docente, otra percepción de las escuelas, otra manera de vincularse con las comunidades, otra idea sobre los contenidos escolares; algunos grupos regionales, por ejemplo la Brigada Magisterial de Tuxtepec, asumían la idea zapatista “construyendo la otra educación” con publicaciones sobre temas educativos y puestas en práctica de proyectos escolares y, al mismo tiempo, la creación de diferentes espacios de análisis y reflexión, aproximadamente desde 2006 a la fecha, donde los maestros daban a conocer sus inquietudes y propuestas de formación docente desde una educación alternativa pertinente a los pueblos de Oaxaca.

La antesala a una propuesta educativa con claras intenciones, sin duda alguna, fue el movimiento magisterial popular de 2006 en la ciudad de Oaxaca, principal escenario de las grandes batallas del magisterio oaxaqueño. Una construcción social histórica que nace de la Sección XXII, después del desalojo malogrado del gobierno estatal represor en este tiempo y espacio, fue la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). La vinculación entre el magisterio y el pueblo daba sus primeros pasos organizativos contra la tiranía priista, representada en ese tiempo por Ulises Ruiz Ortiz, gobernador en turno.

Las demandas subieron de tono, las respuestas *insuficientes* del estado a las demandas magisteriales prolongaron la resistencia de los maestros democráticos. De demandas económicas y sociales, el movimiento magisterial oaxaqueño llegó a pedir castigo judicial al entonces gobernador Ulises Ruíz Ortiz quien, dicho sea de paso, fue vilmente protegido por el gobierno federal, dirigido por el panista conservador Felipe Calderón Hinojosa.

Los enfrentamientos se endurecieron y diversas manifestaciones de resistencia se dieron en el estado. Las mujeres –maestras y pueblo– tomaron los medios de comunicación, hecho histórico, por cierto, para el género femenino en Oaxaca. *El Comandante Amor*, que conmocionó al mundo entero por su corta edad desafiando las estructuras del poder con paliacate en el rostro, decía “somos pueblo”, al tiempo que arrojaba piedras a la policía.

Simultáneamente, el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), perteneciente a la Sección XXII del SNTE, y la CNTE salen a las calles en mayo de 2006 para que sus demandas tomaran fuerza, pugnando por mejores condiciones y prestaciones laborales, incremento salarial –con ajuste a la derrama económica derivada de la actividad turística–, mejoramiento de la infraestructura escolar, así como la más apremiante, la rezonificación del magisterio, particularmente “rezonificación por vida cara” que ya había sido aprobada en otras entidades. También buscaban incrementar el presupuesto educativo estatal y federal.

La respuesta del gobierno fue avasallante: rechazo absoluto a las demandas magisteriales, lo que derivó en un paro de labores indefinido, la toma de la capital de Oaxaca y un plantón en el Zócalo de la Ciudad de México. En junio de ese año las fuerzas policiales estatales y federales toman por asalto el plantón en el centro de Oaxaca –que abarcaba más de cinco cuadras– para propiciar el desalojo y levantamiento de los cerca de 70 000 maestros asentados y convocados por la sección 22 sindical. El acto es brutalmente violento y deja a maestros lastimados, secuestrados, asesinados, desaparecidos y perseguidos. Ante tal violencia ejercida por el Estado represor se hace

sentir el repudio hacia el gobernador priista Ulises Ruiz y se solicita su pronta destitución; al movimiento se adhieren diversos sectores de la sociedad de la entidad y de otras regiones del interior de la república mexicana, así como de carácter internacional, para apoyar el cese de abusos y actos violentos en todo el estado de Oaxaca.

Una de las características más importantes de este movimiento fue el matiz mediático de su difusión y la transmisión directa de los acontecimientos que se iban suscitando a través de la radio, las redes sociales y medios informativos; de ahí nace otro horizonte de expresión del movimiento popular, además de la toma de las calles, hacer barricadas, tomar los medios de comunicación y movilizar a la sociedad, que manifestó sus propias demandas de trabajo, educación, pobreza y desempleo. El movimiento magisterial en Oaxaca sufrió una reconfiguración al ser parte de una de las 350 organizaciones sociales que conformarían la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), constituida el 17 de junio de 2006, además de ser uno de los más golpeados en su participación y conformación de la Asamblea, lo que desató un marco de negociaciones, pero también lamentables pérdidas de vidas de docentes, comuneros e indígenas que participaban en la intensa movilización en el estado (Bautista, 2008).

La APPO se convierte en una de las organizaciones más importantes que emerge de la movilización del magisterio y del comunismo indígena, abarcando desde la diversidad étnica de la entidad hasta la organización social de las zonas conurbadas, implicando las redes de los jóvenes que se unieron para derrocar el poder político representado por el gobierno del priista Ulises Ruiz, convirtiéndose en una expresión organizativa de resistencia popular que pugnaba por la transformación política profunda en el estado, tales como sustituir al gobierno, basado en el sistema de partidos políticos, por una asamblea popular de los pueblos oaxaqueños con la intención de lograr transformaciones favorables para la sociedad oaxaqueña.

La movilización magisterial y la fuerte participación en la APPO se traduce en la suma de distintas fuerzas, lo que podría

denominarse como la *red de movimientos sociales* en la que se vinculan padres y madres de familia; el trabajo activo de los maestros en las organizaciones campesinas y regionales e indígenas, bajo la representación de la organización colectiva, y el reconocimiento del pluralismo cultural y toma de decisiones de manera consensuada como práctica histórica y social que reivindica el poder comunitario de la mayoría de la población oaxaqueña.

Es importante señalar en esta genealogía que Oaxaca ocupa el primer lugar de hablantes de lengua indígena en el país, con 18 lenguas indígenas vivas y actuantes, lo que repercute en las prácticas y luchas organizativas pues el sistema de gobierno reconoce 570 municipios, de los cuales 418 legalmente se encuentran en el *sistema de usos y costumbres* como reconocimiento de su carácter indígena y de su autonomía en formas de gobierno, lo que representa 73.5% de la población oaxaqueña (UABJO, 2014). Estas dos dimensiones –tanto la presencia de pueblos indígenas y su persistencia lingüística, como el ejercicio de sus formas de gobierno– resultan relevantes en la configuración de las demandas sociales del movimiento a partir de un fuerte arraigo comunal, lo que repercute en las formas de lucha del propio magisterio y su movimiento estatal en Oaxaca, y en el contexto nacional de la CNTE.

Tras la movilización una franja del sector magisterial emprende una lucha de negociación con el gobierno federal; tomando como base un pliego petitorio, varios maestros regresan a sus escuelas para el cierre de ciclo escolar al lograr varias demandas como la libertad de los maestros encarcelados, aumento de becas, apoyo económico para la adquisición de uniformes y zapatos, así como el incremento de recursos para mejoras en la infraestructura escolar. Sin embargo, el proceso de militarización, represión, criminalización de las luchas y las movilizaciones en la entidad persistió.

Maestros e hijos tuvieron que salir de la entidad; una minoría ocupó espacios de formación universitaria en diversas instituciones educativas del país, en varios casos en estudios de posgrado; otros comprendieron y adaptaron nuevas estrategias de organización política, lo que les permitió madurar algunas propuestas de acción colectiva

en el ámbito educativo y pedagógico. Su base de representación se vislumbra como la columna vertebral ante las necesidades heterogéneas de la sociedad oaxaqueña y frente a las formas de poder instauradas en la entidad. Ante ello, los profesores reciben apoyo económico de sus comunidades, manteniendo redes de apoyo fortalecidas desde sus propias prácticas comunitarias, en donde se van adoptando nuevos matices de organización con demandas sobre la defensa de la tierra y el territorio, con la intención de que se vean reflejadas en los planes educativos. De ahí se da nuevamente el fortalecimiento del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), quienes retoman acciones para la construcción de una educación alternativa escolar y/o comunitaria con saberes y conocimientos comunitarios que posibiliten generar reconocimientos pedagógicos, con orientación crítica y emancipatoria.

El agravio al magisterio trajo consigo una serie de ejercicios de autodefensa y organización social, donde sujetos protagónicos, maestros y maestras jugaron un papel muy importante. Es decir, la sección XXII sitiaba la ciudad Oaxaca con apoyo de la sociedad, sobre todo de las comunidades de los pueblos indígenas simpatizantes con el movimiento. Su mayor expresión fueron las *barricadas magisteriales populares*. El espacio de los poderes institucionales estaba abarrotado de maestros y maestras; el control relativo de la sección XXII llevó a pensadores externos a calificar el proceso de lucha magisterial popular como la “comuna de Oaxaca”, donde se estaba gestando la “primera revolución del XXI”. En este sentido, la CNTE en Oaxaca jugó su papel histórico con expresiones dialógicas y de lucha callejera protagonizadas por maestros, estudiantes, médicos y trabajadores explotados del estado a quienes, dicho sea de paso, *El Santo Niño APPO* acompañó en las diversas megamarchas convocadas por los maestros democráticos –siete en total de mayo a septiembre–.

En estos enfrentamientos, entre piedras, bombas molotov y balas murieron alrededor de 15 personas: maestros, niños y trabajadores. Vale recordar, por tanto, que una bala de los policías pagados por los priistas locales arrebató la vida a Brad Will el 27 de

octubre de 2006, documentalista neoyorquino que cubría la noticia de la rebelión en Oaxaca. Los *Escuadrones de la muerte* lograron que este fuera su último reportaje.

El Gobierno Federal, el Senado de la República, la Cámara Federal de Diputados, que en conjunto se negaron a dar salida a la desaparición de poderes, -aunque contradictoriamente sí reconocieron la ingobernabilidad que existía en el estado-, situación que daría paso a la feroz represión del movimiento popular a través de la acción concertada de ambos niveles de gobierno a partir del mes de septiembre de 2006, como parte de una estrategia contrainsurgente y de militarización del estado, la cual ha sido calificada por diversos autores y organismos de Derechos Humanos como “Terrorismo de Estado” (Ávila, 2015, p. 228).

No había forma de parar el movimiento hasta que el mal gobierno de Calderón decidió mandar a las fuerzas represivas, que se toparon con una férrea resistencia de estudiantes, maestros, trabajadores y pueblo en general, hecho considerado por algunos críticos como una de las batallas más importantes del movimiento magisterial-popular, La Batalla de Todos los Santos del 2 de noviembre de 2006, en la que se defendió la Radio Universitaria en las instalaciones de la UABJO. Vendrían nuevas contiendas populares, y por supuesto magisteriales, siempre como Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

Otro factor determinante para la reorganización magisterial se dio en los siguientes dos años, al anunciarse el acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que se firmaría entre el presidente Felipe Calderón, la secretaria de educación, Josefina Vázquez Mota, y la líder sindical del SNTE, Elba Esther Gordillo, en 2008, la cual abarcaba básicamente diez puntos, entre los que destacan las siguientes acciones para el sector magisterial: a) Ingreso y Promoción. Docentes, directores, supervisores y autoridades educativas, puntualizando en la asignación de plazas por la vía de concurso nacional público y de oposición, previa convocatoria y dictaminado de manera independiente de las instituciones;

b) Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, certificación de competencias profesionales, fortalecimiento de la profesionalización de los docentes de las escuelas normales y creación de cinco centros regionales de excelencia académica, y c) profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, puntualizando en reformar los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial, la creación del Programa de Estímulos a la Calidad Docente bajo la orientación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, con la intención de fomentar el mérito y desarrollo individual de estímulos e incentivos de cada docente en función de los logros de cada estudiante, bajo los resultados de la prueba estandarizada ENLACE.

Como parte de las acciones en materia educativa, durante el periodo del gobierno calderonista se firmaron convenios con organismos internacionales para solicitar fondos económicos al Banco Mundial (BM) con el fin de fortalecer la enseñanza en México; a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se le solicitó la elaboración de un informe anual sobre la situación del sistema educativo para determinar los ejes rectores de las políticas públicas en educación y con ello encaminar la ACE. Como parte de los señalamientos del organismo se indica la desregulación del financiamiento educativo por parte del Estado y, al firmarse el acuerdo de cooperación México-OCDE, se instaura el mecanismo sobre la calidad de las escuelas mexicanas como prioridad política y social. Varias acciones se implementaron, las cuales involucraban directamente la formación de maestros y el papel de las normales, la asignación de plazas, la evaluación y designación de estímulos al desempeño docente, acciones que trascienden y que serán parte de la reforma a la Ley General de Educación, promulgada hasta enero de 2011.

OAXACA Y LA REFORMA EDUCATIVA

2013...

Aquel año se comenzó a configurar un gran movimiento de resistencia a la mal llamada Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto. Las exigencias de la OCDE llevaron al gobierno peñista a conformar una expresión empresarial que llamaron Mexicanos Primero. En una conferencia que dio Enrique Ávila en la Unidad 202 de la UPN en Tuxtpec se mostró cómo la OCDE promueve una red empresarial internacional que pretenden privatizar los principales servicios que los Estados latinoamericanos tienen para sus gobernados, principalmente los sistemas educativos y el de salud.

Varios intelectuales que en los inicios del Movimiento Social Magisterial en Oaxaca veían con buenos ojos a la CNTE, después de 2013 impulsaron fuertemente la mencionada reforma de Peña Nieto, entre ellos destacan Gilberto Guevara Niebla y Silvia Schmelkes, quienes eran parte del entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), considerado como el eje rector de la Reforma Educativa.

Nuevas batallas configuraron un episodio más en la historia de la CNTE desde los acontecimientos en Oaxaca. El panorama de lucha persistió en el ánimo de los maestros oaxaqueños ante lo que consideraron una reforma más laboral que educativa. Por ejemplo, La Ley General del Servicio Profesional Docente, con base en el Artículo 3o. de la Constitución giraba sobre el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio; los docentes consideraron que esta, vinculada al tipo de evaluación que formalizaría el INEE, los derechos laborales ganados con sangre en la historia magisterial.

Por otro lado, se vislumbraron las intenciones de querer privatizar el sistema educativo nacional. Por ejemplo, en la Nueva Ley General de Educación aprobada en el sexenio de Enrique Peña

Nieto, en el Artículo 28 se dice a la letra: “Son de interés social las inversiones que en materia educativa realicen el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares”. En seguida, dice el Artículo 28 bis: “Las autoridades educativas federal, locales y municipales, en el ámbito de sus atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas” (Nueva Ley General de Educación, 2013, p. 13).

Por un lado, la amenaza de perder el trabajo so pretexto de ser “idóneo o no idóneo”, según la evaluación, para el magisterio; por el otro, la intervención de particulares en la gestoría de las escuelas. De acuerdo con los análisis que los maestros de la Sección XXII han realizado, además de importantes intelectuales en el país, la escuela pública tiende a desaparecer para convertirse en escuelas particulares disfrazadas de públicas. Esto es, que el Estado deja de tener la obligación sobre el sistema educativo para pasarla a manos del sector privado.

Ante este hecho, la CNTE en Oaxaca (2013) anuncia movilización y se preparan las condiciones necesarias para el plantón y las diversas actividades de protesta en Oaxaca y México. Hay que recordar que previo al accionar magisterial, el gobierno del estado y los medios de comunicación a su servicio estuvieron constantemente denostando y maldiciendo al magisterio nacional y, sobre todo, al oaxaqueño. La desinformación premeditada fue permeando cierta opinión pública en contra de los maestros de Oaxaca y del país. Ellos, el Estado y sus instituciones de gobierno, también tenían su coartada para reprimir.

Cabe mencionar, de acuerdo con algunos testigos, que Silvia Schmelkes empezó a hacer labor de convencimiento entre el magisterio indígena, ámbito que conoce muy bien por las investigaciones que ha realizado sobre procesos educativos en este medio, con la insistencia a los representantes invitados de la necesidad de hacer encuestas a los padres de familia de las comunidades para informar sobre los “beneficios de la reforma educativa”. De acuerdo con estos testigos, algunos de los maestros que en ese momento se

encontraban en el plantón en el zócalo capitalino abandonaron la reunión. Este hecho premeditado por el INEE trajo fuertes comentarios en contra de la reforma y se confirmaban entre las filas del magisterio oaxaqueño y nacional las intenciones privatizadoras de la educación de tales reformas laborales. El imaginario magisterial, en tanto, determinó resistir e impedir la aprobación de estas leyes por el poder legislativo.

Es importante recordar que la Sección XXII, junto con representantes del Instituto Estatal de Educación Pública en Oaxaca y del gobierno estatal creaban, por iniciativa del MDTEO, un Plan para la Transformación Educativa en Oaxaca (PTEO). En este sentido, el caminar en defensa de los derechos laborales comienza a estar acompañado por estos propósitos del PTEO para construir una educación alternativa pertinente y significativa de acuerdo con el contexto sociocultural que se vive en las comunidades.

El grito del 15 de septiembre en el zócalo capitalino se daba bajo un fuerte dispositivo policiaco debido a que días antes el magisterio nacional, la gran mayoría maestros y maestras de Oaxaca, sufrieron una alevosa represión que los hizo replegarse en la explanada del Monumento a la Revolución de la Ciudad de México. A salto de mata y faltando el respeto al recinto legal se aprobaron las leyes de la Reforma Educativa peñista en espacios fuera de la Cámara de Diputados y Senadores.

La represión llevó a la cárcel al secretario general y al de organización de la Sección XXII, los profesores Rubén Núñez Gines (QDEP) y Francisco Villalobos Ricárdez, respectivamente. Se presume que en estos actos de opresión y prisión, donde además de los encarcelados y heridos encapsulados por granaderos y militares disfrazados de policías, hubo una estratégica intervención de viejos priistas conocidos con actividades de políticas de cooptación del Estado. Pero, regresando un poco, es importante recordar la lucha de resistencia que vivió el magisterio guerrerense meses antes de que la Sección XXII de Oaxaca se levantara en paro de labores. Después vendría una ola de protestas de maestros de casi todo el país, incluyendo

las secciones de Michoacán y Chiapas, que históricamente han sido siempre partes fundantes en las movilizaciones de la CNTE. En este contexto de movilización nacional, Oaxaca comienza su odisea de resistencia.

En los procesos de lucha se construyeron diferentes foros de análisis y reflexión. En la explanada del Monumento a la Revolución se llegaron a improvisar verdaderos espacios de participación ciudadana; se convertían los foros en importantes modalidades de resistencia y lucha propositiva. Los puntos de vista de especialistas y estudiosos del tema educativo se conjugaron con los ánimos del magisterio oaxaqueño. Algunos ponentes que acompañaron la resistencia propositiva de 2013 fueron, por ejemplo, Elsie Rockwell, Juan Luis Hidalgo Guzmán, Paco Ignacio Taibo II, Pedro Miguel, así como organizaciones populares como el periódico *El Zenzontle*, de la Casa de los Pueblos.

La abrogación de la Reforma Educativa y sus leyes secundarias como demanda del magisterio nacional tomaba forma de rebeldía. Una de las grandes tesis de Oaxaca, construida por los foros ciudadanos en el plantón del Monumento a la Revolución, fue pensar que la Reforma Educativa y sus leyes en “Oaxaca no pasan”; en una lógica de arriba hacia abajo, Oaxaca llegó a sostener que en los salones y en las actividades educativas y administrativas que estuvieran en sus manos “su reforma no pasa”. Vale reconocer que esta fórmula ayudó a darle sentido a la resistencia magisterial; también que una de las acciones políticas de la sección XXII que enfrentó a las estructuras políticas del estado, desde esta fórmula inteligente de resistir, fue la gran fuerza de convocatoria para movilizarse de manera masiva.

Se había anunciado el arribo de Peña Nieto a Oaxaca, junto con el entonces secretario de Educación, Emilio Chuayffet, a inaugurar el ciclo escolar 2013-2014. El magisterio oaxaqueño entendió que era una expresión de burla y demostración de que Oaxaca estaba derrotada. La Asamblea Estatal, máximo órgano de las decisiones del MDTEO, determina entonces adelantar la fecha de inicio de clases y

lo hace con la confianza de que las bases democráticas cumplirían con el acometido político. Ante esto, no solo desdibujaron el teatro mediático del gobierno federal y estatal, sino que ridiculizaron a las autoridades educativas del Estado y del país. Oaxaca demostraba una vez más su creatividad para enfrentar a las estructuras del Gobierno federal y estatal.

NÚCLEO-TERRITORIO: PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA DE LA CNTE

Entre las perspectivas de la CNTE se encuentra la construcción de un proyecto educativo que eduque desde la posición proletaria a los más de 30 millones de estudiantes; es como se contempla la posibilidad de construir una *educación alternativa* que exige, además de las posiciones políticas e ideológicas, posturas pedagógicas de liberación en el magisterio consciente. En este sentido, no solo es la lucha por el charrismo, sino por la proyección de una educación que realmente democratice el país desde las escuelas de la CNTE.

Ante esto, las condiciones históricas piden estar del otro lado de la educación gobiernista. Por lo anterior, la CNTE realiza congresos nacionales que abordan la situación política y pedagógica que se vive en el país; se evidencia el continuismo de una política educativa tecnocrática y pragmática con conocimientos fácticos e inertes poco fructíferos para la vida de los estudiantes, lo que buscaba implementar situaciones educativas con la intención de sustituir la estructura del programa educativo. En este sentido, se habla no solo de cambios curriculares extraídos de los saberes populares del sector trabajador del campo y la ciudad, sino de la exigencia de una docencia *otra* que condicione las posibilidades de estar del otro lado de la educación gobiernista.

En el IX Congreso Nacional de la CNTE quedó claramente establecido el proyecto alternativo de educación. En primer lugar, se dijo: “Los estudiantes que

llegan a las escuelas son portadores de toda una diversidad: en lo que se refiere a sus antecedentes socioeconómicos, culturales, étnicos, lingüísticos, religiosos, familiares, etcétera” (IX Congreso Nacional de la CNTE, 2008, s. p.).

Por otro lado, se afirmó lo siguiente:

Sostenemos que la educación debe mantener un compromiso que implique la formación de estudiantes con una conciencia social, que tenga como base la interpretación objetiva, científica, es decir, histórico-social y dialéctica de la realidad, esto es superar las deficiencias de la formación propias del enfoque parcializado y unilateral de las formas tradicionalistas de la educación de corte positivista: memorista, enciclopedista, vertical y autoritaria; por el contrario el enfoque democrático de la educación reconoce al ser como participe de un proceso social claramente determinado, que desarrolla una capacidad de análisis crítico y reflexivo de la realidad histórica en que se vive. Este rasgo posibilita una actitud transformadora a través de la acción colectiva, sistemática y organizada (IX Congreso Nacional de la CNTE, 2008s. p.).

Vale la pena resaltar que las disposiciones que se manifestaron para construir una educación alternativa tienen que ver con las necesidades reales de las comunidades y de la sociedad en general, por lo tanto, con que se vayan determinando de abajo hacia arriba. Para esto se conformó una Comisión Pedagógica Nacional que coordinara las diversas actividades alternativas de los contingentes de la CNTE, así como impulsara la investigación educativa de fondo para la formación profesional de los militantes de la Coordinadora y desarrollara eventos educativos como intercambios de experiencias pedagógicas, foros educativos, jornadas pedagógicas, entre otras actividades posibles que fortalecieran un movimiento pedagógico nacional. De esta forma, las expresiones alternativas diversas se hicieron presentes en los estados, principalmente Michoacán, Chiapas, CDMX y Oaxaca.

DEMANDAS Y PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DEL MOVIMIENTO SOCIAL MAGISTERIAL (MSM)-CNTE

Los desafíos de pensar los movimientos sociales como sujetos y procesos educativos y pedagógicos son producto de una serie de trabajos y reflexiones en América Latina y México (Arroyo, 2003; Baraldo, 2010; Medina, 2015; Egger, 2016), entre muchos más; hacer un recuento preciso implicaría todo un artículo. En el caso de México existen estudios muy interesantes, no necesariamente inmersos en los procesos formativos políticos pedagógicos, pero que gestan una constelación de reflexiones interesantes, ya que el movimiento con mayor visibilidad en toda América Latina es el zapatismo (EZLN). Asimismo, desde la década de los setenta se gesta, a la par, el Movimiento Social Magisterial de la (CNTE).

A partir de los análisis de los movimientos sociales en México podemos ver diversos movimientos que emergen de los espacios escolares y educativos como el movimiento estudiantil de la UNAM (1999 a 2000); el de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero; el movimiento #YoSoy132 (2011) y otros diversos movimientos y propuestas surgidas de diferentes organizaciones sociales (Olivier, 2016). De forma relevante se encuentra el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista (Baronnet, 2012). Modonesi (2016) propone una categoría interesante para comprender lo que él llama “la generación postzapatista en México (2011-2015)”, y definir las características de los aprendizajes y repertorios de lucha y protesta que emergen como procesos formativos.

En particular, reconocer la polifonía de y en los movimientos sociales incluye al sector magisterial, maestras y maestros actores inmersos en diversos procesos sociales y políticos que conforman la complejidad histórica en resonancia, que acompaña y acerca las múltiples realidades de México.

DE LAS DEMANDAS SOCIALES A LAS DEMANDAS PEDAGÓGICAS

*Transformar la educación promoviendo la construcción
de una nueva sociedad, nueva educación,
nuevo sujeto y nueva forma de convivencia.*

SNTE

En el epígrafe de este apartado se vislumbra la demanda social imperativa de crear una *nueva sociedad* a partir de transformar la educación, concebida como parte del ejercicio profesional de los docentes y su *materia de trabajo*, lo que produce un doble proyecto ampliado, ya que como trabajadoras y trabajadores de la educación, al mismo tiempo que se configuran como docentes a través de la enseñanza de los propios contenidos escolares (planes, programas, materiales, libros), han establecido núcleos de referencia que las y los conducen a pensarse como sujetos activos. Son sujetos activos que *al enseñar y aprender* junto con las niñas, niños y con sus familias y comunidades en contextos diversos, se encuentran interviniendo en la construcción de un *nuevo sujeto* y de una *nueva forma de convivencia*; es decir, de una *otra sociedad*, partiendo de la transformación de las relaciones sociales.

En consecuencia, en este apartado proponemos esbozar de manera más amplia los referentes de movilización pedagógica para comprender, a partir de ciertos elementos en la configuración activa de las interconexiones entre los procesos sociales y sus demandas sindicales, sus vínculos políticos y sus traducciones en programas y propuestas educativas como parte de las perspectivas del movimiento magisterial de la CNTE en su conjunto; posteriormente, particularizaremos en los sentidos que cobran sus expresiones en el estado de Oaxaca.

HISTORICIDAD DEL TRÁNSITO DE LO LABORAL-GREMIAL A LO PEDAGÓGICO: LUCHA POR LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Estos procesos dinámicos del amplio movimiento magisterial y sus fronteras permeables, porosas y movibles son traducidos en acciones pedagógicas a través de *ideas-fuerza*, las cuales se demandan como temáticas a tratar en sus talleres y reuniones docentes formativas. Dichos elementos han sido construidos en un largo periodo y expresado en diferentes espacios como el *fundante*. El Primer Foro sobre Educación Alternativa organizado por la CNTE se efectuó los días 11 y 12 de junio de 1983 (Hernández, 2017, p. 128). Como vemos, desde el inicio de la movilización magisterial en la década de los años ochenta del siglo pasado y hasta 2018 se han gestado diversas reuniones de carácter pedagógico que establecen continuas convocatorias a través de distintas modalidades de participación: foros, seminarios, diplomados, talleres, coloquios, encuentros, asambleas, congresos de distinto alcance en la estructura organizativa magisterial, ya sean sectoriales (por niveles educativos), estatales, regionales o nacionales. Se desarrollan también distintos cursos y talleres a través de la conformación de colectivos pedagógicos. Todas estas actividades se efectúan entre docentes, profesores, padres y madres de familia en comunidades específicas, en zonas y jefaturas escolares como espacios laborales de diferentes niveles educativos de educación básica, generando así representación e integración de amplios sectores sociales.

Durante las siguientes dos décadas (1992-95 a 2012-15), el proceso paulatino de las propuestas educativas desarrolladas permitió en distintos estados (provincias) gestar una serie de planes piloto que facilitaron la creación de centros educativos de cultura y educación. Así, el Movimiento Pedagógico Alternativo se *factualiza* a través de programas en la configuración de propuestas que parten de la creación de escuelas e instancias de vínculo y desarrollo pedagógico. Encontramos que en tres estados han podido desarrollarse proyectos y planes educativos y escolares por las secciones

sindicales de Guerrero, Michoacán y Oaxaca. Este último estado (provincia) cobrará relevancia en el siguiente apartado, por lo que solamente será mencionado aquí.

Michoacán: En 1995, a la par que ocupan la sección sindical XVIII, los docentes impulsan el movimiento pedagógico alternativo como parte de sus demandas y de su programa de lucha. Para 1998 gestan el Proyecto de las Escuelas Experimentales Integrales y cinco años más tarde logran ponerlo en marcha en ocho escuelas, además de fundar los Centros para el Desarrollo de la Creatividad y la Cultura en 2003 (Rodríguez, 2015). Una de las preocupaciones, que como veremos abarca la gran mayoría de propuestas y demandas educativas, se centra en el papel de los procesos de lecto-escritura. En este sentido, desde la década de los años noventa se han desarrollado en Michoacán importantes propuestas.

Imagen 4.1. La CNTE en Michoacán sustituye libros de la SEP por sus propios textos (2015)



Fuente: <https://www.atiempo.mx/denuncias/cnte-en-michoacan-sustituye-libros-de-la-sep-por-sus-propios-textos/>

Otra preocupación es el logro de las propuestas plasmadas en los propios libros de texto, los cuales no solamente forman parte de los materiales de enseñanza, sino que les posibilitan gestar el desarrollo curricular de contenidos educativos. En este sentido, los docentes han diseñado los libros correspondientes al ciclo básico de primaria

(de tercero a sexto grado) y de los tres grados correspondientes a la educación secundaria en México; asimismo, lograron que se imprimieran y distribuyeran a nivel estatal. Un dato relevante, como vemos en las fotografías, es que los libros se titulan *El Buen vivir...*

*Guerrero*¹. Entre 2009 y 2010 se gesta el Proyecto Educativo Altamiranista, que crea escuelas en cada una de las 8 regiones que corresponden tanto a la geografía estatal como a la lingüística, lo que incluye la enseñanza y desarrollo de las lenguas indígenas. En cada una de estas regiones se ha establecido una estructura organizativa que constituye la base de operación para generar propuestas educativas a través de redes y Consejos Pedagógicos de carácter regional, así como la Comisión Pedagógica estatal de la sección, integrada por un consejo estatal. Esta estructura activa desarrolla *círculos de estudio* como estancias formativas de las y los docentes.

Los demás estados participantes han desarrollado múltiples estrategias constantemente, con la concepción de avanzar y construir alternativas; estas experiencias se han expresado en distintos encuentros y foros². Tales propuestas se expresan en más de veinte estados (provincias) en México, configurando elementos y herramientas para, en ciertos momentos “ofensivos”, contrarrestar las condiciones de imposición educativa. Son herramientas para las maestras y los maestros de oposición y construcción de “otras rutas pedagógicas”, lo que implica en la práctica la acción escolar de las y los docentes a través de sus Comisiones Pedagógicas desarrollando Jornadas, Asambleas, Consejos y Colectivos (López, 2017)³.

¹ Recordemos que en el estado de Guerrero se perpetró la desaparición de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa en 2014.

² P. Medina. Como parte del trabajo de investigación fue posible asistir al Foro Nacional de Evaluación realizado en noviembre de 2015 en Oaxaca, y al Foro de la Red Mexicana de Movimiento Sociales-UAM-A, llevado a cabo en noviembre de 2017.

³ *Cfr.* Martha López (2017). En este valioso texto, la autora da cuenta de once propuestas: Sección 9-Propuesta de Educación para la Emancipación (PEE); el Proyecto de Jornada Integral en Escuelas de la Ciudad de México (PIJECM); Sección 40-Proyecto Alternativo para la Educación en Chiapas (PAECH); Secciones 10 y 11 de la Ciudad de México-Foros de Asamblea de Coordinación; Sección

LAS DEMANDAS SOCIALES Y EDUCATIVAS DEL MSM-CNTE, COMO POTENCIALIDADES LABORALES Y PEDAGÓGICAS

Los movimientos y *ciclos de protesta* que se han gestado por las exigencias de mejores condiciones laborales, al mismo tiempo, como lo hemos analizado, conllevan a la comprensión de los momentos de reconocimiento de la subalternidad y las búsquedas por configurar los antagonismos y las respuestas emancipadoras frente a las lógicas de establecimiento de los núcleos de transformación de los contenidos y los programas escolares. Estos son considerados, a su vez, como parte de sus propias condiciones laborales y de trabajo, trastocadas por los constantes programas educativos de carácter oficial que, como un gran vector y arco histórico, han insistido en la configuración de una conversión radical de las relaciones entre el estado, el gobierno y los principios y fines de la educación. De ahí que, de manera paralela, a partir del último trienio de la década de los años ochenta cobra mayor presencia la figura de las condiciones pedagógicas de trabajo y el papel de los y las docentes como intelectuales de la educación. Las dos siguientes décadas (1990-2010) constituyen un horizonte de transformación y apropiación *de la materia de trabajo*, de búsqueda a través de las conquistas laborales y sindicales, de ocupar las secciones que pertenecían al sindicalismo oficial, desarrollando y transformando así a las comisiones estatales (provinciales o departamentales) de asuntos profesionales en fuertes Comisiones Pedagógicas y de Educación.

Para la comprensión de los planes y programas educativos, así como las propuestas pedagógicas en las que se materializan en *otra formación docente*, a través de Talleres y Encuentros-Rutas Pedagógicas, el trasfondo implica *factualizar*, construir de manera

15 de Hidalgo; Sección 19 de Morelos; Sección 32 CNTE Veracruz-Movimiento Magisterial Popular Veracruzano (MMPV-CNTE); Movimiento Mexiquense contra la Reforma Educativa (MMCRE); Consejo Central de Lucha de los Trabajadores de la Educación del Valle de México Prof. Misael Núñez Acosta (CCLVM); Consejo Central de Lucha de Tlaxcala.

concreta *las utopías vivas* (Barabas, 2002) y gestar *una co-presencia radical*, que sustentan las profundas demandas sociales en los contextos particulares de expresión. En este sentido, las propuestas y las acciones del propio movimiento magisterial resultan procesos actuantes, contemporáneos y en constante transformación, muchas veces ligados a los procesos de resistencia, como aquellos de emancipación, pero lamentablemente condicionados por las formas de represión y subalternidad a las que se ven sometidos, en donde la coerción a las y a los docentes resulta una *guerra declarada* y, muchas veces, frontal. Por eso se intenta comprender la acción pedagógica como producto y producente de la movilización docente y sus horizontes futuros que se traducen en demandas sociales y en núcleos de exigencia de reclamo político como trabajadores de la educación.

Las reformas educativas, cíclicas y recurrentes en nuestro continente, cobran distintas aristas a partir de la composición del propio Estado mexicano y de sus abigarradas configuraciones debido a los poderes establecidos. Producto de estas luchas docentes, se define el trazo de tres reivindicaciones centrales: a) *la democratización* como trabajadores del propio sindicato (SNTE); b) en el cumplimiento de los derechos sociales, laborales, civiles⁴ han definido la lucha por *la democratización del país*, y c) como trabajadores y sujetos sociales buscan *la democratización de la educación* misma al intervenir en sus contenidos, formas, metodologías y fines. Así, en tanto el Estado señala *otras formas de regulación laboral y educativa a nivel social*, las maestras y los maestros han establecido a partir de este doble movimiento, como trabajadoras y trabajadores frente a su *materia de trabajo*, la educación, ejercicios paralelos y complementarios de lucha y organización.

⁴ Tendríamos que corroborar los lamentables hechos que arrojan una gran cantidad de profesores asesinados y desaparecidos entre 1980 y la actualidad. Por ejemplo, la reciente masacre en Nochixtlán, Oaxaca, con la muerte de tres de ellos y la represión que condujo a manifestaciones en todo el mundo. Cfr. <https://desinformemonos.org/la-lucha-de-la-cnte-inspira-a-profesores-de-todo-el-mundo-sindicato-de-educacion-en-suecia/>

En toda sección sindical y en toda actividad se contemplan comisiones y mesas de discusión educativa y pedagógica, como la citada al inicio de nuestro apartado. Aunque cabe señalar que en los diversos *ciclos de protesta* se pueden sumar otras secciones y estados (provincias/departamentos), en donde las geografías son móviles y la territorialidad política de la organización magisterial se trastoca y transforma. Por ejemplo, en un reciente período de movilización y protesta entre 2013 y 2016, producto de la oposición a la última Reforma Educativa impulsada en México de 2011 a 2018, la respuesta fue muy amplia, en “17 entidades hubo manifestaciones de protesta, y éstas se reprodujeron en otros estados” (Hernández, 2016, p. 86)⁵.

NUESTRAS EXPERIENCIAS. RUTAS PEDAGÓGICAS: COMPARTENCIAS-ENCUENTROS Y TALLERES DE TRABAJO PEDAGÓGICO

A partir de estas líneas de tránsito e historicidad de los procesos en el momento contemporáneo, la lucha sindical y política se sigue traduciendo en espacios de persistencia-resistencia en donde se gestan proyectos de transformación educativa que son considerados, más que *planes educativos*, formas de concreción de “un modo de vida a recuperar y ejercitar” (Luna, 2014).

Cabría señalar que las formas de nombrar los vínculos políticos y sociales a través de las acciones pedagógicas son significativos a partir de sus propias experiencias, pues designan los momentos de una *ruta pedagógica* vinculados a los ya referidos, al proceso de *abrir surcos*, a la siembra, hasta lograr la cosecha. Mientras que señalan los lazos a través de la palabra *tequio*, que implica una ayuda

⁵ Solamente señalamos la referencia de uno de los momentos de protesta durante este reciente periodo, pero el autor L. Hernández Navarro (2016) aporta otros datos relevante en su libro *La novena ola magisterial*.

mutua, un trabajo colectivo, comunitario, sin lucro. Las ideas de *compertencias* como forma de intercambiar y dar cuenta de la experiencia en el estar, y de la *gozona*, una manera de *tener un goce colectivo*, de disfrutar, hacer fiesta y recreación vinculada a la concepción de *ser humana-pueblo* como forma de respeto a la naturaleza y a la colectividad.

En consecuencia hemos encontrado, a lo largo de seis años de trabajo pedagógico directo con el movimiento, más de diez propuestas pedagógicas, vinculadas permanentemente a estas concepciones comunitarias: tequios pedagógicos con diferentes temáticas y espacios; propuestas comunales como diplomado y maestría en comunalidad educativa; maestría en Educación Comunal; libros de texto y programas escolares del *Buen vivir*; barricadas pedagógicas; secundarias comunitarias (Alfar, 2017); la Pedagogía Guetza, creación del Sistema de Educación Superior Comunal (en proceso de aprobación por la universidad estatal-UABJO), y la propuesta del *Nombre Propio, Burri-libros y Ferias de Lectura*.

Imagen 5.1. Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca



Fuente: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>

Estas construcciones sobre la vida comunal, escolar y de lucha sindical son pensadas como *rutas pedagógicas*, caminos que involucran al incesante trabajo pedagógico efectuado en todo el estado

de Oaxaca. En este contexto generan, en 2009, la articulación de un proyecto que cobra vigencia en el estado (provincia) en términos de Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), el cual es suscrito tanto por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO, 2012), como por la instancia sindical de la Sección XXII, adscrita tanto a la CNTE como al (SNTE). La presentación del PTEO se realizó a través de un documento público en enero de 2012.

Como parte de los elementos fundamentales del planteamiento político-filosófico de la propuesta en el contexto de Oaxaca se involucra al ejercicio de una práctica de co-responsabilidad organizada, colectiva, que implica comprender, resistir y construir “un modo comunal de vida a recuperar y ejercitar” (Martínez Luna, 2014); proyecto y programa que han implicado la articulación de la idea de comunalidad (modo comunal) a las acciones y demandas de los diferentes movimientos regionales. Como parte de sus proyectos de formación, articulados en torno a la idea de *pedagogías comunales*, se busca construir lo siguiente: a) la comprensión básica de las formas de existir, al concebirlas como las bases a partir de las cuales se gesta la experiencia y el pensar desde la propia existencia y del ser como modos de existir, de estar en el mundo, por tanto, se basan en la existencia y los elementos que constituyen el ser como existencia material y humana, colectiva-comunal; b) un debate frente al individualismo teórico, metodológico y educativo de las competencias y la eficiencia. Las *pedagogías comunales* desarrollan una propuesta que gira entre lo comunal, lo colectivo y la comunalidad para producir referentes didácticos y educativos que implican procedimientos metodológicos con incidencia creativa para comprender las formas de intervención desde los modos y el mundo de vida –el cómo se vive conociendo– y su reflexión como construcción colectiva, y c) la construcción de proyectos de carácter colectivo en las prácticas de alimentación, salud y energéticos, al concebirlas como procesos que son la base y sustento de la existencia social, ya que a través de ellos es posible la reproducción

y la *suficiencia comunal* (Martínez Luna, 2014)⁶. Estos ejes políticos se traducen en metonimias y propuestas pedagógicas que propician los vínculos con la escuela y otros espacios activos de acción política solidaria y transformadora, a través de los usos y sentidos en la formación escolar pública de la infancia comunitaria e indígena que se ubican en distintas regiones de Oaxaca.

En consecuencia, las formas de intervención magisterial se realizan en diversos contextos caracterizados por una larga trayectoria de movilizaciones y procesos de resistencia de los pueblos indígenas de cada región. Así, las y los docentes organizados en la CNTE reconocen y se incluyen tanto en el proyecto social por la construcción de la autonomía regional, indígena comunalitaria, como en el impulso de proyectos pedagógicos definidos con base en las necesidades educativas desde las propias escuelas públicas, lo que ha propiciado que las propuestas pedagógicas sean producto tanto de la movilización y organización seccional-sindical, como de la articulación con las demandas sociales.

En este contexto existe, al mismo tiempo, una lucha desde las comunidades indígenas en medio de una gran explotación minera y de la apropiación de sus bases territoriales por parte de supuestos proyectos de codesarrollo. La explícita intención de apropiarse del trabajo docente como un eje de demanda de la CNTE se constituye en un amplio proyecto educativo-pedagógico, ya que no solo se dirige hacia las y los niños, las escuelas, la formación inicial y la actualización de los propios docentes, también se expresa a través de la acción de una memoria social que se exterioriza en la definición de una *horizontalidad*, desde la perspectiva decolonial de búsqueda de proyectos propios y autónomos, no solo escolares, sino educativos comunitarios, regionales y geopolíticos. En ellos la apuesta es por una concepción biopolítica de la vida autónoma comunal de los

⁶ Ideas relevantes del maestro Jaime Martínez Luna (2014), quien ha desarrollado un trabajo fundamental en el sustento teórico, filosófico y político a través de sus propuestas sobre *comunalidad*, a quien le agradezco por todas las *compartencias* y por los tequios y construcciones conjuntas.

pueblos, reconociendo las formas de vida, organización y conocimientos desde fuertes matrices indígenas de pensamiento.

Diversas acciones de investigación, formación e intervención pedagógica a partir del PTEO⁷ confluyen en la emergencia de sujetos sociales en la búsqueda por construir alternativas, proyectos de autonomía y suficiencia comunal a través de la propia organización magisterial que persiste desde hace más de treinta años de resistencia.

TALLEREANDO: COLECTIVOS PEDAGÓGICOS-SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN COMO DISPOSITIVOS DE COLABORACIÓN EPISTÉMICA

Propuesta desarrollada

Taller Compartencias (profesores de educación primaria, Cuicatlán, Oaxaca)

Introducción: Co-presencia: quiénes y desde dónde hablamos⁸

El desarrollo y la sistematización de la presente experiencia pedagógica es producto de múltiples voces: las maestras y los maestros de la zona escolar número 074 en Cuicatlán, Oaxaca, y la coordinación de los profesores Erangelio Mendoza y Jorge Toscano, quienes son los autores materiales a través de su esfuerzo por reunirnos a todas y todos.

Como cómplices académicas, quienes escribimos a *cuatro* manos este trabajo, sistematizando, somos la compañera y colega del camino y del trabajo, de la lucha por comprender y pensar las opciones

⁷ Lamentablemente, en 2015 el IEEPO fue cerrado y se reemplazó prácticamente a todo el personal que laboraba en estas oficinas estatales (provinciales), que eran el puente entre el PTEO y la estructura institucional de las escuelas públicas, lo que ha implicado que el PTEO sea retomado por las bases disidentes del magisterio.

⁸ Se considera la participación de María José Vázquez, Universidad de Luján Argentina. (MJ y PMy). Enero de 2018.

político-educativas para poder construir *un mundo en donde quepamos todas y todos*: María José Vázquez (Universidad de Luján, Argentina) y Patricia Medina Melgarejo.

Las y los compañeros que nos han permitido seguir construyendo son Veremunda Guadalupe e Ignacio Rayón (ENBIO-Oaxaca-México); Germán Feijó (Universidad del Valle, Cali-Colombia); Agustina Limón (Maestría en Gestión Cultural-UABJO-México); Jaime Martínez Luna y Mariana Solórzano (Maestría en Educación Comunal-UABJO-México); Juan Francisco Aguilar (Universidad Distrital de Colombia); los estudiantes en formación Fernando Santander, Pavel González y Elizabeth Gómez (Posgrado en Pedagogía-UNAM-México), y María de la Luz Ávalos (Posgrado-UPN-México), quienes caminan como todos nosotras y nosotros, construyendo juntos. Todas y todos reunidos con la intención de andar la palabra, contar historias, contar-nos; *nemilizpohua, nite*: narrar o relatar historias o vidas (en lengua náhuatl, México)⁹.

Conociéndonos, descubriendo-nos... a-sombrándonos... Al producir este trabajo se ha gestado la re-unión y el compartir; el taller de haceres, decires, contadas y escuchas a través de la convocatoria de *tallerear*, hacer reuniones en un taller denominado MemoriaS/Oralidad-eS/Comunalidad-eS.

Espacio nutrido de relatos, historias y polifonías; lugar de encuentros con las memorias que intenta, al mismo tiempo que busca hacer y producir recreando las palabras, los relatos para potenciar la mirada, para contar y escuchar, para oler y saborear; en estos espacios de cuerpos, voces y escuchas emergen y se hacen presentes los relatos como actos que buscan comprender y complejizar los procesos de la oralidad, haciéndolos plurales y colectivos-comunales, de ahí que los nombremos como oralidad-es, concibiéndolos como procesos profundos, procesos de conocimiento en tanto sus alcances heurísticos¹⁰.

⁹ Se reunirán los significados de “contar una historia” en distintas lenguas, en distintos pueblos y espacios participantes.

¹⁰ *En esta ruta pedagógica elegimos...*

ANTECEDENTES Y CONSTRUCCIÓN DE LA DEMANDA¹¹

Tallerear: Compartencia... Oralidad... Comunalidad... Somos territorio

Hemos elegido el camino de *tallerear*, hacer talleres, espacios de búsqueda, de diálogo, de encuentro, de sorpresa y de gusto para esta ruta de coincidencias y disidencias, en donde convocamos y gestamos, en donde creamos y recreamos nuestras oralidades y nuestras memorias, haciéndolas, compartiéndolas a través de compartencias:

*Compartir Presencias/ Co-Presencia/
Pertenecer al suelo que pisamos/
Pertenencias... Comparten/ cias...*

Encuentros para las *compartencias* no solo como una simple estrategia *académica* de reunión, sino a partir de múltiples necesidades de búsqueda, y ser capaces de volver a mirar, de comprender puntos, nudos, tramas, sentidos, efectuando así nuestros propios inventarios de dudas sin respuesta, que solamente nos ayudan a eso, a preguntar y a pensar... Como las utopías, a poder caminar.

Tallerear, producir talleres como acción y acto de crear; así, este trabajo intenta articular los puntos múltiples de un trayecto-trajectoria del caminar juntos contando historias, cantando, haciendo ciertos recorridos, bordeando y atravesando fronteras que nos conduzcan a re-pensar los procesos que sustenta nuestras opciones de conocimiento, pues la oralidad implica un complejo proceso de resistencia y conocimiento, de subversión y *praxis*, de reconocimiento, en donde emergen las memorias, los lugares en los que las producimos y los espacios en donde se anidan nuestros sueños.

¹¹ Espacio que resulta muy extenso para los fines del presente informe.

Voces actuantes que traen mundos –idea que desarrolla Jaime Martínez Luna¹²– resultan fundamentales. La voz actuante a través de *su* expresión configura una visión *otra de mundo*, de sociedad, en donde intentamos efectuar ejercicios de *traducción* (Sousa Santos) y de mediación metodológica en los propios procesos formativos y sociales, educativos, políticos y pedagógicos.

Rutas pedagógicas:

Abriendo sur-cos, caminos de y en construcción

A continuación, sustentamos la propuesta a partir de cuatro ejes: memoria, oralidad, relación espacio/temporalidad y comunalidad, relatando al mismo tiempo las configuraciones sociales y comunales que nos llevan a construir la presente propuesta. Una propuesta caminante, haciendo en el camino¹³...

LUGARES DE LA ESCUCHA Y LA MIRADA: CONVOCATORIA A CONTAR LA HISTORIA, NUESTRAS HISTORIAS. LA(S) IDENTIDAD(ES) A TRAVÉS DE LA BIOGRAFÍA

El proceso que iniciamos tiene la intención de recuperar nuestro protagonismo como sujetos sociales, políticos, históricos, para así poder vernos como constructores de nuestro momento. Por eso comenzamos con la memoria de cada uno. Nos dice Raúl Fornet-Betancourt (2009):

Tenemos un doble analfabetismo: biográfico y contextual. Si queremos plantear la cuestión del sujeto social, tenemos que aprender a leer las biografías que han sido posible dentro de los procesos de subjetivación que nos ha dado nuestra historia, concretamente [...] Pero, ¿qué biografías, colectivas o

¹² En cuanto a su visión y lo que representa su actuar y pensar en término de voces.

¹³ Explicitar el proceso de diálogo y encuentro con las demandas de los profesores y la emergencia de los conceptos como compartencias y... de *hacer cosas* con oralidades a partir de la comunalidad.

individuales -o identidades- posibilitan la historia de la subjetivación de los procesos que han existido? ¿Qué calidad han tenido esas biografías? ¿Dónde han fracasado? ¿Dónde han sido fragmentadas? ¿Dónde han sido machacadas las biografías, las identidades, la memoria, etc.? Preguntas como estas son fundamentales para adentrarnos en el conocimiento de esa historia biográfica que arrastramos cuando usamos la palabra sujeto, siendo dicho conocimiento central para dejar de ser analfabetos de nuestras propias vidas. [...] La interculturalidad, en tanto dimensión constitutiva de la contextualización en la que estamos y somos, se logra o se malogra en los procesos de subjetivación, tanto personal como colectiva, en los que nosotros nos comprometemos (p. 49).

Toda narración de una historia ubica la *posicionalidad* de los actores; es un tablero imaginario de relaciones, sucesos, momentos, *personajes*; trama-tablero, armazón fragmentario, contingente, en donde el proyecto identitario se reconstituye en la circunstancia y en lo heterogéneo, produciéndose una síntesis, ya que en lo discordante se busca una coherencia, en el suceso de lo disipado se adjudica un acto de templanza; por tanto, se lucha contra lo fragmentario de una historia a través de los hilos tejidos en la trama que une la circunstancia, lo contingente y la irrupción, conjurándolos con los amarres-nudos-sentidos de lo identitario y del proyecto-promesa.

La narración cumple una función articuladora: es la trama más que el hecho aislado; es el sentido y las acciones; es los puntos de encuentro que producen prescripciones a través de los juegos de metáforas y fábulas, y también genera imágenes y descripciones, por lo que este encuentro productivo amplía nuestras perspectivas y horizontes en otras formas de acción social. De tal suerte que, al configurarse esta *zona de promesas*, se actúa desde una retroacción del *recordis* (recuerdo)¹⁴ mismo.

¹⁴ El recuerdo cobra su sentido etimológico de *recordari*, derivado de *cor-cordis*, de retorno al corazón. Se constituye la relación entre el hecho y la emoción, la sensación: *el latir del corazón y tener memoria de algo* implica transitar de la situación al acontecimiento, volver a pasar por el corazón. Del lat. *recordare*, prefijo re -de nuevo- y *cordare*, que proviene de *cordis* -corazón- apelando a que

Recordis, en esta triple posibilidad tanto del efecto retroactivo del recuerdo y la memoria que desde la *paseidad* se produce, como de segunda dimensión en un proceso presente y actuante; pero, como tercera dimensión se generan elementos y procesos de anticipación, en donde la producción e interpretación del acto de narrar se trastocan: lo dado-pasado, como lo dándose-presente y lo posible, lo anticipado, lo todavía no producido, trasmutando lo que en su momento podrá establecerse como horizonte, lo proyectado-futuro (Zemelman, 2011).

Esto es un efecto del encuentro productor de la memoria y del recuerdo pensado como *paseidad*, ya que el pasado puede ser definido en el presente, por lo que resulta más un tránsito, una relación en donde la memoria juega el papel de nexos, vínculo, proceso, más que almacén para guardar los recuerdos (Ricoeur, 1999a).

La memoria, concebida como acción social “no es, entonces, una restitución anacrónica del pasado, sino que es una reconstrucción del presente realizada y actualizada a través del lenguaje y de las prácticas sociales” (Vázquez, 2001, p. 29).

MEMORIA COMO ESPACIOS Y ZONAS DE EXPERIENCIA: EL PODER DE LA MEMORIA Y LOS SENTIDOS DE LAS MEMORIAS

En la trama de un relato oral es posible acercarnos al tejido narrativo que resuena como eco del sentido de existencia de una vida; en esta construcción co-participante entre quien habla y quien escucha, entre las preguntas y los episodios que se acompañan, entre los tiempos en que se narra la historia, lo sucedido y el tiempo presente que acontece se produce una zona intermedia, un espacio de re-unión, de un estar haciendo en los constructos intersubjetivos, en los gestos y miradas recíprocas¹⁵.

es desde el corazón que residen las facultades de la memoria, o bien las formas del despertar.

¹⁵ *Trama y sujeto*: el sujeto de la trama, la trama del sujeto (Capo, P.).

En esta zona de intercambio y posibilidad se establecen núcleos, nodos de los tejidos del relato que en el encuentro con la historia propia y de otros abre puentes de significados y sentidos: la historia como lugar, espacio alquímico de oralidades, de silencios y palabras, de imágenes, en que su compendio y transcurrir inevitablemente originan una propuesta, ofrecimiento de constructo de realidad, que la experiencia histórica y social ha condensado en una manera de mirar, de estar en el mundo; por tanto, en el relato se van creando zonas de intercambio y, al mismo tiempo, tejiendo zonas de promesas, de formas nacientes e inéditas de existencia. Se crean espacios de perspectivas que dotan de nuevos sentidos, influyendo en la trama de la *historia de una vida*. Las biografías encierran aspectos que nos permiten reconocer aquello que nos constituye, o sea, empezar a ver las matrices que organizan los parámetros de pensamiento que nos atraviesan y que conforman nuestra subjetividad. Implican un recorrido que apunta a tomar conciencia del momento histórico que nos constituyó y que nos permite tener conciencia del presente.

Imagen 6.2. Desde la memoria. En el taller historias de una vida



**CUERPO Y MEMORIA: SILUETAS, AUSENCIAS,
PRESENCIAS Y COMPARTENCIAS**

Estas temporalidades permiten comprender la dinámica social: por una parte está la que se establece como posibilidad, la contemporaneidad entre sujetos y pueblos, y por otra, la que se construye bajo los referentes de las tradiciones, que conlleva a generar diferencias

en las experiencias de vida particular y colectiva, lo que genera una relación corporal con el mundo, la cual compromete a los sentidos con su contexto, construido en narraciones que configuran al colectivo social que lo produjo y a sus integrantes articulados a partir de redes de pertenencia (Giménez, 1997). Como señala Glockner (2001): “la cultura se trae inscrita en el cuerpo, se trae puesta, intelectual y orgánicamente hablando, y se revela tanto en una capacidad corporal como en una disposición mental”¹⁶ (p. 309).

Es por eso que comenzamos con una mirada sobre nuestras memorias-historias a partir del cuerpo como lugar de la memoria. El cuerpo humano es una categoría social, política e histórica que se constituye como espacio de interacción entre los saberes y los *corpus* de conocimiento de los pueblos indígenas y aquellos que se sustentan en otros referentes, cuestión que se complejiza en la relación y trama de la narración del yo del narrador, como el yo del escucha que, al reconocerse, son liberados del trascendentalismo y de lo sustancial, percatándose de que solamente la alteridad que produce la presencia de ambos y de uno-una frente al otro-otra establece la posibilidad de auto-comprensión.

Siluetas/memorias cargadas de historias,



de relatos

¹⁶ Glockner señala que el mundo campesino-amerindio se establece en “el tránsito entre el mundo material y el inmaterial, lo visible y lo invisible, que proviene de una antigua tradición en la que el paso de un estado a otro es posible debido a que conforman dos momentos [...] que participan de una misma realidad” (2001, p. 309).



de ausencias



de silencios

En el Taller: historias de una vida

Hacer del mundo el lugar de la vivencia implica expandir el presente en el que el tiempo se deshila, pero también sus hebras recicladas, que constituyen la trama y la urdimbre de los días, tejido que el sujeto retoma en el rediseño de su vida, individual y colectiva, como proyecto. Un proceso de producción de la vida social que va de la realidad al sujeto y del sujeto a la realidad, y en el que el sujeto nombra el mundo en el acto de nombrarse constituye, así, con otros su tiempo y su espacio, en tanto “somos seres encarnados, en un cuerpo vivido antes que pensado” (Begué, 2009, p. 680).

- El cuerpo vivido estructura la vivencia como territorio del discurso y de la acción, del querer y del hacer, movimiento y expresión, silencio, sonido y memoria. Para Ricoeur, en la vivencia el humano es agente y paciente que afecta y es afectado en una relación entre la capacidad afectiva y el deseo de ser marcado por una intencionalidad que surge de una conciencia construida como cuerpo.

(continuación)

- La capacidad organizada de vivir proyecta la función simbólica de darle sentido a lo querido; esa manera de significar con la voluntad constituye el proyecto, ejercicio de la conciencia intencional práctica. Si recordar es volver a vivir, esto implica resignificar la vivencia en el orden de un nuevo tiempo, pero sobre todo con nuevas pieles de una identidad que permanece y cambia al nombrar el mundo de acuerdo con los colores de su experiencia. Para las comunidades e individuos el proyecto es el redimensionamiento de ser sujetos de deseo en *cuerpos vividos*.
- En la función simbólica, el giro del discurso hacia el movimiento compromete al individuo con una postura ética: vivir en consecuencia con lo que se dice; la palabra vale en la medida que corresponde a una intención comprometida en las acciones.
- La promesa va implícita en el hacer y el decir. Un proyecto es un querer realizable por el valor de la palabra implicado; la palabra adquiere valor porque significa y está avalada por la experiencia del cuerpo vivido.
- La promesa es porque está inmersa en un compromiso, mismo que significa la práctica presente de un sujeto que se piensa desde el querer y el hacer, es decir, desde sí mismo.

VINCULAR ORALIDAD Y MEMORIA

Imágenes del taller: historias de una vida



Al vincular oralidad y memoria tenemos que pensar nuestros caminos de comprensión, ya que, al ser procesos sociales, es decir,

colectivos, siempre producen relatos e historias, siempre se encuentran en el estar, siendo y haciéndose, no están dados, se generan y se recrean constantemente, son energía misma.

Han condenado a la memoria y a la oralidad al terreno de las ausencias (Sousa Santos), y paradójicamente a algo dado, inerte. Como ausencias, se les ha despojado de su capacidad ontológica de crear presentes y caminos futuros; oralidades y memorias en plural implican actos con la capacidad de construcción de sentidos y procesos, proyectos y promesas (Ricoeur) en las relaciones futuro-presente (Kosselleck), en su condición de acto; a la oralidad se le cree un proceso ausente de escritura, se le piensa ausente de representación previa. Ambas, memoria y oralidad, se conciben como objetos; la primera es algo que *pasó* que no tiene una expresión objetivada en el presente; la memoria pasa y se encuentra *viva*, esperando el momento de hacer presencia; la oralidad, al igual que la memoria, se cree que es posible almacenarla, atraparla en las redes de la escritura.

En cambio, las y los autores y autoras reunidos en la co-presencia compartimos la idea de que oralidad y memoria son profundos actos de conocimiento, que se gestan en el estar y que producen sueños y caminos de apertura y expansión del presente, recreando así los caminos del ejercicio de nuestros derechos a la memoria y a la oralidad, nuestros sueños en el presente de canto de nuestra historia por una educación diferente y propia.

Acerquémonos “*muy apenas*” a las prácticas de conocimiento y sus practicantes en contextos “*muy otros*” de la lucha social contemporánea en nuestras Américas -en plural-, en donde las memorias incendian lo incendiabile, demandan lo que “no se cumplió”, en una búsqueda por ese despliegue de voces y caminos, y sus múltiples maneras de inscripción; así los movimientos de las comunidades y los sujetos en movimiento, en eso que llamamos historicidad y sus modos, unos epistémicos, otros, *muy otros modos* y formas de hacer historia [...] a través de distintos procesos de oralidad, reconociendo otras voces, la memoria como una llama, que en sus crepitar nos recuerda en su movimiento los sonidos que se hacen presentes (Medina, 2013).

Trazar memorias y horizontes históricos ante las disyuntivas políticas sobre las transformaciones epistémicas en ciencias sociales en nuestras Américas nos conduce a los aportes en términos de búsquedas, desarrollos y sentidos que tanto la construcción como el reconocimiento de los procesos de oralidad-escritura –y sus espacios de inscripción– como hilos que se entretrejen con los del movimiento de las memorias –identidades y experiencias–, constituyen territorios y modos de la historicidad.

VENTANAS: LOS SENTIDOS EN LAS MEMORIAS*

Yo creo que hay que hacer otra ciencia social, que no divorcie el cerebro del cuerpo, la ética de la política, el hacer del pensar [...] En cuanto a la colonización mental, la ciencia social –junto a varias otras– debería enfocarse en crear las herramientas conceptuales, técnicas y materiales que permitan resistir el saqueo, tanto de recursos materiales como de personas (manos, cerebros) o, por lo menos, ayudarnos a sobrevivir a él.

Silvia Rivera Cusicanqui

Imágenes 6.9. y 6.10. La memoria de los sentidos. Taller compartencia



*María José Vázquez (Argentina)

La memoria de los sentidos

Hablar de la memoria implica abordar los conceptos de tiempo y espacio, tanto individual como colectivamente ya que, al evocar los recuerdos, los acontecimientos se atraen hacia el presente. El pasado se actualiza en un esfuerzo por rechazar el olvido, anular la distancia y recuperar la historia que justifique nuestro presente.

Nos hemos acostumbrado a poner poca atención a la percepción sensorial para centrarnos en la reacción que nos produce emitir un juicio (Segato). Esto es: percibo-juzgo-reacciono. El resultado será *agradable* o *desagradable*, pero la percepción inicial es pocas veces recuperada debido a la poca atención que le prestamos en el proceso por haberlo automatizado.

No obstante, el registro a nivel sensorial existe, aunque no lo percibamos, lo alberga la memoria. Cuando percibimos algún olor, a veces nos trae un recuerdo remoto de la infancia, una sensación agradable o no; lo que el cuerpo percibe con cualquiera de los sentidos se almacena en la memoria y la posterior exposición a la misma experiencia sensorial es la puerta de acceso a la emoción o reacción que previamente asociamos, inconscientemente, a esa percepción.

Esto es también un factor importante en la construcción de la memoria individual, ya que cada uno a nivel sensorial habrá percibido, a lo largo de su vida, una gama muy distinta de sensaciones, olores, sabores, sonidos y colores, los cuales influirán en la subjetividad a la hora de reconstruir en la memoria una imagen de sí, una imagen del mundo y una memoria histórica.

Los sentidos son, así, una puerta a todo aquello que de manera no consciente registramos y asociamos a cada experiencia perceptiva; si bien estamos generalmente distraídos para notarlo –y hacerlo nos consumiría demasiado tiempo puesto que estamos percibiendo en todo momento–, la memoria lo registra y teje con esas asociaciones entre impresiones y emociones una mirada de la realidad y, con ello, una mirada de la historia.

Imagen 6.11. La memoria de los sentidos



De modo que el detenimiento consciente en la experiencia sensorial conforma un ejercicio de introspección que retrotrae la memoria por medio de un canal distinto hacia la misma. La diferencia entre el recuerdo meramente racional y el sensorial es que este último está menos suscrito a nuestros juicios y a las restricciones que la lógica nos impone, lo que lo hace más libre, menos asible, proporcionándonos impresiones que habitualmente quedarían relegadas a un mero juicio.

Este ejercicio, realizado de manera colectiva, nos lleva a comparar y compartir asociaciones y miradas sobre nuestra realidad, así como de nuestra historia colectiva, basadas en las experiencias cotidianas en común.

**LOS SENTIDOS EN LAS MEMORIAS: LA VOZ... LA ESCUCHA...
EL SILENCIO... VENTANAS: LAS ORALIDADES COMO REGISTROS
DE LAS MEMORIAS**

Continuamos con el lenguaje de los sentidos: olores, tacto, imágenes, sonidos y sabores que nuestra memoria reconoció.

De qué voz y desde cuál escucha interpelamos nuestra relación con el mundo si, como señala Barthes (1982) “no existen voces neutras [...] Toda relación con una voz, es por fuerza amorosa, y por ello, es en la voz donde estalla la diferencia” (p. 273)¹⁷.

Es en la promesa-proyecto, o en la supuesta mismidad de la condición identitaria cerrada, sin una apertura a la contingencia de la experiencia —a la calidez y la calidad de la voz—, a los modos de historicidad que acompañan al sujeto en la lucha por dar cuenta de sí mismo, y en la posibilidad de reflexividad creativa de establecer un “sí mismo como otro” (Ricoeur, 1996).

Si, como señala Nancy (2002, 2007) “‘oír’ es comprender el sentido [...] escuchar es extenderse hacia un posible sentido que, por ende, no es inmediatamente accesible” (p. 18).

Imagen 6.12. La memoria de los sentidos. Taller compartencia



Para oler hay que olfatear, para tocar hay que tantear, para gustar hay que saborear, para ver hay que mirar, para oír hay que escuchar. En el instante en que se oye algo se deja de escuchar. Olfatear, tantear, saborear, mirar, escuchar es estar atento a algo que no es inmediatamente accesible, que tal vez nunca será accesible.

¹⁷ Cfr. Magri, 2010.

Oír es oír algo, el gemido de una niña, el maullido de un gato, el chillido de un gozne. Escuchar es estar a la escucha de algo que se encuentra siempre al borde de ser. Estar a la escucha es siempre estar bordeando el sentido, o en un sentido de borde, como si el sonido no fuera nada más que este borde, este límite, este margen (Nancy, 2002, p. 21).

Gusto

Musical

Corporal

Visual

Dancístico

Oralidad

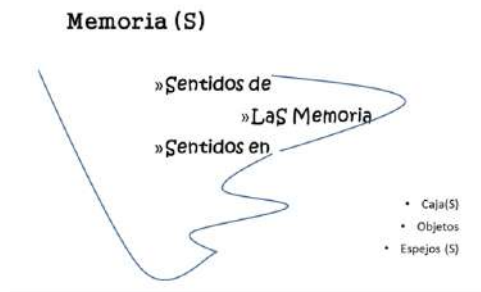
Video

Cine

Celulares

Oír es entender el sentido, abandonar el borde. Estar a la escucha es estar siempre bordeando el sentido, sin llegar a entenderlo. Para estar a la escucha hay que ser todo oído. Hay que estirar la oreja, moverse sin moverse del lugar, descentrarse. Estar a la escucha es una actividad pasiva, una pasividad activa. Requiere una atención sin curiosidad ni ansiedad. Una atención intensa.

Imagen 6.13. Resonancia y escucha activa



El silencio debe ser aquí entendido no como una privación sino como una disposición de la resonancia [...] como cuando en una

perfecta condición de silencio uno oye resonar su propio cuerpo, su propio aliento, su propio corazón y toda su caverna resonante (Nancy, 2002, p. 33).

El silencio no es la falta de sonido, sin silencio el sonido no resuena. El cuerpo, convertido en cámara de resonancia, habitado por el silencio, se torna sediento. Sediento, calma su sed en una fuente que lo vuelve más sediento. Lo sonoro existe en un tiempo-espacio que no es el tiempo cronológico ni el espacio geométrico. Existe como la ola existe en la marea. Con una presencia que se hace presente en el ir y venir, entrar y salir, acercarse y retirarse (Gorlier, s. p.).

El vaciamiento requerido que produce el efecto del silencio no implica ausencia de voz; el silencio es una trama, es parte del tejido mismo de la trama narrativa; ahí donde, en un diálogo, tendría que aparecer otra palabra emerge el silencio, que suplanta a la palabra... La palabra está sobre entendida en el que quiere decir algo: se comprende lo no dicho a través del callarse... Silencio significa más que silencio; ninguna palabra, ni siquiera la propia palabra silencio es capaz de designar *lo absolutamente otro*. Solo el silencio muestra algo, como pura presencia, sin decir algo. Únicamente podemos mostrar los límites del lenguaje y la existencia de algo que lo rebasa por todas partes (el silencio). Así, el silencio muestra que, a pesar de que las significaciones verbales enriquezcan la presencia misma del mundo, hay una capacidad inherente de la misma palabra, en tanto la poesía es el lugar intermedio entre la palabra y el silencio (Villoro, 2008). De modo que el silencio y la palabra, la memoria y la promesa-proyecto provocan la capacidad de “saber escuchar, para que la oralidad respire y la metáfora viva”.

EL PODER DE LA MEMORIA Y LOS SENTIDOS DE LAS MEMORIAS

La memoria es etérea; si no se registra o se transmite de alguna manera, corre el riesgo de difuminarse en los rincones del olvido. La preservación de la memoria del hombre fortalece su historia,

reafirma identidades, mantiene la posibilidad de evitar errores cometidos o crea una cadena de transmisión que pasa de generación en generación. Reconstrucción de identidades colectivas, territoriales, comunicativas, movilizantes y dinámicas.

*Memorias colectivas... Memorias desterradas...
Memorias itinerantes... Memorias amputadas...
Memorias devoradas... Memorias regeneradas...
Memorias copo/re-territorializadas...*

Fragmentos de la memoria histórica en la lucha por un territorio, el despojo a los pueblos es parte de su historia de condena al olvido.

El trabajo de historia oral como punto de partida de la reactivación consciente de la memoria social, una individuación de esta a través de la investigación.

La palabra oficial encubre lo no-dicho de la dominación étnica y patriarcal, la memoria como nexo entre la experiencia de vida y la reflexión crítica.

Imágenes 6.14. y 6.15. Taller compartenencia



Por eso, la memoria colectiva nos permite lo siguiente:

1. Diversidad de lecturas;
2. herramientas para el análisis crítico de los imaginarios sociales;
3. hallar la propia palabra y expresar ideas y conceptos a través de formas sintácticas y metafóricas;
4. composición de textos e imágenes;
5. ejercicios prácticos de observación, interacción y memoria;
6. ejercicios narrativos centrados en la oralidad y la mirada;
7. crear y descubrir; subjetividades y objetivaciones;
8. experiencia de vida y narración;
9. descripción, imaginación y alegoría, y
10. performance y oralidad.

Intersubjetividad-espacio; gestualidad colectiva y apropiación-re-significación; denotación y connotación.

Archivo biográfico y social.

Procesos de representación coloniales.

REFERENCIAS

- Aceves Lozano, J.E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En Galindo Cáceres, J., *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Addison Wesley Longman. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/La+historia+oral+y+de+vida.doc>, el 19 de julio de 2021.
- Anaya Muñoz, A. (2003). La política del reconocimiento en Oaxaca: La preservación de una gobernabilidad priísta y el desarrollo del proyecto de autonomía indígena en el Estado. Relaciones. *Estudios de Historia y Sociedad*, XXIV. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709608>, el 18 de diciembre de 2018.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Argentina-México: FCE.
- Artega, B. (1994). Los maestros mexicanos en el gobierno de Manuel Ávila Camacho. En Martínez Moctezuma, L., *Indios, peones, hacendados y maestros*:

- viejos actores para un México nuevo (1821-1943)* (pp. 29-70). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ávila, E. y Martínez Brizuela, H. (1990). *Historia del movimiento magisterial 1910-1989. Democracia y Salario*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México: Taurus.
- Barthes, R. (1982). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona, España-Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bautista, E. y Garza, M. (2016). *Oaxaca 2006-2016. Antagonismo, subjetividades y esperanza*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beas Torres, C. (2007). *La batalla por Oaxaca*. México: Ediciones Yope Power.
- Begué, M. F. (2009). El proyecto y la promesa. Aportes de Paul Ricoeur a la fenomenología del querer. *Acta fenomenológica latinoamericana*, III, 677-690. Recuperado de http://www.clafen.org/AFL/V3/677-690_Begue.pdf, el 19 de julio de 2021.
- Bhabha, H. K. (2007). Interrogar la Identidad. Frantz Fanon y la prerrogativa poscolonial. En Bhabha, H. K. *El lugar de la Cultura* (pp.61-89). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Boito, M. E. y Cruz, E. (2000). La importancia de la oralidad en la cultura contemporánea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 35. Recuperado de <https://www.ull.es/publicaciones/latina/argentina2000/21boito.htm>, el 19 de julio de 2021.
- Buchbinder, M. y Matoso, E. (2011). *Mapas del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva/Instituto de la Máscara.
- Buenaventura, N. (2002). *Cuando el hombre es su palabra y otros cuentos*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes del Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Couoh, R. C. (2009). *Treinta años de luchas clasistas del magisterio Mexicano (1979-2009)*. México: Horizonte Rojo.
- Couoh, R. C. (2011). *Sindicalismo clasista. SNTE-CNTE*. México: Horizonte rojo.
- Cruz, M. (2007). *Cómo hacer cosas con los recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas*. Argentina: Katz Editores.
- Derrida, J. (1968). *La Diferencia/[Différance]*. Recuperado de <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/La%20Diferencia.pdf>, el 8 de julio de 2021.
- Derrida, J. (2001). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona, España: Paidós/ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dosse, F. (2009). *Paul Ricoeur-Michel de Certeau. La historia entre el decir y el hacer*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

- Ferreira de Faria, I. (2015). *Metodologías Participantes e conhecimento indígena: uma proposta intercultural para autonomia*. Brasil: DEGEO-Universidade Federal do Amazonas.
- Foley Douglas, E. (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 11-28.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Frutta, E. (2007). El espacio indígena. Los pueblos de Oaxaca y la lucha por la autonomía. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 9 (18), 130-149.
- Galván, L. E. (1988). Movimiento social en la zona metropolitana (CNTE). En Alonso, J. *Los movimientos sociales en el Valle de México* (pp. 235-241). México: La Casa Chata-CIESAS.
- Giménez, G. (1997, Julio-diciembre). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9, (18), 9-28.
- Giménez, G. (2001). Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas. *Alteridades*, 11, (22), 5-14.
- Glockner, J. (2001). Conocedores del tiempo: los graniceros del Popocatepetl. En: Broda, J. y Báez-Jorge, F. (coords.), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México: FCE/CNCA.
- Gorlier, J. C. I. (2019). *A la Escucha (Jean-Luc Nancy)*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7259056>, el 8 de julio de 2021.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2009). La problemática relación entre cultura y lenguaje en la formación intercultural. Seminario Internacional Formación de Investigadores para la Investigación en Educación y Educación Intercultural Dilemas, Experiencias y Desafíos, 14, 15 y 16 de octubre 2009. Santiago de Chile, Chile.
- Hall, S. (2002). *¿Quién necesita la identidad?* En Buenfil, R. N. (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio*, (pp. 227-254). México: Plaza y Valdés.
- Hall, S. (ed.). (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres, Inglaterra, Sage Publications. Recuperado de <https://pages.mtu.edu/~jdslack/readings/CSReadings/Hall%20-%20Representation.pdf>, el 8 de julio de 2021.
- Heffes, A. (2013, julio). El cuerpo y la memoria como emblemas de participación juvenil [versión electrónica]. *Aletheia*, 3 (6). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6104/pr.6104.pdf, el 8 de julio de 2021.

- Juan, V. (2007). Yalálag, Las contradicciones de una lucha por la autonomía. En Hernández, J. *Ciudadanías diferenciadas en un estado multicultural: los usos y costumbres en Oaxaca*. México: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*, Madrid, España: Siglo XXI.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.). (2001). *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona, España: Laertes.
- López y Rivas, G. (2011, 7 de abril). Eso que llaman comunalidad. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/07/opinion/018a2polz>, el 8 de julio de 2021.
- Loyo, A. (1978, 1 de diciembre). 1958: La lucha de los maestros. *Nexos* 10-13.
- Magri, G. (2010). *Impresiones sobre la voz. Hacia una visión estética*. Recuperado de <http://grupodeestudiosobrecuerpo.blogspot.com/2010/06/impresiones-sobre-la-voz-hacia-una.html>, el 8 de julio de 2021.
- Martínez Luna, J. (2014). *Diario Comunal 175: Hagamos educación ahora y siempre, 19/05/2014*. Recuperado de <http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html>, el 19 de julio de 2021.
- Martínez, V. (1990). *Movimiento popular y política en Oaxaca 1968-1986*. México: Dirección General de Publicaciones del CNCA.
- Martínez, V. (2009). *La APPO: ¿rebelión o movimiento social? (nuevas formas de expresión ante la crisis)*. México: UABJO. México: Editores Proveedora Gráfica de Oaxaca.
- Medina, P. (2007). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: Experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés/UPN/Conacyt.
- Medina, P. (2013). *Maestros que hacen historia / tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*. Chiapas, México.
- Nancy, J. L. (2007). *A la Escucha*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Navarro, C. (2018). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial popular*. México: UPN.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Ortega, J. (2015). La CNTE en su laberinto: subalternidad, antagonismo y autonomía en el movimiento magisterial En Modonesi, M., *Movimientos subalternos, antagonistas y autónomos en México y América Latina*, (pp. 95-130). México: UNAM.
- Osorno, D. E. (2016). *Oaxaca Sitiada. La Primera Insurrección del Siglo XXI*. México: Almadía.
- Paz, O. (1990). La otra vos, poesía y fin de siglo. *Vuelta*. 168, 15, 13-17.

- Romero Frizzi, M., Sánchez, C., Mendoza, J., Bailón, J., Ruiz, F. y Arrijoja, L. (2010). *Historia breve de Oaxaca*. México: FCE.
- Romero, M. y Mendoza, J. E. (2010). *Historia breve Oaxaca*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (1986). *Lo voluntario y lo involuntario. I. El proyecto y la motivación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999a). La marca del pasado. *Historia y Grafía*, 13, 157-185.
- Ricoeur, P. (1999b). *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2000). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid, España: Trotta.
- Ricoeur, P. (2006a). *Caminos del Reconocimiento. Tres Estudios*. México: FCE.
- Ricoeur, P. (2006b). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía* 25, (2), 9-22.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. 2a. (ed.). Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Ricoeur, P. (2009). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Rossi, P. (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- SEP. (2013). *Nueva ley general de educación*. México: Colección PRANC.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Recuperado de https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf, el 8 de julio de 2021.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Svampa, M. (2017). Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui: La urgente necesidad de descolonizar la investigación social latinoamericana. Recuperada de <https://iberoamericasocial.com/entrevista-silvia-rivera-cusicanqui-la-urgente-necesidad-descolonizar-la-investigacion-social-latinoamericana/>, el 8 de julio de 2021.
- Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano*. Ensayos para una nueva cultura política. Bogotá, Colombia: Trotta.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI/Clacso.
- Trosman, C. (2013). *Corpografías, una mirada corporal del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Topía.
- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social: Relaciones, significados e imaginario*. Barcelona, España: Paidós.

- Vázquez, M. J. (2004). Memoria confiscada. En Nemiña, G., Vázquez, M. J., Galano, G., Collazo, M., Fossati, M. C., Loys, G., García, A., Balduzzi, J., Álvarez, G., Juárez, N. J., Liss, M. A. y Martínez, D., *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Vergara, L. (2000). El Anhelado de una Memoria Reconciliada: Paul Ricoeur y la representación del pasado. Departamento de historia. UIA. Recuperado de <https://xdoc.mx/download/el-anhelado-de-una-memoria-reconciliada-foro-ibero-5de2cd7aa44f8?hash=4f6ed5f9f38121e76a69ff3ea86774b8>, el 8 de julio de 2021.
- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno: filosofía del Renacimiento*. México: FCE.
- Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/UNAM.
- Villoro, L. (2008). *La significación del silencio y otros ensayos*. México: UAM.
- Villoro, L. (2011). La significación del silencio. *Voz Viva*. Recuperado de <https://filosofiamexicana.org/2011/12/13/descarga-la-significacion-del-silencio-de-luis-villoro/>, el 8 de julio de 2021.
- Wood, D., Valdés, M. J. y Clark, S. H. (2000). *Interpretando la narrativa, in Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Yescas Martínez, I. (2008, marzo-abril). Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca. *El Cotidiano*, 148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32514806>, el 21 de diciembre de 2018.
- Zemelman, H. (1977). *Problemas Antropológicos y Utópicos del Conocimiento*. México: El Colegio de México.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Observatorio Social de América Latina*, 9. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf>, el 8 de julio de 2021.
- Zires, M. (2008). Nuevas subjetividades políticas y estrategias de visibilidad. El Movimiento Social de la APPO. Oaxaca 2006. En De la Peza, C. (coord.), *Comunidad y Desacuerdo*. México: Conacyt/UAM.

**COLOFÓN EN MOVIMIENTO. LA OTRA FORMACIÓN
DOCENTE: OTROS SABERES Y CONOCIMIENTOS
COMUNALITARIOS Y POLÍTICOS MAGISTERIALES
A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS
TERRITORIOS DE ESPERANZA**

Miguel Darío Hidalgo Castro (México-UPN)

Roberto Sánchez Linares (México-UACO-UNAM)

Patricia Medina Melgarejo (México-UPN)

Las decisiones emergentes de los gobiernos en materia de políticas educativas generalmente siguen lineamientos o recomendaciones de los organismos internacionales y determinan las directrices de los sistemas educativos en los países de Latinoamérica; un ejemplo es lo que se presenta en México, donde los gobiernos de las últimas dos décadas han emprendido medidas en materia de política educativa que plantean y recuperan la visión nacionalista y de modernidad; en este marco de cambios se generarán una serie de reglamentaciones y normativas pensadas siempre en una sociedad con valores y principios nacionales globales. La serie de reglamentaciones y normatividades se traduce en la construcción de un modelo educativo que recoge todas las intenciones y deseos político-sociales nacionales por lo que, en este sentido, se menciona cómo se plantean las políticas educativas en sus generalidades y

cómo a partir de estas se invisibilizan las verdaderas preocupaciones de los docentes, específicamente en los procesos de formación. En este marco referencial para exponer cómo emergen una serie de experiencias educativas que están pasando no desde estas lógicas de verticalidad, sino en otras construcciones colectivas.

En el actual gobierno mexicano se plantea un modelo educativo que se traduce en cambios y acciones que parten de nuevas reformas a los Artículos 3o., 31 y 73 constitucionales; posteriormente, a las leyes secundarias en la Ley General de Educación (LGE), la Ley General para el Sistema de Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMyM) y la Ley General para la Mejora de la Educación (LGMCE), que son instrumentos operativos de la Reforma Educativa que, en consecuencia, emite las reglamentaciones y lineamientos generales y específicos de ingreso, promoción y reconocimiento al servicio docente; finalmente, a los planes y programas como los libros de texto que orientan el desarrollo del modelo educativo, nombrado Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Estos marcos operativos de los lineamientos, cambios y propuestas de la reforma educativa permiten un análisis de sus fines y líneas generales, los cuales muestran ser instrumentales y con una profunda ausencia de las realidades educativas que se han generado en las distintas regiones del país, propuestas que se han construido de manera paralela a las reformas educativas de las administraciones anteriores. En la actual Reforma Educativa nuevamente se centran en la instrumentalización del deber hacer en la docencia y en los criterios o perfiles que el docente debe cumplir, lo que genera un espejo en función de las expectativas educativas de un modelo educativo, sin dar margen para escuchar las necesidades de una formación docente contextual en educación básica. Se observa que los esfuerzos por apresurar y presentar las propuestas invisibilizan los temas educativos de fondo, que en mucho tendrían que ver con la transformación de la educación anunciada.

Los cambios anunciados en las políticas educativas plantean elementos que la escuela desea desarrollar: el alumno a formar y

hasta el docente que se ocupa para tal fin, un maestro con conocimientos y aptitudes deseables. Estos planteamientos parecen estar a una distancia enorme de las realidades que viven los maestros cotidianamente. No definen con claridad un tema pendiente en la agenda educativa: la formación de los maestros y maestras, una formación pensada como proceso y no solo como acciones emergentes. Un referente de las reformas educativas emergentes son las recomendaciones de los organismos internacionales que preceden al modelo educativo y la configuración de la identidad docente, que exige desplegar una serie de instrucciones para alcanzar a desarrollar el currículo nacional, sin tomar en cuenta que los docentes son sujetos que llevan consigo una carga de identidad cultural-social de un contexto regional, que han desarrollado saberes propios para su ejercicio docente, siendo este último factor el que sostiene el impacto o fracaso de las reformas educativas pensada, desde afuera.

La formación docente que aísla las experiencias de los docentes y en mucho de los casos se piensa y construye desde arriba, termina por no profundizar en verdaderas transformaciones pedagógicas que tengan una incidencia o impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes y, en consecuencia, en ámbitos culturales y sociales. Esto permite pensar en otras maneras de formación a partir de la investigación de los contextos comunitarios, en una intensión de visibilizar las experiencias de formación docente construidas desde abajo, en colectivo y en un diálogo que permite pensar en las preocupaciones educativas y sociales, una formación que se nombra comunitaria, donde la vida de la comunidad guía y permite a los educadores no solo responder a las perspectivas de la educación nacional, sino a las preocupaciones de las comunidades y los sujetos que están donde se desarrolla el trabajo docente.

Hasta aquí, se plantean las siguientes características, en un primer momento, de las propuestas de formación y las lógicas de construcción que siguen las políticas educativas nacionales y, en un segundo plano, las otras posibilidades de formación que recuperan el contexto y el espacio sociocultural. En estas dos realidades

abordadas se intenta reflexionar cómo construir posibilidades de otra manera de ver e interpretar los procesos formativos para poder construir procesos propios y contextuales. En tal sentido, se profundizará en la segunda, la formación no nombrada institucionalmente, de manera tal que permita comprender los significados de la propuesta de formación que se nombra comunitaria.

La formación comunitaria implica retos y complejidades a las diversas realidades sociales y culturales de un contexto comunitario, donde podemos encontrar factores que cotidianamente se muestran como normalizados, pero que en la realidad se sustentan en una base filosófica y de conocimiento arraigado en el territorio, donde confluyen muchos factores que cotidianamente enfrentan y resuelven situaciones en torno al despliegue de procesos pedagógicos, interacciones entre los actores escolares y otras interacciones en la periferia de las escuelas, que muchas veces traspasan los muros de la sala de clases. Estos espacios e interacciones permiten al docente pensarse como alguien que va más allá de desarrollar los planteamientos del sistema educativo nacional, ya que el único contacto que tiene el docente con los modelos educativos solo se vincula con los planes y programas, así como con los libros de texto, los cuales se presentan como las formas de operar los cambios en materia de educación, y que dejan entrever la realidad que existe entre lo textual y la realidad.

La construcción del ser docente en contextos culturalmente diversos demanda, por una parte, el saber pedagógico que se ha construido en la formación disciplinaria y, además, los otros saberes construidos desde las experiencias y orígenes que generalmente no son reconocidos institucionalmente y se mantienen invisibilizados por los lineamientos oficiales y de la academia; estos otros saberes tienen un profundo significado para los docentes que transforman los procesos pedagógicos desde abajo en el contexto y en vinculación directa con la vida de las comunidades, lo que sucede cotidianamente con las prácticas de las personas que habitan los pueblos o colonias. La realidad educativa que se visualiza en

contextos culturalmente diversos no solo plantea, sino que exige la construcción del conocimiento a partir de lo propio y de otros saberes que permita el despliegue formativo situado.

La formación profesional comunitaria está estrechamente ligada en el desarrollo de las propuestas pedagógicas otras o nombradas alternativas a las propuestas que presentan las experiencias desarrolladas en algunos colectivos escolares y comunitarios de la Sección XXII de la CNTE de Oaxaca, donde muestran que estos procesos pedagógicos implican pensar y plantear otros principios en la formación docente; proponen reaprender cotidianamente entre los saberes pedagógicos y los otros saberes para reflexionar y construir otros conocimientos, de acuerdo con su realidad y necesidad, una acción constante que se desarrolla en el análisis de la práctica educativa situada en un territorio, lo que exige un fuerte proceso de investigación que integre los conocimientos de las prácticas sociales y culturales de las comunidades.

Replantear una formación comunitaria de origen configura una identidad fuerte a partir de los conocimientos que el docente posee de su cultura y la cultura del territorio donde lleva a cabo su trabajo pedagógico, y estos se expresan en las prácticas pedagógicas cotidianas, lo que significa que la relación que los saberes tienen con el trabajo educativo y su desarrollo en la investigación de los conocimientos comunitarios nombrados propios o locales, y el tratamiento que se despliega en la sala de clases, suponen una noción de la educación intercultural que enfatiza la traducción e hibridación (Dietz y Mateos Cortés, 2011) o la co-producción de conocimientos y saberes (Sartorello, 2014) que se nutre en particular de los conocimientos y las relaciones sociales de las comunidades indígenas (Maldonado, 2005).

La formación con una mirada comunitaria se construye desde los conocimientos, saberes e identidades colectivas; en palabras de C. Geertz (1994), los conocimientos locales o propios de las comunidades son un sistema cultural cuyas estructuras y significados, símbolos y sistemas de símbolos organizan la vida cotidiana de individuos

y grupos en interacciones, ya que estipulan un orden correcto de las cosas concebido desde afuera como costumbre. En este sentido, la formación de los docentes parte de un origen: se piensa en esta base del conocimiento cultural de los territorios como los principios que orientan la construcción de los saberes del educador. En este contexto, la formación no puede construirse o aislarse solo desde la teorización pedagógica, sino que se propone un diálogo desde la teoría con la cultura de origen donde están los sujetos y las prácticas de vida comunitaria con la que ellos negocian e interactúan cotidianamente.

SIGNIFICADOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE ORIGEN COMUNITARIO

Algunos planteamientos que resurgen del proceso de formación que toma como una de sus bases lo comunitario, donde las acciones de formación están pensadas desde el contexto y sus realidades, que orienta las acciones y las prácticas pedagógicas de los educadores representan la idea de la reflexión integral de sus haceres y saberes en un contexto culturalmente diverso, “considerada como práctica social crítica, como análisis y cuestionamiento de las prácticas institucionales, y de las situaciones sociopolíticas e históricas” (Carrera, Gonzalo, M. J., 2000), lo que permite la construcción de una formación que incluye e invita, en función de ayuda a los docentes, a repensar su práctica en su realidad a partir de una retrospectiva crítica hacia las verdaderas necesidades educativas y sociales de su comunidad de estudiantes.

La formación de origen comunitario se sustenta a partir de las experiencias docentes basadas en un enfoque educativo transformador y comunal. Podemos dar cuenta de procesos formativos, como en la Sierra Norte de Oaxaca, donde se han realizado construcciones educativas comunitarias y experiencias como las de Santa María Tlahuitoltepec, que ha recuperado sus saberes y cultura como base para transformar los procesos educativos, creando

redes con intelectuales locales y externos, así como con maestros del nivel de educación indígena que han trabajado por la reivindicación de los conocimientos que guarda su comunidad; otro ejemplo es el Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP), que ha permitido recrear y fortalecer su mundo cultural. También se encuentra la propuesta del Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (Cecam), que implementa la formación musical “con principios comunitarios para consolidar la cultura musical de los pueblos Mixes” (Bautista, 2018, p. 108). En la educación pública básica, en particular en educación indígena de la Sierra Norte, ha desarrollado procesos educativos alternativos en la formación de los docentes, en la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de la construcción de propuestas alternas propias que toman como base la lengua y cultura de los pueblos Zapotecos y Chinantecos; estas experiencias alternativas, como otras que se desarrollan en diversos contextos, han planteado y propuesto bases de formación para otras posibilidades de generar procesos de educación que partan del territorio, entendido este último como el lugar colectivo con distintos significados donde se habita e interactúa cotidianamente.

Las experiencias plantean una formación comunitaria permanente de los docentes en una constante horizontalidad del ejercicio de la investigación, un proceso pedagógico enfocado a fortalecer la labor docente, construido en la reflexión de las diversas problemáticas educativas y sociales de la comunidad; en las experiencias formativas de los docentes como acompañantes pedagógicos en educación básica que se han observado se puede mencionar la interacción de los mismos en cuatro principios; identidad, colectivo, consenso e investigación, que en su conjunto permiten reflexionar y analizar el contexto como las realidades pedagógicas. La formación de origen comunitario recupera la identidad de los docentes como parte fundamental para acompañar su labor educativa; busca, desde la base colectiva, pensar en un proceso distinto de formación donde confluyen el diálogo y el consenso en un sistema asambleario reflexivo que permite pensar y desarrollar propuestas de formación y autoformación

para la transformación del educador en la práctica cotidiana, vinculado este con los procesos de investigación comunitaria.

A partir de las experiencias de las prácticas pedagógicas alternativas, la premisa es la formación contextualizada con una identidad como punto de partida, pensada desde sus saberes y la perspectiva filosófica que guía su práctica: los docentes plantean su experiencia con una carga filosófica de vida en comunidad, por lo que se piensa en los procesos de formación de origen comunitario como las otras maneras de formarse comunalmente. Estas experiencias formativas recuperan la filosofía de la comunalidad en los procesos de formación desde tres principios colectivos: el respeto, el trabajo y la reciprocidad (Martínez Luna, J., 2015), que permiten transformar la construcción de los saberes en colectivo, lo que implica respetar el conocimiento, saberes y haceres que el docente ha construido en su vida profesional y personal, quien reconoce el saber del otro y los otros, un empoderamiento al conocimiento de todos, el trabajo como el principio donde se da la compartencia y el compromiso educativo con responsabilidad colectiva y colaborativa entre los docentes, así como la reciprocidad que permite dar y recibir de los otros el reconocimiento a la diversidad de saberes y experiencias de la cultura, donde el trabajo colectivo regresa el conocimiento construido en la investigación a la comunidad y entabla un diálogo con la cultura. Esto es la comunalidad que en la integralidad de los tres principios guía y se configura “la suma de tensiones que se exponen y se acuerdan en una asamblea, campos de trabajo que se realizan en suelos concretos, específicos, acciones que nos conducen al goce, al bienestar, al fracaso, o a la esperanza” (Martínez Luna, J., 2015).

La formación que retoma como base la perspectiva filosófica de la comunalidad permite mirar las diversas expresiones e interacciones de vida que los docentes tienen como parte de su identidad, lo que no significa dejar de lado la profesionalización disciplinaria, sino invertir los procesos y complementarlos, pensar en una profesionalización de los maestros y maestras que intente recuperar las identidades culturales, estableciendo un diálogo entre la teoría y

la práctica, diálogo responsable y ético que permite reconstruir los conocimientos y saberes de los docentes, esto último como el proceso que los docentes hacen en el desarrollo de sus conocimientos y el núcleo duro de sus creencias y de su identidad. En suma, conectar las teorizaciones que nacen desde abajo en las investigaciones y las otras que son reconocidas por las ciencias.

La formación de las y los maestros, construida en colectivo con identidad comunitaria, permite comprender su territorio, es decir, su espacio y tiempo; a ello le nombramos formación desde abajo, desde donde posibilita formarse con los otros. Se comprende así que la formación profesional no está aislada del contexto y los diferentes saberes, sino que retoma las propias experiencias educativas contextuales, donde la profesionalización se desarrolla desde una posición y acción distintas; se refiere al maestro “como agente de cambio cualificado inmerso en la sociedad de la información, considera que el docente tendrá la oportunidad [...] de aceptar y desarrollar un nuevo tipo de profesionalidad, si se ven a sí mismos como intelectuales que investigan y colaboran con otros por ser su trabajo una tarea colectiva y no individualista” (Carrera Gonzalo, M. J., 2000, p. 4).

La identidad y el contexto cultural se convierten en la base de la formación de origen comunitario; la posibilidad de pensar en otra formación parte de una base filosófica y de conocimientos centrados en sus experiencias; el educador que se piensa desde el lugar donde está y desarrolla su labor educativa a partir del diálogo cultural se forma en la investigación colectiva con los estudiantes y otros actores de la comunidad. Un docente que genera saberes a partir de la teorización desde la práctica se plantea ver los significados de los saberes construidos históricamente en el territorio.

REFERENCIAS

- Bautista, M. E. y Juárez López, I. I. (2016). Formas emergentes de participación comunitaria. Los jóvenes indígenas en dos municipios de Oaxaca. *El Cotidiano*, 197, 102-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32545857013>, el 3 de junio de 2021.
- Carrera Gonzalo, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor: Diálogo, Formación e Investigación*. Granada: Comares.
- Educación Alternativa. (1996). *Revista Nueva Época*, 7, 1-13.
- IEEPO/DEL. (2014). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*. México: IEEPO-Sección 22.
- IEEPO/SNTE-Sección XXII/CNTE/CEDES 22. (2013). *Proceso de Masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*. México: Centro de Estudios de Desarrollo Educativo de la Sección 22.
- Martínez Luna, J. (2015a). *Educación Comunal*. México: Casa de las preguntas.
- Martínez Luna J. (2015b). Conocimiento y Comunidad. *Bajo el Volcán*, 15 (23), 99-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=28643473006>, el 8 de julio de 2021.
- Rendón Monzón, J. J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida de los pueblos indios*. Tomo I. México: Dirección General de Culturas Populares-Conaculta.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

COLOFÓN (1)

Miguel Darío Hidalgo (México-UPN)

Patricia Medina Melgarejo (México-UPN)

Roberto Sánchez Linares (México-UACO-UNAM)

El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) es una iniciativa que desde 2013 no deja de buscar la articulación entre las necesidades comunitarias cognitivas en materia educativa, las intenciones políticas de un gremio fuertemente organizado y los procesos educativos que condensa asuntos de formación docente y, por ende, pedagógicos. La característica disidente de los maestros oaxaqueños les ha permitido ir aceptando, a través de los años de lucha sindical, un discurso de resistencia política y de propuestas educativas como el que argumentan cuando hablan del PTEO, que incluye sesgos de educación alternativa como educación popular y comunitaria sobre –y desde– otra formación docente, incluyendo forzosamente percepciones desde otras pedagogías.

Para reforzar las propuestas que van saliendo del PTEO el maestro oaxaqueño puede hacerse la siguiente pregunta que ayude a situarnos en esta narrativa de lo alternativo; en torno al análisis del PTEO como estrategia para procesos alternativos en las diversas realidades que conforman el estado de Oaxaca: *¿cómo fortalecer el interés por otra formación docente en un marco sociocultural de*

resistencia propositiva que favorezca a la interpretación, comprensión, revitalización y, en su caso, transformación de la realidad social desde la escuela pública?

Sabemos que el PTEO nace como una necesidad política y se convierte en una necesidad sociocultural indefectiblemente crítica y propositiva en el terreno de la pedagogía y la formación docente. Se ve claramente la lógica del PTEO como una necesidad, incluso histórica, que el magisterio asume como tarea social. Es por eso que las diferentes acciones de formación docente y pedagógica alcanzan cierto realce en el magisterio oaxaqueño. El PTEO, en tanto, como Plan estratégico de la Sección 22 de la CNTE-SNTE propone *otra* formación docente crítica que permita avanzar en la transformación de las relaciones escolares y comunitarias. Por tanto, los integrantes de cada escuela (personal docente), metodológicamente se convierten en el colectivo que hará el trabajo del análisis crítico de la realidad y, así, las acciones pedagógicas alternativas.

Sin embargo, considerar al PTEO como un mandato sindical difícilmente puede ayudar a la *otra formación docente*. La diversidad de Talleres de Educación Alternativa de Actualización (TEAA) que implementa la Sección 22 los ha metido en una dinámica institucional disidente en espera de un decreto jurídico social para poder actuar y poner en práctica el Plan; por lo anterior, la necesidad social de experimentar una educación diferente queda reducida a escasas posibilidades. Creemos que las dos formas de interpretar el PTEO —por decreto o por necesidad—, son dos apuestas políticas diametralmente opuestas. Por ejemplo, por decreto es hacer política de arriba para abajo, mientras que por necesidad histórica es hacer política de abajo para arriba.

Recurriendo siempre al discurso, idealmente a la segunda postura política, el maestro oaxaqueño sabe que cuenta con dos elementos fundantes para la *otra formación docente y pedagógica*. Por una parte, con la teoría crítica existente y una gran variedad de investigaciones que apuntan hacia esa dirección de lo alternativo; por otra, su propia experiencia docente (escolar y comunitaria) que

pone en juego a la hora de analizar y concretar acciones pedagógicas. Generalmente, la experiencia no camina sola, siempre va acompañada de relaciones sociales con diversos actores de las comunidades, como es el caso de la Educación Comunitaria en las comunidades indígenas. Es aquí donde el sentido crítico de los diversos esfuerzos se traduce en talleres, cursos, diplomados, foros, precongresos y congresos que impulsa constantemente el gremio magisterial de la CNTE en Oaxaca.

En esta línea de reflexión, un punto de vista es que el PTEO se enfrenta a dos posibles problemas funcionales: primero, el protocolo académico que lo hace muy parecido al de las instituciones oficialistas (tema, análisis crítico de la realidad, problemática, justificación, propósitos, referentes teóricos y conclusión) como un requisito administrativo hasta cierto punto burocrático; segundo, la falta de cuestionamientos sobre el trabajo realmente existente en el aula que ayude a la reflexión de la propia práctica docente; es decir, preguntarse sobre el qué, el cómo y el para qué trabajamos en el aula.

Es inevitable reconocer que el PTEO da la apertura para construir una escuela diferente. Una escuela *otra* que verdaderamente sirva para la comunidad, el barrio, la colonia o la ciudad. Es importante destacar que la escuela, tal y como se nos presenta en la realidad, no sirve de mucho a las estructuras comunitarias de los pueblos indígenas en Oaxaca. Por tanto, creemos que el PTEO busca en sí, en un proceso de reubicación, situar el *ser* y el *estar* de los docentes y la escuela pública en las heterogéneas realidades culturales existentes de Oaxaca.

En este sentido, existe un antecedente muy significativo entre los maestros del medio indígena que ha permitido la construcción del Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios (DBEPO) y, recientemente, la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (DGEPOO), que es la experiencia de los maestros de la Jefatura Plan Piloto-CMPIO quienes, desde sus propias perspectivas, inician en 1995 un movimiento pedagógico

formativo que constantemente renuevan de acuerdo con los espacios y tiempos que viven los diferentes actores involucrados. Una construcción muy importante que les ha permitido a los maestros indígenas visibilizar horizontes de posibilidades es la categoría teórico-práctica de *comunalidad*. Tanto para el PTEO y el DBEPO como para Plan Piloto-CMPIO es el punto común desde donde parten, o llegan, en las diferentes propuestas de educación alternativa en Oaxaca.

Es decir, desde la filosofía de la comunalidad (Juan José Rendón, Floriberto Díaz, Jaime Martínez Luna, Benjamín Maldonado, Joel Aquino, entre otros) el magisterio oaxaqueño busca, por una parte, fortalecer las relaciones comunitarias que han resistido a los toques de la modernidad aculturante y, por otra, construir relaciones sociales comunitarias como propuesta viable a la solución de problemas sociales, ecológicos, políticos y, por supuesto, educativos.

En este orden de ideas, otro elemento importante que se presenta como una posible aprehensión subjetiva que caracteriza los saberes y conocimientos comunitarios es la *episteme* indígena. Construir desde adentro, con la plena participación de los padres de familia y autoridades comunitarias, poniendo en discusión los contenidos y las formas pedagógicas es lo que ha caracterizado el trabajo de los maestros indígenas en las comunidades, y al mismo tiempo ha permitido conocer el conocimiento (*episteme*) indígena antes excluido.

En este sentido, la gran mayoría del magisterio indígena ve como algo innegable el requerimiento ideológico de un proceso de descolonización de las estructuras del saber comunitario frente a las estructuras de poder del saber oficialista del Sistema Educativo Nacional. La pertinencia comunitaria de los pueblos indígenas siempre ha sido trastocada violentamente por ese sentido de *individualidad soberana* que se adquiere en las escuelas tradicionales a través de ese saber oficialista.

Desde un ángulo metodológico se plantea: ¿cómo puede la escuela dignificar la vida comunitaria? Parece que esta pregunta nos

sitúa en la *necea necesidad* de evadir el PTEO como un mandato sindical; por el contrario, lo vemos como algo impostergable que la historia de los pueblos indígenas en Oaxaca, México y América Latina reclama de manera urgente ante la exclusión e invisibilización permanente de la *episteme* indígena.

En ese sentido, es esencial el logro de una verdadera relación Escuela–Comunidad a través de esta propuesta alternativa que permita construir una sociedad más justa y más libre, que sea la escuela pública que en trabajo estratégico con los maestros oaxaqueños, padres de familia y autoridades de las comunidades, puedan hacer posible la solución de todo lo que afecte a la comunidad escolar, sustentándose en el respeto a los derechos humanos, derechos constitucionales y en la diversidad cultural con el firme propósito del fortalecimiento en grado superior de la cultura comunitaria. Es por ello por lo que, si la educación es un servicio público para promover la democracia, la justicia y la libertad en las sociedades, entonces debemos que trabajar coordinadamente con la comunidad (CEDES 22, 2013, p. 79).

A manera de noción y muy de acuerdo con la cita, podemos decir que desde una perspectiva de la *otra educación* se puede *dignificar lo comunitario* desde la escuela –al mismo tiempo se *dignifica la práctica docente*– con acciones concretas como estudiar a nuestros estudiantes –sus intereses, expectativas, necesidades, habilidades, posibilidades, capacidades, intenciones–; conocer los saberes comunitarios –no solo las expresiones artísticas–; interpretar las experiencias locales (agravios, resistencias, entre otros), y fortalecer las actividades comunitarias (asamblea, lengua, fiestas, trabajo), lo que permite tener un diálogo directo, sin intermediarios –como el libro de texto con contenido nacional– con la cultura comunitaria.

Desde esta perspectiva, es necesario estar conscientes de que el proceso educativo del estado de Oaxaca debe contribuir a una formación y transformación de la realidad de cada una de las comunidades del estado; para ello, es determinante partir de la cultura educativa, de las problemáticas, de las sabiencias

de las comunidades (lengua, cultura, vestimenta, entre otros). Si partimos de dichas realidades, se podrá entender, comprender y transformar el proceso educativo, sólo así, la escuela se verá como un espacio abierto a la comunidad y la comunidad entenderá a la escuela como un espacio cultural interdialogico (CEDES 22, 2013, p. 79).

Lo crucial sería, en este proceso, reforzar las culturas con pedagogías *otras* donde el sujeto entienda que no se puede percibir sin el otro; que la diversificación de funciones comunitarias bajo el respeto y la colaboración se siga viendo como un *nosotros*. De esto depende que la escuela como propuesta, más allá de un PTEO *por decreto*, se convierta en promotora de un sujeto de historia que cuide, desarrolle y defienda su cultura y su tierra-territorio.

En este sentido, el PTEO *necesariamente* obliga a repensar la formación docente y las pedagogías existentes; del mismo modo, es válido preguntarse, entonces; ¿en qué sí y en qué no puede participar la escuela?, ¿qué posibilidades reales prevalecen para influir en las comunidades? Son preguntas difíciles de contestar, sin embargo, reiteramos que la escuela puede ser promotora del sujeto histórico en las dimensiones del ser, estar, conocer y hacer comunitario. Pero esto nos lleva a plantear no solo otra educación, sino también, ambiciosamente, a pensar en *otra* comunicación, *otra* discusión, *otra* política. En suma, la gran apuesta del PTEO es crear la escuela *otra* como, sin exagerar, un espacio privilegiado para la construcción de muchas *otras* propuestas educativas para la vida comunitaria.

Podemos entender, de acuerdo con el PTEO, que la *otra* formación docente implica, por lo tanto, una conversión ideológica del maestro tradicional y reproductor a una especie de *militante social activo de la educación* (MST-Brasil). El Proyecto del PTEO lo entiende de la siguiente manera:

En otras palabras, no trabajar para una “adaptación” con sentido pragmático a las prácticas como se dan en los ambientes de trabajo, o sea, de un “acomodamiento” al habitus. Proponemos considerar a la transformación educativa

no como una parcelación de proyecto, como un programa en acto, como algo a realizar durante un determinado período preparatorio en el marco de una institución educativa, sino como el proceso complejo de configuración de identidad cuya manifestación es el proyecto como proceso de construcción en el que intervienen múltiples complejidades socioculturales, conformadoras de un determinado imaginario, un cuerpo y un discurso reconocible en la práctica educativa bajo las necesidades de las comunidades oaxaqueñas (CEDES 22, 2013, p. 2).

“La Formación desde la Perspectiva de la Teoría Crítica para Transformar la Realidad” que se propone en la Antología que lanza la sección 22 para su análisis y reflexión al magisterio oaxaqueño precisamente nos lleva a la idea de *otra formación docente*: que a través de la teoría crítica —y la propia experiencia del maestro— se rescaten posibilidades reales de pedagogías otras para transformar la realidad escolar, educativa y comunitaria.

La apuesta política como CNTE en Oaxaca, ante la creación del Instituto Estatal de Educación en Oaxaca (IEEPO) y el Centro de Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES 22), desde 1992 ha sido siempre construir e intervenir con propuestas educativas alternativas impulsando, de manera paralela a las acciones oficialistas, una infinidad de talleres de formación docente que se han creado en los TEEA para todos los maestros de las siete regiones del estado.

Hay un tema muy importante y es el que tiene que ver con la investigación educativa como parte de la *otra formación docente*, pues esta supone que el saber ser, hacer y estar docente implica que, desde una mirada crítica, el trabajo pedagógico se vaya alimentando de los hallazgos que se encuentran en los procesos indagatorios que obtiene el colectivo cuando investiga en la comunidad, barrio o ciudad. A diferencia de las propuestas desde arriba, el PTEO *de necesidad* dice, por ejemplo, que el

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de mayo de 1992 (ANMEB), en donde nace carrera magisterial [...] los trabajadores de

la educación *olvidaron los problemas reales que enfrentan la escuela* [cursivas mías] y potencializan el individualismo centrandolo su ideología en la oferta económica (CEDES 22; 2013, p. 80).

Lo anterior justifica la investigación educativa como un asunto fundamental de la *otra formación docente* para la posible realización del PTEO. Este “plantea potencializarla de manera colectiva, [...] que los maestros y los educandos [...] analizarán su realidad... de manera conjunta y contribuir a la construcción de conocimiento para transformarla” (CEDES 22; 2013, p. 82).

En la investigación acción participativa, como parte de la educación indígena en Oaxaca –siempre sale el referente– y quizá de los más significativos en los últimos veinte años se puede nombrar la Jefatura de Plan Piloto-CMPIO. El acompañamiento que han tenido en estos años ha sido de indagación y construcción de propuestas sobre educación comunitaria; vale la pena destacarlo porque el referente como experiencia sitúa al PTEO con posibilidades reales para la transformación educativa en Oaxaca.

En esto, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) se presenta como un ámbito de *-Otra-* formación y territorialización de los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas [...] permite con todo y sus dificultades, ser, estar y hacer educación comunitaria (Hidalgo, 2019, p. 15).

Desde estos cimientos –y otros igualmente importantes– los intentos organizativos de la Sección 22 por impulsar la educación alternativa en Oaxaca han sido verdaderos esfuerzos colectivos.

La acción colectiva es considerada resultado de intenciones, recursos y límites, con una orientación construida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones. Por lo tanto, no puede ser entendida como el simple efecto de condiciones estructurales, o de expresiones de valores y creencias. Los individuos, actuando conjuntamente, construyen su acción mediante inversiones “organizadas”; esto es, definen en términos

cognoscitivos, afectivos y relacionales para darle sentido al “estar juntos” y a los fines que persiguen (Melucci, 1999, p. 20).

Así es como el *estar juntos* conlleva igualmente el saber *ser, estar y hacer*. Pero también, y de forma más orgánica, en la comunidad se vive ese *estar juntos* que se solventa en la vida cotidiana y configura formas de aprendizaje y enseñanza no escolarizados. Es decir, el maestro puede resistir desde la *otra* formación ese código y lenguaje dominante escolar institucionalizado, mientras que en las comunidades indígenas hay un código y lenguaje cultural fuera de la escuela que les permite organizar la vida de forma comunitaria o comunal. En este escenario de la vida real es donde el PTEO puede penetrar y construir desde un *estar juntos* a manera de una organización organizada, *hacer escuela* desde y con la educación comunitaria.

Esta alternativa pedagógica que se plantea, no solo significa un cambio en la nomenclatura de las acciones didácticas a desarrollar, sino implica un cambio de actitud –“*Otra formación*”- por parte del acompañante pedagógico y de la estructura administrativa al “*hacer escuela*” [...] en un ambiente de armonía con la comunidad buscando siempre el respeto a la dignidad e igualdad de los habitantes de los pueblos originarios y el fortalecimiento de sus culturas (DBEPO, 2014, p. 15).

Saber, pues, que *hacer escuela* tiene que ver con aprendizajes con un fundamento sociocultural, que se producen en las diferentes interacciones con otros; mejor aún, cuando resalta la condición de *estar juntos*. Por lo que se plantea, y parece realmente necesario, *otra formación docente*.

La *otra formación docente* y las *otras pedagogías* siguen siendo, aun con sus grandes esfuerzos, un tema pendiente en las prácticas educativas y políticas en la gran mayoría de los maestros oaxaqueños. Se trata, como propone Michel Foucault, de destruir la “estructura de conceptos rigurosos”, esos que mantienen la hegemonía de las instituciones y sus espacios; la escuela es ese espacio

hegemónico donde la *otra formación* puede agrietar y construir esperanzas desde una lucha sociopolítica frontal con el Estado, así como resistencias propositivas de culturas pedagógicas que allanen el camino de la autonomía, el conocimiento, la dignidad y la verdad de los pueblos indígenas de Oaxaca.

EL MAGISTERIO OAXAQUEÑO Y LAS ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS ANTE LA SITUACIÓN PANDÉMICA DE LA COVID-19

Desde los suelos de la resistencia magisterial el PTEO promueve el proyecto educativo que surge de las demandas de los pueblos y comunidades indígenas; el camino recorrido de estas otras pedagogías sigue vivo y se fortalecen al organizar, sistematizar, generar y accionar en *comunalidad* y *compartencia*. Las maestras y los maestros oaxaqueños fortalecen sus procesos de formación de manera colectiva, respondiendo a diversos retos presentes en sus realidades. La crisis sanitaria mundial agudizó las desigualdades educativas y tecnológicas, lo que generó la ideación de alternativas para seguir la escuela desde otras maneras: la pandemia como oportunidad de enseñanza y aprendizaje, de otra educación, una educación comunitaria con historia y contexto.

Teniendo en cuenta que el suelo no está parejo para nadie en estos momentos, la pandemia visibilizó las desigualdades ya existentes en el mundo, la deshumanización, el olvido y el egoísmo, como podemos escuchar en los medios masivos de comunicación. Ante este panorama, ¿cómo podemos explicar el abandono educativo de los niños en las cañadas, sierras e islas, ellos y ellas, estudiantes que anhelan escuchar a las y los maestros, que sienten nostalgia por el encuentro con los demás, añoran sus espacios?, ¿cómo podemos explicar nuestra incapacidad de dar y recibir ternura? Muchos de nosotros hablamos desde nuestros privilegios, necesitamos transitar del *qué* al *cómo* para actuar de manera práctica e inmediata.

Ante este desalentador escenario se requiere fortalecer, ponderar y trabajar en propuestas colectivas y comunitarias. La respuesta de las y los maestros del MDTEO plantea seriamente las siguientes acciones:

- Retomar el conocimiento de las familias que hacen de la vida comunal un espacio y tiempo compartidos de organización para la labor diaria, el trabajo para el bien común, el territorio donde conviven con la naturaleza y la celebración que recupera el juego, el arte y la alegría.
- Reconocer los saberes comunitarios en torno a las emergencias de salud por la COVID-19 y otras enfermedades, o al tema del interés de los estudiantes y la familia.
- La investigación como eje de la construcción de saberes a partir de preguntas de interés que permitan ampliar los conocimientos en la inquietud y motivación del estudiante y las familias.
- La recuperación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos comunitarios en la práctica como la parcela, el solar y/o huerto que permitan aprender en las experiencias de la familia o comunidad respecto a la alimentación saludable y sustentable.
- El fortalecimiento, registro y documentación de lo aprendido en familia a través de grabación de audio, escritura, fotografía y el arte expresado en la música o en una obra concreta.
- Colaboración y apoyo con las radios comunitarias para comunicar y acompañar a los estudiantes y familias a partir de *spots* y audios bilingües donde el contexto lo requiera (Cencos Sección XXII, 2020).

Los elementos pedagógicos propuestos por el MDTEO reconocen el trabajo colaborativo familiar de los estudiantes en las milpas, cañales, huleras, parcelas, huertos, criaderos, cafetales, pesca, entre otros, con el fin de generar aprendizajes en las prácticas comunitarias. La mayoría de los pueblos indígenas tomaron como medida

sanitaria el bloqueo de los accesos a sus comunidades, considerando que son pueblos pequeños y vulnerables; de la misma forma, promovieron el cuidado y el autocuidado a través de la farmacia proveniente de la naturaleza para fortalecer su salud; emplearon el uso de algunas técnicas comunicativas como la radio para promover las medidas preventivas a través de diálogo en sus lenguas.

En otro aspecto, existe reporte de desabastos de alimentos, medicamentos, agua y recursos para la solvencia de las necesidades ante el confinamiento; el caso particular de la escases del maíz es preocupante, puesto que es la base de nuestra alimentación. ¿Cómo es posible esta situación?; ¿acaso empezamos a introducir en nuestra alimentación semillas transgénicas a tal grado que generamos dependencia? Solo basta consultar el índice de obesidad en nuestras escuelas, inventariar los alimentos que se venden en las cooperativas para saberlo. Debemos cuestionar nuestra alimentación, potencializar una alimentación digna y nutritiva, regresar al cultivo tradicional, el cuidado de los manantiales y ríos, el cuidado de nuestras flora y fauna; es nuestra oportunidad de aprender y regresar al origen, y de este modo estar preparados ante otra situación sanitaria.

De los elementos pedagógicos anteriores, planteados por el PTEO y el DBEPO, surgen nuevos retos en el Ciclo Escolar 2020-2021 ante la compleja situación pandémica; es necesario que todos los agentes tomemos conciencia de nuestras educaciones, por lo que se generó el documento denominado *Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunalidad*, el cual plantea orientaciones y sugerencias educativas que permiten el acompañamiento pedagógico, teniendo como eje la educación comunitaria con enfoque comunal en los niveles inicial, preescolar y primaria, y constituye un medio alternativo para contrarrestar la educación virtual, híbrida y homogeneizadora que la Secretaría de Educación Pública promueve a través de los grandes consorcios televisivos. Este valioso material tiene como objetivo:

Proponer a los acompañantes pedagógicos del nivel de Educación de los Pueblos Originarios a través del documento “Desaprender para Aprender desde

la Filosofía de la Comunalidad”, una ruta de acciones pedagógicas para reorientar el acompañamiento de los estudiantes en su proceso de formación desde el contexto de la vida comunitaria (Colectivo DGEPOO, 2020, p. 6).

La sistematización de esta alternativa permite a los acompañantes pedagógicos tomar decisiones al vincular los saberes comunitarios con las realidades de cada pueblo, posibilita el aprendizaje colectivo, vivenciado y contextualizado. Los elementos para fortalecer la educación comunitaria son los siguientes:

- La oralidad dialéctica, fuente generadora de aprendizaje para la vida;
- la familia como institución que educa;
- desarrollo de las lenguas originarias;
- la identidad comunitaria;
- el proyecto educativo como recurso para la transformación social;
- la soberanía alimentaria;
- la construcción y reconstrucción de los conocimientos bajo el enfoque totalizador;
- la consolidación de los colectivos escolares y comunitarias para la toma de decisiones;
- las prácticas de la vida comunitaria, y
- la asamblea como espacio de toma de decisiones (Colectivo DGEPOO, 2020).

La educación comunitaria emerge desde las demandas de los pueblos indígenas, que junto con maestros y maestras, de manera individual y colectiva, caminan generando proyectos y aun así son muchas veces invisibilizadas. Existen alternativas pedagógicas importantes que ya cuentan con una sistematización, pero no con una vinculación y articulación directamente práctica en comunidad; la ruptura sucede en la estructura curricular imperante que absorbe las energías, el tiempo y el espacio; entonces, estas propuesta

comunitarias se desdibujan. En este tenor, nuestro hermano Fernando Huanacuni (2010) sugiere que

la educación comunitaria está basada en un enfoque y principio comunitarios, no implica solamente un cambio de contenidos, sino un cambio en la estructura educativa. Esto significa salir de la lógica individual antropocéntrica, para entrar a una lógica natural comunitaria, salir de una enseñanza y evaluación individuales, a una enseñanza y valoración comunitarias, salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza y reemplazarlo por la conciencia integrada con la naturaleza, salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo, para instituir una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales, salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría, salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia, a una enseñanza aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud (p.163).

Referente al Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA) para el ciclo escolar 2020-2021, la reorganización colectiva del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO) frente a la crisis sanitaria mundial genera espacios de *compartenencia* con diversos intelectuales y actores que luchan por una educación propia, una educación muy *otra*. Con esta resistencia buscan

generar la reflexión, debate y análisis en colectivo, primero, del contexto que está enmarcando esta pandemia y lo que representa para la educación en este Movimiento Pedagógico en Oaxaca; de igual forma, que estos momentos atípicos sean mirados por los Niveles Educativos de la Sección XXII, como una posibilidad de romper con los esquemas de destinar únicamente un par de días o un poco más para este proceso formativo inicial, el TEEA no capacita, no actualiza, no informa o demuestra, es un punto de partida al inicio de un ciclo escolar para que los colectivos construyan y reconstruyan una propuesta Otra de educación a través del Proyecto Educativo desde los fundamentos y principios del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) (CEDES 22, 2020, p.7).

Asimismo,

propone un reencuentro con los orígenes del PTEO, resignificar la importancia del trabajo en colectivo, la toma de decisiones desde la mirada y perspectiva de la Comunalidad, no deberá regirse a la letra de una secuencia de actividades a reproducir, muestra a través de interrogantes en sus temáticas los posibles detonantes para la discusión con la intención que cada colectivo escolar y/o comunitario establezca sus propios acuerdos a su ritmo y condiciones, para que en la colectividad de manera responsable podamos retomar el lazo social que quedó en el aire tiempo atrás (CEDES 22, 2020, p.8).

El confinamiento como una oportunidad de aprendizaje nos pone frente a una doble perspectiva de verdaderas posibilidades de transformación de las realidades escolares asimétricas y verticalistas; también nos permite regresar al origen de nuestras medicinas, de nuestra alimentación, de nuestro modo de trabajar la tierra, de nuestras éticas comunitarias, de nuestra educación. Si aprendemos habremos generado diálogos entre ser humano, familia y naturaleza, generando de este modo el cuidado y autocuidado para una vida digna, justa para todos y todas.

REFERENCIAS

- CEDES 22. (2013). *Plan Para la Transformación Educativa en Oaxaca*. Antología. Oaxaca, México.
- CEDES 22. (2020). *Taller Estatal de Educación Alternativa TEEA 2020-2021: La reorganización colectiva del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca frente a la crisis sanitaria mundial*. Recuperado de <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2020/08/Taller-Estatal-de-Educaci%C3%B3n-Alternativa-2020-2021-DIFUSI%C3%93N-WEB.pdf>, el 8 de julio de 2021.
- Cencos Sección XXII-Oaxaca. (2020). *Orientaciones educativas generales al MDTEO en el contexto de emergencia de salud pública*. Recuperado de <https://www.cencos22oaxaca.org/eventos-proximos/orientaciones-educativas-generales-al-mdteo-en-el-contexto-de-emergencia-de-salud-publica/>, el 8 de julio de 2021.

- Colectivo DGEPOO. (2020). *Desaprender para aprender desde la filosofía de la comunidad*. Recuperado de <https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2020/09/DESAPRENDER-PARA-APRENDER...SUGERENCIAS-WEB-publicaci%C3%B3n.pdf>, el 8 de julio de 2021.
- DGEL. (2014). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios*. Oaxaca, México: DEIO.
- Hidalgo Castro, M. D. (coord.). (2019). *Narrativa comunitaria pedagógica para la atención a grupos multigrados*. México: UPN-202 Tuxtepec.
- Huanacuni M. F. (2015). Educación comunitaria. *Revista Integra Educativa*, 8 (1), 159-168. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432015000100008&lng=es&tlng=es, el 8 de julio de 2021.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.

COLOFÓN (2)

UNA INFLEXIÓN ANTE LAS CONDICIONES CONTEMPORÁNEAS DE 2020: LUCHA DOCENTE FRENTE A LA EXPERIENCIA DE CONFINAMIENTO SOCIAL Y EMERGENCIA SANITARIA

Se presentarán a continuación tres textos de reflexión sobre experiencias de autoras que colaboran en este libro, materiales que brindan una deliberación de la situación actual de la ruptura escolar y la acción docente ante la situación pandémica en la que vivimos todos.

EL TIEMPO DEL GRITO Y LAS RESISTENCIAS. LA PANDEMIA DEL VIRUS SIN VACUNA Y LA PANDEMIA DE LA POBREZA

Cogno Susana María

Transitamos tiempos de incertidumbre: todo parece detenerse al ritmo de los decretos y normas que instalan la urgencia de cuidar la salud. Expresiones como aislamiento preventivo y obligatorio, distanciamiento y control epidemiológico dan forma a lo que el mundo llama pandemia, virus sin vacuna que amenaza la vida de millones en todo el planeta.

Claramente visualizamos en cada país, región o ciudad el denominado conflicto de intereses, donde los gobiernos apuran explicaciones sobre el pago de las fraudulentas deudas externas, firmadas

a espaldas de los mecanismos institucionales y que ponen lastre al futuro. Corridas cambiarias, creciente dolarización de la economía, empobrecimiento de las mayorías y el aumento sostenido de la desigualdad; miles de sujetos, cada día, en un proceso extremadamente rápido van ingresando al infierno de la exclusión; el debate de los militantes es el proceso de transferencia de ingresos; la pobreza es consecuencia de la perversa apropiación y concentración de riquezas en pocas manos.

En nuestro país los impuestos son regresivos, pagamos más los pobres que los ricos; hay exenciones a las mineras extranjeras que contaminan y expolían recursos, exenciones a los agroexportadores que sostienen el monocultivo y el envenenamiento de los agrotóxicos, exenciones al *fracking*. El impuesto a las riquezas es una urgencia.

Un sistema político-económico basado en la explotación de los trabajadores mediante los bajos salarios y en millones de desempleados está orientado a producir riqueza sobre la base de la pobreza, riqueza para pocos. Denunciar e intervenir en esta situación es condición para garantizar la vida de las mayorías.

Enfrentamos el desafío de luchar por revertir la dominación, destruirla y crear nuevas formas de vida, nuevas relaciones de existencia o mantener y reproducir lo existente.

La escuela de la pandemia. Contingencia sanitaria y organización docente

Pensar hoy la educación y la escuela pública implica la urgencia de analizar con el conjunto de los trabajadores los elementos que constituyen esta temporalidad, nuestra práctica docente y el compromiso con el pasado, el presente y el futuro.

Las medidas que se imponen a partir de la pandemia han alterado la práctica docente; tenemos la vivencia de la precariedad y extrema vulnerabilidad en el espacio que compartimos cotidianamente, algo expresado en las profundas desigualdades del sistema

educativo. No todos accedemos al conocimiento en las mismas condiciones, el encarecimiento de la vida debido a los altos precios de los elementos de primera necesidad expone a miles de estudiantes y sus familias a sufrir el crimen del hambre y, simultáneamente, grandes sectores de los trabajadores de la educación con salarios por debajo de la línea de pobreza no alcanzan a garantizar con su ingreso la canasta de alimentos y necesidades básicas.

La pandemia nos mostró la fragilidad del sistema y la desigualdad como marca; los trabajadores de la educación estamos realizando un enorme esfuerzo en estos meses y la escuela pública tiene grandes desafíos: pensar, analizar, desnaturalizar y sobre todo transitar nuevas relaciones sociales.

Por la pandemia se cerraron las escuelas, se suspendió la presencialidad y el gobierno dio algunas indicaciones a través de la letra de normas escritas en alejados despachos para luego desentenderse de todo el proceso educativo. Los y las docentes denunciarnos que en un año extremadamente difícil el teletrabajo no fue acompañado con políticas públicas que destinaran inversión frente a la emergencia.

Cada uno de nosotros garantizó con sus propios recursos el teletrabajo, puso las herramientas de virtualidad y la conectividad, dejando un claro mensaje: seguimos dando clases, estamos aquí trabajando en los vínculos para reconocer que la escuela pública es un territorio de relaciones, que su trama involucra la necesidad del encuentro. Cada uno puso en valor ético y social el esfuerzo colectivo: llamadas, mensajes de whatsapp, correos electrónicos, aulas y reuniones virtuales, armado de videos, preparación de los espacios en nuestras casas para mostrar lo necesario de nuestra vida privada; las búsquedas de los estudiantes desconectados; el armado de cuadernillos para dejar en las fotocopadoras y negocios del barrio; los mil formatos de actividades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación que no dominamos y a los que la mayoría tampoco accedemos porque nuestros equipos son viejos y desactualizados. El esfuerzo y la paciencia para que todo funcione; el miedo, la angustia y el cansancio replicado por miles y el control

del sistema que ante este desmedido esfuerzo nos recarga de planillas y registros que nadie usa para nada.

Es impostergable el debate sobre las pedagogías latinoamericanas desde la historia y el presente, ya que adquiere mayor relevancia en el activo movimiento pedagógico actual. En este recorrido, la necesidad de pensar y aportar a las relaciones de producción del conocimiento y el análisis del sujeto político y pedagógico que las constituye, tanto en Argentina como en América Latina, es urgente.

Pensar el sujeto pedagógico es internarse en los movimientos sociales y los sindicatos, los colectivos de mujeres y los pueblos originarios de los militantes y defensores de los bienes comunes. Sujetos que irrumpen y luchan por encontrar el camino de la educación popular en la escuela pública. Este sujeto que podemos encontrar, leer y escuchar en las raíces mismas de Nuestra América al sur del Río Grande, es en la lucha por el sentido y la *praxis*, lo reconocemos claramente, es mujer, negra, india, inmigrante, migrante, desplazada, sin tierra, pobre, trabajadora de la educación, de la salud.

Sabemos que el desafío es transformar, sobre todo en este momento particular donde es revolucionario pensar en un docente investigador y productor de conocimientos, que concibe y crea un currículo revisando las relaciones de saber y poder. Porque seis de cada 10 estudiantes no tienen ni herramientas virtuales ni conectividad y ese número se replica en la docencia, donde 60% es mujer, sostén de su familia y no llega a la línea de la pobreza con su salario. Cambiar las relaciones pedagógicas implica modificar la estructura del trabajo docente, la organización del tiempo y del espacio.

Sabemos que cuando esto pase la escuela pública deberá ser fortalecida y cuidada más que nunca. Porque sentimos la amenaza permanente de privatizaciones encubiertas en las lógicas del mercado: achicar el sistema público, entregarlo al mercado mediante la flexibilización y precarización del trabajo docente y aprovechar la pandemia y la suspensión de la presencialidad para instalar el negocio de las plataformas privadas, la educación virtual y los contenidos de clase de los poderosos.

El ejemplo más evidente fue el gobierno nacional, que confeccionó un cuadernillo estándar, desde la burocracia del poder, descontextualizado de las pedagogías territoriales y sin consulta. Millones de estos fueron distribuidos en las cadenas monopólicas de supermercados, esas que se quedan con la diferencia de los precios que ellas mismas fijan, una idea clara para educar en el poder del mercado, sin escuela y sin maestros.

En esta etapa de suspensión de la presencialidad y teletrabajo reaparecen programas educativos oficiales con características que no se imponían desde la década de los noventa, cuando el neoliberalismo desarticuló el sistema público y atacó la educación, desprestigió la función docente, devaluó el salario, restó autoridad pedagógica, depreció los presupuestos educativos y reivindicó una educación alternativa en manos de ONG y particulares.

En Argentina 50% de los estudiantes están sumidos en la pobreza y la desigualdad –el número es escalofriante–; otro tanto involucra a los millones de estudiantes con dificultades para continuar desarrollando su formación en contexto de aislamiento o distanciamiento social porque son pobres y sus urgencias están dispuestas en la subsistencia.

Nuevamente, el gobierno proyecta una política de promotores y acompañantes socioeducativos sin la escuela y sin los trabajadores de la educación. El gobierno se desprende del pensamiento unificado del sistema educativo nacional, ignora la principal fortaleza de la escuela pública, que es estar anclada en las necesidades de las comunidades para lo cual los proyectos educativos de cada institución están férreamente situados. Iniciativas como estas atentan contra el mandato pedagógico de la Escuela Pública Argentina, estigmatiza el trabajo docente, propone un cuadernillo impreso y único como idea de conocimiento. La brecha de desigualdad e injusticia tiene claros responsables.

En cambio, los trabajadores proponemos recorrer el camino inverso: fortalecer desde las instituciones educativas el proceso de los estudiantes, articular esfuerzos para que las estrategias sean del

colectivo, el núcleo y espacio pedagógico en la *escuela*, institución y territorio, con trabajadores de la educación organizados y equipos conformados con los recursos necesarios, con horas de trabajo reconocidas que alejen el trabajo precarizado.

Que el gobierno disponga que las trayectorias educativas son estigmatizantes es un acto irresponsable, pero que para solucionarlo busque desmembrar la red de lo público es aún peor; la tarea pedagógica debe ser desarrollada con contenidos elaborados en cada institución y con docentes como responsables.

Nuestras mesas socioeducativas, verdaderos círculos de lectura que hacen de la realidad un texto, organizadas desde la seccional Paraná del sindicato docente AGMER (Asociación Gremial del Magisterio), se conforman para sumar esfuerzos, parten del trabajo colectivo y en redes, son profundamente democráticas y nacen del ideal pedagógico de un horizonte de igualdad y nuevas relaciones sociales de producción del conocimiento. Desde lo dialógico se debate para buscar respuestas a los planteos y problemas, se refuerzan las instituciones y la voz de las mismas se une en polifonía para pensar y repensar el mundo.

El tiempo del grito y las resistencias: aquí estamos

Explicitas, abiertas, múltiples, nuestras resistencias están hechas de esfuerzos y miradas colectivas; estamos en constante disputa, las fuerzas de transformación confrontan con expresiones orgánicas que representan a las clases dominantes.

La pandemia puso en claro que la dinámica excluyente es lógica del mercado; las lecciones de la historia, como las relata Boaventura de Sousa Santos (2020), tienen en su retorno al mercado como neoliberalismo, la conquista como nuevo colonialismo y al patriarcado como violencia de género.

En Argentina vivimos la quema de miles de hectáreas en manos de los poderosos que atacan los humedales para robar nuestras

tierras y ponerlas al servicio de los sectores más poderosos del país, que especulan financieramente y arman negociados con las mega granjas porcinas y el *fracking*, que se roban nuestras arenas y provocan la muerte de la biodiversidad y la vida humana producto de las fumigaciones con venenos, todo con la complicidad del poder político de turno.

Nuestras resistencias acumulan documentos, asambleas, movilizaciones, debates en línea, producciones audiovisuales, cartelazos, miles de realizaciones en horas de transmisión radiofónica, cuadernillos, encuestas sobre las condiciones y sobre nuestro trabajo, la denuncia permanente de las desigualdades e injusticias, el hambre, la exigencia de partidas para limpieza de las escuelas, planes de refacción de establecimientos educativos, módulos alimentarios, mayor presupuesto educativo, creación de cargos y aumento de salarios.

Esta coyuntura supone un conjunto articulado y concurrente de hechos y situaciones, es una posibilidad para construir *soberanía pedagógica* fortaleciendo lo público. Los docentes tenemos en claro nuestra función política, social y cultural, esta es una batalla cultural y no la resignamos ni abandonamos.

Es un tiempo histórico para la organización, no podemos perderlo.
¡Escuela pública siempre!

ENSEÑAR Y APRENDER EN CONTEXTOS DE PANDEMIA.

LA RESISTENCIA VIRTUAL DOCENTE

Guadalupe Olivier

Si algo ha dejado en claro la obligación de confinamiento producto de la COVID-19 es que nuestro modelo de enseñanza es obsoleto. Ha profundizado las desigualdades sociales, desequilibrado aún más el principio de educación democrática y catapultado la heterogeneidad de los aprendizajes. La desigualdad no solo es del

estudiantado, sino también del cuerpo de docentes de todos los niveles educativos.

La precariedad laboral en América Latina se ha puesto de manifiesto. Los procesos de sobreexplotación del trabajo docente han sido producto de un difícil acceso estructural a las tecnologías de la información y la comunicación, limitaciones de conectividad y la irrupción abigarrada en la vida doméstica de las familias de estudiantes, profesores, personal administrativo y directivo, recayendo en estos gastos por la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, se es al mismo tiempo víctima y verdugo.

La preparación incipiente del profesorado de los diferentes niveles educativos para atender de manera no presencial se hizo evidente en un abrir y cerrar de ojos. Armar contenidos exprés, producto de adecuaciones muy limitadas a programas, con un nivel de éxito heterogéneo, cuyo problema central es que estuvieron diseñados para ser presenciales y bajo un tipo ideal de estudiante. Sin embargo, esto que tanto se ha reiterado es tan solo una de las limitaciones de un conjunto de problemas mucho más profundos y complejos. Se ha desvelado que esta sorpresiva llegada al mundo de la virtualidad nos coloca frente a retos de las instituciones escolares que, aunque no se han negado a atender, tampoco tienen suficientes respuestas que dar frente a la irrupción de nuevas y violentas formas de aprender y vivir.

Todos los esfuerzos cuentan, sin embargo, no podemos cerrar los ojos para constatar que los retos se multiplican y exacerbaban ante una inminente crisis económica y un proceso de contagios que en algunos contextos tiene ciclos ascendentes. La escuela no solo es la que se ha puesto en crisis, sino las instituciones sociales y políticas en su conjunto. ¿Qué nos depara el futuro inmediato? En México, la autoridad educativa recientemente afirmó que se espera que alrededor de ochocientos mil alumnos del último año del nivel secundario no continúen al siguiente ciclo del bachillerato (declaración del Secretario de Educación a los medios el 25 de junio de 2020). Y a pesar de los esfuerzos por la retención, el abandono está

como un escenario muy posible. La incertidumbre para muchos niños, niñas y jóvenes tampoco parece tener fin.

¿Cómo la enfrentamos desde la gestión educativa, desde la planeación docente, desde los procesos de enseñanza y desde los hogares que están cada vez más mermados en paciencia y en economía? Las resistencias de los docentes frente a la implementación de directrices verticales emanadas de la autoridad han tenido resonancias diferenciadas. La disidencia en lucha da la espalda a los programas por televisión implementados para la educación básica inicial, preescolar, primaria y secundaria, intentando ganar la aceptación de sus propias propuestas de educación alternativa.

El caso de la educación superior no podría ser menos desalentador. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) realizó una encuesta a nivel nacional entre los meses de mayo y junio de 2020 para establecer un primer sondeo sobre las condiciones y reacciones de las instituciones superiores para enfrentar la pandemia; entre los importantes hallazgos de este sondeo se encontró que las cinco principales dificultades para la planeación y la comunicación que presentaron en una primera etapa de la contingencia sanitaria fueron las siguientes: 1) la resistencia o falta de preparación para migrar a educación a distancia; 2) problemas de comunicación a distancia con los equipos de trabajo (técnicos, logísticos o de adaptación); 3) poco tiempo para reaccionar, tomar decisiones y adecuar procesos.; 4) incertidumbre sobre la duración de la contingencia, y 5) falta de información clara y oportuna, y algunas veces contradicciones con las posturas a nivel federal, estatal y municipal. Totalmente comprensibles porque dependen de contextos muy particulares, donde los contagios se mueven y tienen efectos diferenciados.

También se encontraron otros problemas como incompatibilidad de las asignaturas para poder ser impartidas a distancia, especialmente aquellas de implicaciones prácticas; escases de recursos materiales y financieros, o plantear acuerdos sindicales para llevar a cabo el trabajo en otras condiciones. Se expresaron conflictos en

relación con una falta o insuficiencia de infraestructura tecnológica, pero que también implicó enfrentarse a una saturación de la red para el uso de plataformas o una mala calidad en la señal de internet, aunado a una carencia de equipo de cómputo razonablemente adecuado; lo que se reveló tajantemente es que no solo el profesorado contaba con limitaciones en el uso de las tecnologías, sino también muchos estudiantes. Todo esto sin contar que la disponibilidad de materiales y herramientas digitales, aun cuando estaban a disposición, no se sabía cómo buscarlas o utilizarlas. El problema de una falta de alfabetización digital es contundente en la mayor parte del profesorado.

Reiteradamente se revelan problemas de desigualdad y pobreza. La ONU, en su informe de julio 2020, denominado *El impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe*, ya lo marca claramente: “La recuperación posterior a la pandemia debe ser una oportunidad para transformar el modelo de desarrollo de América Latina y el Caribe y, al mismo tiempo, fortalecer la democracia, salvaguardar los derechos humanos y mantener la paz” (p. 2). De hecho, América Latina se identifica como uno de los lugares más críticos de la COVID en el mundo, tanto por sus niveles de contagio como por sus secuelas sociales y económicas.

En este sentido, los retos de la educación se convierten en aspectos mayúsculos. La propuesta se ha centrado en dos vertientes en términos de contenido, se propone un modelo de enseñanza de tipo híbrido. En lo general, este modelo parte de una convergencia entre lo presencial y a distancia que promueva un aprendizaje integrador (Modelo Híbrido, CUAED-UNAM, mayo 2020). Pero ¿qué pasa cuando el índice de contagios y muertes no cesa, al menos en los informes oficiales y el confinamiento es lo que sigue privando como política sanitaria?

El debate sobre la mano invisible de las transnacionales en la oferta de plataformas no ha quedado fuera de las discusiones docentes. La pregunta es el qué hacer frente a estas circunstancias; desde luego está poner en cuestión una clara prelación de prioridades. La

salud, sin lugar a dudas, ocupa el primer lugar, pero, después de esto, ¿cómo ordenar el conjunto de aspectos importantes como la enseñanza, la cual no puede omitir el contexto de mercado transnacional en el que convive? ¿Cuáles serán las consecuencias futuras de esta relación? Aquí está particularmente uno de los retos más importantes.

La flexibilidad curricular aparece aquí como un aspecto fundamental, y es menester tomar en cuenta que este tendría que ser en todo caso un criterio básico si queremos atender la heterogeneidad de los grupos sociales en los que el sistema educativo repara. Una lección que nos deja la experiencia de atención emergente en línea es que hubo una falsa idea de que *ajustar* los contenidos era una forma de dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Un programa diseñado para ser impartido de manera presencial difícilmente puede ajustarse y lograr los mismos objetivos cuando lo es mediante alguna forma que no es presencial. Es un asunto de diseño pedagógico, de estrategia didáctica, en pocas palabras, de concepción del propio proceso educativo. El problema de fondo lo ha mostrado la pandemia. La enseñanza tradicional sigue enquistada en todos los procesos educativos y es muy difícil de romper. Sigue como una preocupación central el cumplimiento cabal del contenido sin mediación de la realidad a la que niños, niñas y jóvenes se enfrentan. Priva el sentido conductista y meritocrático obsesionado por la calificación.

Estudiantes de todos los niveles educativos han gritado simbólicamente que quieren y necesitan otras formas de aprender. Este no es un grito nuevo, la pandemia lo ha puesto más claro y tenemos la obligación como educadores de poderlo comprender. También hay otro grito que sí ha alzado la voz, la de las y los docentes que piden ser escuchados tanto en sus necesidades para poder realizar su papel educador como en sus condiciones personales para llevarlo a cabo, pues al mismo tiempo son padres y madres de otros que están en el mismo lugar, luchando por el espacio escolar en una virtualidad poco accesible. Hay otro grito, un grito interno,

silencioso, pero también desgarrador, el de las y los docentes que no pueden levantar la voz, que tienen otras condiciones y que han vivido la pandemia en soledad laboral. Todas ellas son resistencias entre la virtualidad y la presencialidad.

De esta manera, la conformación de los ajustes a los contenidos educativos, en efecto, ha respondido a una sorpresiva realidad y por ello es necesario pensar que esto debe ser estrictamente provisional. Ahora hay que buscar formas que permitan repensar de otro modo el sistema de enseñanza. Ciertamente una de ellas es el de enseñar y aprender desescolarizadamente, donde echamos mano de lo que hay al alcance. Estos medios, por más populares que sean, no pueden importar el modelo presencial a la pantalla. Sobre todo si no rompemos el molde de la tradición escolar, homogénea, generalizante y credencialista que no dejará ninguna relevancia en la vida académica de las y los estudiantes.

La pandemia puede darnos un sesgo de posibilidad para romper con la idea de la enseñanza que hasta ahora hemos concebido y reestructurar no solo para tiempos de confinamiento, sino para un futuro presencial que deberá ser de otra manera. La pandemia mostró sin ningún tapujo que el principio de homogeneidad que priva en nuestros sistemas educativos es una falacia. Vemos estudiantes sin equipos, problemas de conectividad, escolaridad precaria de sus madres y padres para hacerla de codocentes, limitaciones en las habilidades tecnológicas del profesorado, la COVID-19 coexistiendo en los lugares de trabajo de las familias y, por lo tanto, en los hogares; el desempleo y la miseria transitando con un planteamiento unívoco del modelo educativo que trata por igual a sectores sociales que sí lograron la conectividad y los espacios más o menos idóneos para la continuidad académica, junto con las amplias diversificaciones y limitaciones sociales de nuestros contextos.

En este sentido, no podemos concebir un sistema educativo cerrado con las mismas metas de aprendizaje y, por lo tanto, con modelos que no están al alcance de todos. Reconocer en las luchas docentes la diversidad, lo intercultural, el ejercicio de una

ciudadanía potente, una perspectiva de género que se hace apremiante, en un halo de *compertencia* que refleje nuestro papel educador hoy se hace más que necesario si pretendemos una educación justa y democrática.

Por tanto, el problema nodal es cómo pensar una nueva educación frente a los retos de la desigualdad social, económica, tecnológica y del acceso al conocimiento mismo. Las lecciones han estado claras y tenemos una oportunidad de oro. Encontrar un equilibrio entre lo deseable y la utopía frente a una realidad cotidiana aplastante. Ojalá podamos comprender los signos que nos está presentando cotidianamente esta pandemia.

REFERENCIAS

CUAED-UNAM. (2020). *Modelo Híbrido*. México ONU. (2020). *El impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://peru.un.org/sites/default/files/2020-07/SG%20Policy%20brief%20COVID%20LAC%20%28Spanish%29_10%20July_0.pdf, el 8 de julio de 2021.

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA Y CRÍTICA ANTE LA PANDEMIA: OTRA FORMACIÓN Y EDUCACIÓN POSIBLES

Erika Candelaria Hernández Aragón

Escribir comunalmente en un diálogo abierto que recupera una voz colectiva de experiencias concretas supone un reto para todas y todos al tiempo de compartirse. Comprender que la palabra es una herramienta política y social nos convoca a justo hacerlo desde una *comunalitariedad*.

Desde el corazón surge la voz que comparto y tejo con otras y otros, que intenta convocar el camino comunal y colectivo en el antes y en el ahora del andar por la reivindicación de la educación

comunitaria y la construcción educativa propia desde el Movimiento Pedagógico en la Sección XXII-CNTE y los pueblos comunales de Oaxaca. Frente a las políticas educativas y sociales supone siempre proponer una lucha desde la experiencia, pero el cuestionamiento hacia adentro del movimiento hoy despierta retos e imaginarios de cómo luchar o colocarse frente al reciente cambio de vida por la pandemia del siglo XXI, que llegó a los territorios para profundizar las grietas de desigualdad social.

Grietas que nos movilizan y plantean retos de reorganización en los distintos ámbitos de la vida, pero especialmente en la educación y no aislados, sino que vinculados a los procesos de la *otra formación*, que en sí misma ya tienen una carga de procesos que se tejen con lo que hacemos cotidianamente las y los maestros en los diversos contextos. La acción colectiva que moviliza pedagógicamente los haceres de los niños, jóvenes y adultos en las comunidades permite que en Oaxaca nombre la educación propia, entre la disputa y tensiones del territorio de lo público y lo privado; me refiero a la *otra educación*, esa que nace desde abajo, que puede encontrar distintos nombres en cada lugar donde se germina con una raíz propia; educación comunitaria y crítica en la educación pública y la educación comunal desde lo propio.

La utopía de una educación propia, la *otra educación* pensada y razonada desde abajo, donde se teje en constante encuentro asambleario común, comprendiendo la autonomía como la base histórica de los territorios; así se nombra, educación comunitaria, donde se dialoga en la conciencia histórica y desaprende lo aprendido de la colonialidad y extractivismo epistémico. Estos caminos y procesos han permitido comprender y consolidar el pensamiento colectivo de una educación desde lo propio; permiten al acompañante pedagógico comunitario, que encuentra su origen en la concepción y razonamiento del sujeto que acompaña la labor diaria con los estudiantes y sujetos comunitarios, el que facilita el proceso de crecimiento y formación de los estudiantes y el propio para organizar su pensamiento y, con otros, el pensamiento colectivo común.

En educación comunitaria se piensa en un camino integrador del saber y hacer de la cultura propia y otras culturas que permite tejer a los sujetos comunales con un razonamiento propio hacia la crítica desde su propio camino y vivir en comunidad. Estos dos elementos, sujeto acompañante pedagógico comunitario y sujeto estudiante comunitario, son la unidad dialéctica en los sujetos como uno, donde no hay jerarquías en el aprendizaje, y que tiende sus raíces desde la educación comunitaria emancipadora y transformadora de la realidad en la práctica en el vivir cotidiano.

En este andar ante la pandemia y el cambio vertiginoso de la cotidianidad el movimiento propio de lo público y comunal se encuentra, sus tejidos se extienden y las semillas germinan la conciencia y surgen interrogantes comunes: ¿quiénes somos?, ¿qué lugar pisamos?, ¿hacia dónde vamos? y ¿qué es el aporte de la educación propia? Preguntas que atraviesan el diálogo personal y se convierten en una necesidad colectiva al dialogar. Para el movimiento pedagógico colectivo implica replantear las luchas, que permitan profundizar en mejores condiciones de vida para todos, con respeto al mundo que pisamos, del cual nos alimentamos y vivimos, con trabajo comunalitario, en organización colectiva asamblearia; en suma, vivir en comunalidad. Lo que nos aleja del concepto y nos lleva de retorno a la impronta de repensar lo propio y lo apropiado.

El movimiento de saberes y haceres de los acompañantes pedagógicos y la vida en comunidad es el eje que articula el abordaje en las prácticas pedagógicas desde otra colocación, una colocación territorializada. Este tejido, si bien tiene sus tensiones y desarticulaciones, permite el otro posible en la educación.

En el siglo XXI, el movimiento pedagógico y comunitario continúa tendiendo los tejidos de la educación comunitaria y crítica que permiten responder a los llamados de la comunidad, de las naciones, de los pueblos originarios y afrodescendientes. Con certezas y desaciertos se afrontan las crisis sociales que han estado y estarán ahí antes, durante y después de la pandemia, que agudiza la vida de las personas y familias.

La *otra formación* desde el sentir y pensar comunales propone un hacer más humano desde la labor comunitaria con los otros en cada barrio, colonia, ciudad y pueblo; es aquí donde situamos lo que nombramos otra educación posible, como otras en América Latina y los rincones del mundo por una mejor vida para todos. En este camino se le nombra Educación Comunitaria Crítica desde el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) en el terreno de lo público y Educación Comunal en el terreno de lo propio de los pueblos.

Ante esto último, la disputa que surge entre lo público y lo privado es lo comunitario, lo que cuestiona en México la clasificación de las formas de vida y propiedad del territorio y, a la vez, encuentra en el razonamiento y pensamiento de las comunidades, pueblos y naciones originarios y afrodescendientes los sustentos y principios desde el territorio (el cuerpo, el mar, el aire, el suelo), las geografías, las culturas, las lenguas y los sujetos.

Con esto último se deja abierto el diálogo en la construcción de otras educaciones posibles: crítica, comunitaria, alternativa, popular y otras, que estarán en constante tensión entre el derecho a lo propio y el bien común. “Compartir comunitariamente es hacer vida. Pensarse como parte de y no separado del suelo que pisamos” (Martínez Luna, 2015, p. 99).

REFERENCIAS

Martínez Luna, J. (2015). *Educación comunal*. México: Casa de las preguntas.

ANEXO

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL FUTURO DEL TRABAJO

Rubén Gilardi

ASOCIACIÓN DE EMPLEADOS DE FARMACIA Y OTRAS ORGANIZACIONES DE BUENOS AIRES, ARGENTINA (ADEF)

Nota Introductoria¹

A continuación presentamos un informe publicado en noviembre de 2018, en el boletín electrónico *Trabajo y Ambiente* que editan la Asociación de Empleados de Farmacia (ADEF) y otras organizaciones de Buenos Aires, Argentina.

En este boletín se pretende escribir sobre temas vinculados a los ámbitos laborales de una forma accesible a los trabajadores y para cualquier lector. En su próxima publicación, en dicho boletín se ocuparán del tema de “Las nuevas modalidades laborales producto de la aplicación de tecnologías digitales”, el cual puede ser consultado en la siguiente página electrónica: <http://www.trabajoyambiente.com.ar/>, así como otros materiales producidos por esta organización. Estas formas de organización expresan la necesidad de la construcción de espacios críticos y reflexivos de la transformación del trabajo, de sus condiciones materiales y las implicaciones laborales para los trabajadores.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL FUTURO DEL TRABAJO

El mundo del trabajo experimenta un importante proceso de cambio por el avance de las nuevas tecnologías que tienen el potencial

¹ Es posible contactarlos a través del siguiente correo electrónico:
rogilardi@yahoo.com.ar

necesario para transformar las vidas y las prácticas laborales con un impacto que será cada vez mayor a medida que se multipliquen las interacciones entre los robots y las personas.

Nuevas tecnologías y los que entran y salen del mundo laboral

Datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) nos dicen que 65% de los niños que entran hoy a la escuela primaria trabajarán en tareas profesionales que todavía no existen; 80% de los llamados *millennials* (los nacidos entre 1980 y 2000, la primera generación nativa digital) no pisarán jamás una sucursal bancaria y el número de personas mayores (más de 60 años) crecerá a más del doble en las próximas décadas, pasando de 841 millones en 2013 a 2 000 millones en 2050; el nacimiento de una economía de la tercera edad aparece en el mundo.

Riesgos y ventajas

Si bien las nuevas tecnologías han de generar riesgos como desempleo y un impacto sobre la salud aún desconocido, las principales ventajas consistirían en reemplazar a las personas que trabajan en ambientes insalubres o peligrosos.

Tecnooptimistas y tecnopesimistas

Los cambios que se producirán en el mundo laboral con la aplicación de las nuevas tecnologías han generado dos líneas de pensamiento:

a) Tecnooptimistas

Sostienen que, a corto o largo plazo, se repetirá el fenómeno de las tres revoluciones industriales anteriores. Es decir, que habrá destrucción de empleo, pero

se crearán nuevas necesidades y nuevos puestos de trabajo que equilibrarán la balanza.

Dicen que lo más probable es que la economía dinámicamente genere nuevos empleos y nuevas necesidades. Además, muchos empleos simplemente nunca se automatizarán como en el caso de los bomberos, fisioterapeutas, ortodoncistas, entre otros y se crearán otros nuevos: ciencia de datos, programación, diversos perfiles del campo de la ciberseguridad, consultoría de sistemas de *big data*, entre otros. En suma, según los optimistas lo que ha hecho siempre el progreso técnico no ha sido reducir el empleo, sino cambiar su composición.

b) Tecnopessimistas

Los que integran este segundo grupo piensan que si bien históricamente la incorporación de la máquina ha sustituido más que destruido el empleo, el cambio al que nos enfrentamos esta vez sí va en serio y puede producir una destrucción masiva de puestos de trabajo. Jeremy Rifkin, un especialista en el futuro del trabajo da cifras escalofriantes: están en riesgo 90 millones de 124 millones de empleos a escala global; el desempleo tecnológico en los países industrializados podría llegar hasta 75%. Otros informes también se sitúan en esta línea: en algunas industrias llegarán hasta 40% de robotización. El Foro Económico Mundial sobre el futuro del trabajo advierte de que entre los años 2015 y 2020 la digitalización de la industria puede conllevar a la desaparición de más de siete millones de puestos de trabajo y la creación de 2.1 millones de nuevos empleos.

Muchos puestos de trabajo que se destruyeron ya no volverán jamás; serán sustituidos por máquinas más eficientes.

Pero, ¿en qué actividades podrían las máquinas sustituir al ser humano y en cuáles (aún) no?

EMPLEOS EN RIESGO

Actividad bancaria

La actividad bancaria cada vez precisa menos mano de obra; los bancos digitales son ya una realidad, solo ofrecen servicios en línea a través de

una plataforma en la nube y los clientes hacen sus operaciones mediante una aplicación en su celular, o mediante una página web.

Supermercados

Las *máquinas*—conocidas formalmente como cajas de autoservicio—incorporadas en los comercios permiten que los clientes paguen lo comprado sin tener que interactuar con un cajero. Las personas pasan los productos frente al lector de códigos de barras, tal como lo hacen los habituales cajeros, y el *software* permite que se pueda abonar con tarjeta de crédito o débito.

Transporte subterráneo

La primera línea de tren subterráneo sin conductor de Beijing comenzó con pruebas de circulación para prestar servicio al público a finales de este año con un grado de seguridad muy superior al manejo humano y las máquinas expendedoras de boletos ya están reemplazando a los boleteros.

Transporte aéreo

En el transporte aéreo ya hay aviones operados íntegramente por una computadora y las azafatas podrían ser reemplazadas por robots. Las pruebas se realizan sin pasajeros, pero se utilizan las rutas aéreas convencionales. Desde la compañía promotora del programa aseguran que al final de esta década ya se podrán ver aviones comerciales sin piloto. En un principio se tratará de transporte de mercancías, pero se pretende que este tipo de vuelos también lleven pasajeros.

Las aerolíneas podrían ahorrar más de US\$26 000 millones en costos de pilotos si se introduce este tipo de aviones.

Medicina

En medicina hay aplicaciones que cotejan los síntomas de un paciente con bases de datos médicos y orientan el tratamiento. Hay tratamientos quirúrgicos de alta precisión realizados por robots.

Abogacía

La inteligencia artificial ofrece desde asesoramiento legal hasta interpretación de contratos, revisando miles de documentos en una fracción de segundo; hay un algoritmo que permite anticipar los fallos judiciales con 80% de precisión. Algunos vaticinan que el *Big Data* aplicado al conocimiento legal y la computación cognitiva hará desaparecer a los abogados en quince años. Las primeras víctimas serán los pasantes y los abogados júnior, reemplazados por un *software* que solo necesita saber el supuesto de hecho para ofrecer resultados de lo resuelto anteriormente, ordenados por relevancia y vinculación con el caso.

Peajes

Los peajes estarán totalmente automatizados en muy poco tiempo. Ya en Europa funciona un sistema de flujo libre que permite que los coches puedan circular a su paso a una velocidad máxima de 60 km/hora sin tener que esperar a la apertura de la barrera ni que el semáforo se ponga en verde.

Comercio electrónico

Las nuevas tecnologías de la comunicación (aplicativos *online* o *app*) disponibles en celulares y computadoras permiten contratar

servicios de trabajo directamente con el trabajador o la trabajadora, generando beneficios económicos a las empresas que las implementan, evitando todas sus responsabilidades como empleador y contribuyente respecto a cargas fiscales y de seguridad social.

En mayo de este año llegaron a Argentina dos empresas internacionales de comercio electrónico, Rappi de Colombia y Glovo de España. Realizan una triangulación entre alguien que busca un producto, un vendedor y un sujeto que lo traslada mediante una aplicación (*app*).

Industria automotriz

En 2018, cerca de 1.3 millones de robots industriales funcionarán en fábricas de todo el mundo –una fábrica china reemplazó a 90% de sus trabajadores por robots y ha conseguido incrementar su productividad 250%, además de reducir sus fallos de 25% a 5%.

Transporte

Cada vez se utilizan más drones para realizar tareas riesgosas y para la entrega de mercadería; Walmart los está utilizando experimentalmente.

Uber, por su parte, compró 2 500 autos sin conductor. La compañía especializada en *delivery* de autos pagará US\$ 375 millones por los GX3200, la tercera generación de vehículos de conducción autónoma. Las dos firmas, además, han llegado a un acuerdo en el que Uber compartirá datos de sus servicios de tráfico con Google. Uber cuenta con una aplicación mediante la que los usuarios pueden alquilar un coche en las principales ciudades de los Estados Unidos y Europa sin tener que llamar a un taxi o preocuparse sobre el pago.

Construcción

Robots autónomos, carreteras inteligentes, impresión 3D y concreto que se cura por sí solo... Estas son solo algunas de las posibles tecnologías que podremos ver en la industria de la construcción en un futuro cercano.

Uno de los primeros prototipos fue presentado en 2015, durante el evento *World of Concrete*. Este robot, llamado SAM (Semi-Automated Mason), tenía la capacidad de construir muros de cemento y ladrillo a una velocidad de 3 000 ladrillos diarios, esto es, a una velocidad 6 veces mayor que un obrero humano regular.

Ya existen impresoras 3D para construir casas y construcciones pequeñas. Una de las primeras estructuras de este tipo se construyó en Rusia. El proceso de impresión tomó tan solo 24 horas y es muy similar a otros proyectos de esta naturaleza en arquitectura. La idea es simplemente poner una impresora 3D, que se asemeja a una máquina industrial, la cual usa cemento para generar las partes que requiere, en este caso las paredes, e imprimir finalmente las mismas, capa a capa de cemento.

Gastronomía

En Shanghai, Wishdoing es un popular restaurante de comida rápida ubicado en la calle Nanjing. Sus propietarios han adquirido recientemente dos robots (a \$30.350 cada uno) que pueden cocinar especialidades populares chinas. Estas incluyen pollo cortado en cubitos picante con cacahuets, pollo *kung pao* y *mapo tofu* (queso de soja con salsa de chile). Todo lo que uno tiene que hacer es presionar el botón de los robots para elegir un plato y se mostrará el nombre de los ingredientes y sus cantidades.

Este robot, el MK1, es obra de la empresa británica Moley Robotics; está compuesto por dos brazos capaces de trabajar con precisión en la cocina y acceder a la heladera y alacena que trae

incorporadas para tomar los ingredientes necesarios. Este robot, digno de Le Cordon Blue, puede preparar casi cualquier cosa ya que accede a la receta que escoges de forma *online* y la sigue para dar con un resultado perfecto, desde *rissoto* de camarones hasta exquisitos postres, aunque sus creadores lo pensaron para comida sana.

Hotelería

Los robots están “trabajando” ya en Japón, donde hace casi tres años, con el claro objetivo de reducir los costes de personal, se inauguró el primer hotel en el que tanto los recepcionistas como los que llevan las maletas son *humanoides* que tratan a todo el mundo igual y con la misma voz que suena a lata. La facilidad de los robots para despachar las labores más básicas de la atención a los clientes de este tipo de negocios se fundamenta en la dinámica del propio trabajo; los hoteles suelen tener una mecánica simple y repetitiva. Atención en recepción, entrega de llaves, servicio de habitaciones y salida.

El robot, de nombre Relay, se ocupa de entregar comida, champús, toallas, sábanas y otros objetos en las habitaciones de los clientes. Su eficiencia está probada. Uno de sus mayores logros es la discreción con la que ejecuta sus tareas, una cualidad muy valorada por los usuarios.

Locales de comida rápida

La Oficina de Trabajo y Estadísticas de Estados Unidos ha calculado que 80 000 empleos de comida rápida desaparecerán en 2024. El aumento del salario mínimo en varios estados da a las empresas más razones para reemplazar a los trabajadores con máquinas. En julio, los trabajadores registraron aumentos en sus salarios mínimos en lugares como Chicago, Maryland, Oregon, San Francisco y Washington, D.C. —el salario mínimo federal de 7.25 dólares no ha

aumentado en 10 años—. Los empleos de comida rápida se encuentran entre aquellos con más probabilidad de ser automatizados.

Agricultura

Dentro de estas nuevas tecnologías aplicadas a la agricultura, que han supuesto una revolución, destacan las siguientes:

- Sembradoras y tractores con GPS. Esta tecnología GPS, aplicada a los vehículos agrícolas, facilita la realización de una mayor cantidad de trabajo en menos tiempo y, además, de una forma más segura y eficiente; trae también consigo un mayor ahorro de combustible.
- Agricultura de alta precisión. Se refiere a la aparición de *software* diseñado para analizar los terrenos agrícolas y estudiar los datos obtenidos; permite a los agricultores introducir información en la sembradora y lograr una siembra mucho más eficiente.
- Nuevas tecnologías aplicadas a la recolección. Estas tecnologías pueden hacer lo que el hombre ni imagina; la aparición de máquinas que distinguen los distintos tipos de cosechas y las depositan en diferentes recipientes, y que además permiten el control de la siembra, ha supuesto una verdadera revolución en el sector.
- Drones. El uso de estos vehículos está cada vez más extendido en el mundo agrícola, así como en diversas áreas. El hecho de estar equipados con cámaras, sensores y poder ser controlados a distancia, incluso mediante GPS, ha permitido a los propietarios de grandes cultivos realizar un seguimiento sin tener que acceder a ellos, lo cual evita daños innecesarios y un mejor monitoreo constante y al momento de los sembradíos.
- Sistemas de riego telemático. Una de las ventajas de la agrotecnología es sin duda el riego, el cual, mediante la introducción

de sistemas telemáticos, permite a los agricultores controlar el riego de sus plantas desde cualquier lugar, ahorrando tanto dinero como tiempos de desplazamiento.

La tecnología cognitiva

La posibilidad del desempleo tecnológico no solo podría afectar a sectores de baja o media calificación laboral, sino que podría incluir a sectores altamente cualificados. Buen ejemplo es el robot Watson. Este sistema de tecnología cognitiva que ha construido IBM permite que el robot pueda entender y responder preguntas complejas, planteadas en lenguaje natural, con suficiente precisión y velocidad para competir contra algunos de los humanos con más conocimientos del mundo. Además, se adapta al individuo que lo usa, con capacidad de relación y razonamiento, y también de aprender de la experiencia. Watson podría convertirse en un sustituto a largo plazo de los abogados, y a medio y corto plazo en una eficaz herramienta de control del razonamiento jurídico. En esta misma línea, hace unos días el diario *El País* informaba que la aseguradora japonesa Fukoku Mutual Life ha reemplazado a 34 empleados de oficinas, los denominados de cuello blanco, por un sistema de inteligencia artificial basado en el IBM Watson Explorer, capaz de calcular los pagos a los asegurados. El *software* instalado leerá decenas de miles de certificados médicos, duración de las estancias en el hospital, las historias médicas y cualquier procedimiento quirúrgico antes de calcular los pagos, sin perjuicio de que las sumas no se pagarán hasta que sean aprobadas por un miembro del personal. Añade la noticia que “este no es un caso aislado. Según un informe del Instituto de Investigación Nomura de 2015, cerca de la mitad de los trabajos en Japón podrán ser realizados por robots en 2035” (Sagardoy y Jesús R. Mercader, 2017, p. 4).

Problemas de orden legal de las nuevas tecnologías

El desarrollo de las nuevas tecnologías y en especial la robótica está poniendo sobre la mesa importantes problemas que se ligan con las complejas consecuencias que plantean en materia de responsabilidad.

El accidente de un coche autónomo de Uber el pasado 19 de marzo, con el atropello mortal de un peatón que cruzaba la calle con su bicicleta en Tempe (Arizona-EE.UU.), ha vuelto a plantear una cuestión crucial sobre los robots: la responsabilidad.

Los legisladores se nutren de la ciencia ficción

La Comisión de Asuntos Jurídicos del Parlamento Europeo está trabajando en una normativa de Derecho Civil para los diferentes tipos de robots basada en unas premisas básicas, planteadas ya a mediados del pasado siglo por Isaac Asimov, el visionario científico de origen ruso fallecido en Nueva York en 1992: “1) Un robot no hará daño a un ser humano ni permitirá que, por inacción, este sufra daño. 2) Un robot obedecerá las órdenes que reciba de un ser humano, a no ser que las órdenes entren en conflicto con la primera ley. 3) Un robot protegerá su propia existencia en la medida en que dicha protección no entre en conflicto con las leyes primera y segunda”. Estas leyes se resumen en una denominada 0: “Un robot no hará daño a la humanidad ni permitirá que, por inacción, esta sufra daño” (Velasco, 2017, pp. 1-2).

Hacia un darwinismo tecnológico

*No es la especie más fuerte la que sobrevive,
sino la que mejor responde al cambio.*

Charles Darwin (Teoría de la evolución)

Algunos autores han señalado que el aumento de la mecanización incrementa la eficacia de los procesos productivos a través de una reducción de la energía y de la fuerza de trabajo humana, con la inquietante consecuencia de una liberación de gran parte del trabajo.

Si los robots terminan por eliminar la necesidad de trabajo humano en grandes masas de población, ello traería consigo un nuevo *darwinismo* que nos obligaría, esta vez, a atender las necesidades de subsistencia para ese creciente y progresivo volumen de población que se verá excluida de los muchos más selectivos mercados de trabajo. Por eso es necesario afrontar algunos desafíos, entre ellos uno de los más importantes es el de pensar en cuáles deben ser las políticas públicas para apoyar a los excluidos laborales.

El síndrome Hong Kong

Uno de los principales periódicos de Hong Kong despidió hace poco a sus ocho fotógrafos de plantilla que cubrían la información local; a cambio distribuyeron cámaras digitales entre el colectivo de repartidores de *pizza*. La decisión empresarial era sensata: es más fácil enseñar a hacer fotos a los ágiles y escurridizos repartidores que lograr que los fotógrafos profesionales sean capaces de sortear los infernales atascos de Hong Kong y consigan llegar a tiempo a la noticia. Los portavoces del sector, obviamente, se rasgaron las vestiduras: ¿cómo es posible que se renuncie a la calidad que garantizan profesionales con experiencia? Pero hay que convenir que más vale una imagen defectuosa tomada por un aficionado que una imagen tal vez magnífica pero inexistente. Se desprende de este reciente episodio de *darwinismo tecnológico* un cambio de canon fotoperiodístico: la velocidad prevalece sobre el instante decisivo, la rapidez sobre el refinamiento.

El avance tecnológico en un mundo precarizado

Hoy vivimos en una sociedad donde la debilidad del empleo es la regla y donde la inseguridad se ha instalado en los mercados de trabajo, así como la introducción de nuevas tecnologías incorporará un mayor grado de incertidumbre sobre el futuro social y laboral.

¿Quiénes se adaptarán a los cambios?

Se plantea permanentemente la necesidad de capacitación y adaptación a los cambios tecnológicos que se están generando en el mundo laboral para no quedar fuera, ya que los conocimientos de los actuales trabajadores pierden valor en una época de cambios radicales en materia de tecnología.

Pero, en el caso de los trabajadores de edad madura, un porcentaje importante de la fuerza laboral, la constante innovación tecnológica hace que queden rápidamente desfasadas las soluciones formativas adoptadas en las empresas con vistas al reciclaje del personal a corto plazo. Por otra parte, el trabajador maduro, pese a su experiencia, deja de ser una inversión para la empresa y se convierte en una carga.

Aparecen figuras como la de los *trabajadores inempleables*, que subrayan esta idea. Bajo la misma se incluye a aquellas personas formadas, pero con ninguna posibilidad de encontrar un empleo. Este tipo de desempleo es también una forma de explotación, ya que explotados no son solamente los que producen, sino también aquellos a los que se les impide producir.

Son los condenados del sistema: ¿trabajo sin trabajadores?

El economista Vassily Leontief, en relación con la posibilidad de reciclamiento de los trabajadores en las actividades determinadas

por nuevas tecnologías, afirmó que “el papel de los seres humanos como factores más importantes de la producción queda disminuido de la misma forma que inicialmente el papel de los caballos en la industria agrícola, para luego ser eliminados por la introducción de los tractores” (Barrios, 2018, p. 1).

Por ello, concluía que “alegar que los trabajadores desplazados por las máquinas encontrarán necesariamente empleo en la construcción de dichas máquinas no es mucho más sensato que considerar que los caballos desplazados por los vehículos mecánicos pueden ser empleados directa o indirectamente en distintos sectores de la industria automotriz” (Barrios, 2018, p. 2).

En la misma dirección, en la década del noventa del siglo pasado un ministro francés especializado en tecnología afirmaba: “Las máquinas son el nuevo proletariado”. “A la clase trabajadora se le está dando el pasaporte” (Mercader, 2017, p. 18).

Anteriormente, a fines de la década del setenta, con un criterio más optimista André Gorz (1981) estableció su famosa tesis acerca del proletariado. La tesis de Gorz, que aparece en el libro *Adiós al Proletariado* era, más que una tendencia estructural, un programa político por la abolición del trabajo y la recuperación del tiempo libre, potenciado todo esto por la naciente revolución tecnológica que supuestamente permitiría satisfacer las necesidades de la humanidad con menos trabajo.

Las tesis de Gorz son a su vez un cuestionamiento de las de Marx en cuanto a pensar que la esencia del hombre sea el trabajo y, por lo tanto, su centralidad en la estructuración de las otras relaciones sociales. A diferencia de Marx, Gorz reivindica la sociedad del no trabajo y llama a luchar por ella no al proletariado, sino a lo que denomina la “no clase”. Pero la predicción sobre el aumento del tiempo libre no se cumplió y los que hoy tienen empleo en general deben trabajar más tiempo y más intensamente que antes para subsistir.

¿Es todavía importante el espacio del trabajo en la conformación de subjetividades e identidades?

Una de las manifestaciones centrales de la defensa de la vida es el trabajo que el hombre realiza en unión con otros hombres para asegurar el mantenimiento y la reproducción física de la especie humana. El trabajo es, pues, un factor esencial vinculado a la naturaleza humana, cuya lógica y función varía en cada escenario.

En los inicios de la revolución industrial se impuso la idea de que la fuente de toda riqueza, ese paradigma del trabajo como ordenador social, como un conjunto de relaciones sociales que construían identidad, era el valor cultural que la sociedad dio al trabajo.

Esta idea sirvió de base a K. Marx para reivindicar la construcción de una sociedad de los trabajadores sin capitalistas. Pero con el correr del tiempo cambió la importancia del trabajo. Sin embargo, no solo la transformación de la producción y los servicios frente a los procesos de automatización determinó la crisis de valoración del trabajo, también lo hicieron las relaciones de fuerza entre empresarios y trabajadores, y el avance de los empresarios con campañas para declarar obsoletos los proyectos del movimiento obrero, culpabilizar a las organizaciones sindicales de la crisis económica y generar una imagen negativa del sindicalismo en el conjunto de la sociedad. Como consecuencia, esa centralidad del trabajo ha sido sustituida por otra centralidad: la del capital y la del empresario como sujeto; hoy es el mercado y no el trabajo el que estructura la sociedad.

Antecedentes de anteriores cambios

En Estados Unidos, en la década de los cincuenta, cuando se iniciaba el proceso de cambios tecnológicos, las centrales sindicales abandonaron la discusión de los temas relativos a la automatización, temerosos de ser calificados como obstáculos frente al progreso.

Abrazaron abiertamente la llegada de las nuevas tecnologías, cuyo efecto iba a ser el de reducir el número de puestos de trabajo.

Una vez aceptada tanto la inevitabilidad como la necesidad de la existencia de tecnologías que permitían ahorrar en mano de obra, cambiaron sus demandas de negociación desde los temas relativos al control de la producción y de los procesos laborales. En la víspera de la transición histórica de la mecanización a la automatización de la producción, el movimiento sindical efectuó una decisión calculada al apostar por la formación, con la creencia de que, mientras un amplio número de trabajadores no calificados quedarían eliminados por las nuevas tecnologías basadas en los ordenadores, se incrementaría el número de puestos técnicos y calificados. La historia posterior mostro su equivocación.

Los nuevos desafíos

Los cambios producidos por las nuevas tecnologías son un reto para el movimiento sindical en todo el mundo. En algunos casos la respuesta del sindicalismo ha sido de rechazo y oposición a los cambios descritos y en otros se ha permanecido al margen de estas discusiones, en parte, condicionados por la urgencia de la defensa cotidiana de derechos laborales tradicionalmente violentados, pero también por creencia de que estos son problemas de las economías desarrolladas. No obstante, los cambios ya están empezando a formar parte de nuestra cotidianidad y es necesario unir esfuerzos entre el movimiento sindical y los ámbitos de investigación para conocer en profundidad lo que está sucediendo, sus causas y consecuencias, contribuyendo en la elaboración de alternativas que modifiquen el signo negativo de los procesos actuales.

Una batalla cultural pendiente

Hoy, en múltiples ámbitos se maneja esta nueva realidad social como algo natural e inevitable en un mundo en permanente competencia. Pretenden que nos acostumbremos a la inestabilidad laboral, a la precarización del trabajo, a la dependencia cada vez mayor de decisiones tomadas en función de los beneficios del capital y que asumamos que no hay otra alternativa.

En ese sentido, el análisis de los cambios que se están produciendo en la relación capital-trabajo debe partir de una premisa fundamental: el único principio inamovible de los capitalistas es la búsqueda de ganancias y este objetivo requiere cambios tecnológicos e institucionales permanentes. Dichos cambios recrean la ofensiva de los empresarios, que introducen innovaciones para incrementar su beneficio contra los trabajadores que buscan evitar el impacto negativo de esta transformación del empleo, el salario y las condiciones laborales.

Peligro y oportunidad

Así pensaban los antiguos chinos sobre la crisis; ya en tiempos más cercanos, Mao decía: “Hay un gran desorden bajo los cielos. La situación es excelente”.

La crisis, la confusión ofrecen una oportunidad para construir inteligentemente, pensando en un cambio radical y abandonando toda posibilidad de mejoramiento de un sistema basado en la desigualdad y la injusticia, potenciado por el uso de nuevas tecnologías. Es imprescindible participar en esa batalla cultural para derribar mitos y potenciar subjetividades que intervengan para restringir el dominio del poder que organiza el sistema de producción, trabajo y consumo, y avanzar hacia un mundo más justo y solidario. La tecnología va a condicionar el futuro, pero el futuro que tendremos será el resultado de lo que decidamos hoy.

REFERENCIAS

- Barrios, S. H. U. (2018). *II parte del impacto de la robótica y el futuro del trabajo*. Diario en Alta Voz. Recuperado de <https://enaltavoz.com/ii-parte-del-impacto-de-la-robotica-y-el-futuro-del-trabajo/>, el 8 de julio de 2021.
- Baylos, A. (2018). *Futuro del trabajo, clase obrera, política*. Recuperado de <https://baylos.blogspot.com/2018/08/trabajo-clase-obrera-politica-debates.html>, el 9 de julio de 2021.
- Garza Toledo, E. (2001). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. En Clacso, *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro* (p. 11-31). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Gorz, A. (1981). *Adiós al proletariado. (Más allá del socialismo)*. Barcelona, España: El Viejo Topo.
- Hernández Juárez, F. (2018). *Las dificultades para la construcción de un nuevo mundo del trabajo*. México: Unión Nacional de Trabajadores.
- Lara G., J. D. (2011). Darwin y el darwinismo social. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la universidad veracruzana*. Recuperado de <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol24num3/articulos/darwin/>, el 8 de julio de 2021.
- Mejía, C. (2018). *El futuro del trabajo y del sindicalismo*. Recuperado de <http://www.sindicalistas.net/2018/08/el-futuro-del-trabajo-y-del-sindicalismo.html>, el 8 de julio de 2021.
- Mercader Uguina, J. R. (2017). La robotización y el futuro del trabajo. *Trabajo y Derecho*, 27, 13-24.
- Pereira, M. (2018). *La automatización en el futuro del trabajo y la tercerización*. Recuperado de <http://www.relats.org/documentos/CLATE.Pereira.pdf>, el 8 de julio de 2021.
- Rifkin, J. (1998). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona, España: Paidós.
- Velasco, J. M. (2017). *Las tres leyes de Asimov aplicadas a la comunicación*. Recuperado de <https://www.fabuladecomunicacion.es/2017/12/27/las-tres-leyes-de-asimov-aplicadas-la-comunicacion/>, el 8 de julio de 2021.

AUTORAS Y AUTORES

Cárdenas Agudelo, Stella

Maestra. Licenciada en Lenguas Modernas. Especialista en Economía Cafetera y con estudios en Filosofía. Dinamizadora de procesos pedagógicos y educativos en el eje cafetero y a nivel nacional con la Movilización Social por la Educación. MSE. Directora del CEID. Educador y directora de la Revista Correo Pedagógico. Coordinadora de Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero. Conformó el Colectivo Paulo Freire con el que ha organizado la Semana de la Pedagogía Crítica en Manizales.

Comboni Salinas, Sonia

Doctora en Sociología de la Educación por la Universidad de Paris III. Licenciatura y Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad de Paris V. Licenciada en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Especialidad en Sociología de la Religión y de la Cultura por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de Paris, Francia. Ha impartido cursos de licenciatura y posgrado en Educación, Interculturalidad, Cultura e Identidades en la UAM-X, en la UNAM, en la UAEH, entre otras, y de Formación Docente en la Universidad de Loja, Ecuador, y San Simón en Bolivia. Ha sido jefa de Área de Investigación, jefa de Departamento

y Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en la UAM-X; Directora de Investigación en la UPN; asesora en Interculturalidad en la Universidad de la Frontera, Chile. Directora de Servicios Técnico Educativos de la Secretaría de Educación de la República de Bolivia; asesora para la Educación y la Cultura de la Vicepresidencia de la República de Bolivia; miembro del S.N.I. nivel III; coordinadora del Doctorado en Ciencias Sociales; Coordinadora de la Maestría en Planeación y Desarrollo Educativo y del Postgrado Integrado de Especialidad, Maestría y Doctorado en Desarrollo Rural de la UAM-X. Autora y coautora de numerosas publicaciones y libros sobre educación.

Cogno Susana, María

Título Secundario: Perito Mercantil, Escuela de Comercio N° 1, Justo José de Urquiza (Paraná, 1986). Profesora de Historia egresada del Instituto Nacional del Profesorado de Paraná, 1991. Diplomatura en Sistematización de Experiencias Educativas, Universidad Pedagógica, CTERA, 2015. Postítulo en Ciencias Sociales, Instituto Nacional de Formación Docente, INFOD, 2018. Docente de Historia y Formación Ética y Ciudadana en varias escuelas de la ciudad. Profesora titular en la Escuela Secundaria N° 18 Juan Manuel de Rosas y la Escuela Técnica N° 5 Malvinas Argentinas, ambas de la ciudad de Paraná. Rectora de la Escuela Secundaria N° 18 desde 2017. Militante sindical de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, AGMER, sindicato docente de base de Ctera. Secretaria de Formación Pedagógico Político Sindical, Seccional Paraná de Agmer, de 2003 a 2005. Secretaria Gremial, Seccional Paraná de AGMER, de 2006 a 2008. Vocal Representante de los Trabajadores de la Educación en el Consejo General de Educación por los docentes, cargo electivo de representación en el máximo órgano de gobierno de la educación de la provincia de Entre Ríos, dos periodos consecutivos, 2008-2012, 2012-2016. Secretaria General de AGMER, Seccional Paraná, periodo 2018 a la fecha.

Correo electrónico: susanacogno@yahoo.es

Eduardo Gutiérrez, Gilberto

Doctorando en Educación del Doctorado interinstitucional DIE-UD. Magister en Comunicación por la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Lenguas por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor del Departamento de Comunicación de la Universidad Javeriana. Miembro del Grupo de investigación Comunicación Medios y Cultura y del Grupo Jóvenes culturas y poderes. Categoría Investigador asociado en la medición de Minciencias 2019. Diseñador y acompañante en procesos de sistematización, acción y creación en comunicación y educación desde espacios formales y no formales. Investigador en temas de Comunicación, Educación e Historia de la comunicación.

Correo electrónico: gilberto.gutierrez@javeriana.edu.co

Feijoo Martínez, Germán

Doctorando estudios afrolatinoamericanos Universidad del Valle, Colombia. Maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. Licenciado en Historia, Universidad del Valle, Colombia. Profesor Universidad del Valle, Departamento de Historia, Colombia. Director del Colectivo de Historia oral Tachinave, grupo de investigación de la Universidad del Valle. Miembro de CEHA, Centro de Estudios Históricos y Ambientales. Especialista en la enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia.

Correo electrónico: german.feijoo@correounivalle.edu.co

Gilardi Rubén, Omar

Coordinador del Observatorio Laboral y Ambiental de la Argentina. Director de Relaciones Institucionales de la Fundación Promoción Humana/INCASUR, Instituto de Capacitación Sindical del Sur. Secretario de Derechos Humanos de ADEF, Asociación de Empleados de Farmacia. Director del Centro de Estudios Políticos y Sociales Alfredo Ferraresi. Miembro de la Red DESC, Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Miembro de la Red RELATS, Red Española, Latinoamericana de Trabajo y Sindicato.

Guadalupe, Veremunda

Profesora indígena, hablante de lengua indígena mixe. Integrante del servicio docente en Oaxaca desde 1990. Licenciada en Educación Indígena y Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Cuenta con una amplia trayectoria sindical y una participación directa en la CNTE-Sección 22 de Oaxaca. Desde 2002 es profesora-investigadora en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), ubicada en el municipio de Tlacoahuaya, Oax.

Gutiérrez, Eduardo

Doctor en Educación por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Comunicación por la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Lenguas Español-Inglés por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor del Departamento de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro del Grupo de Investigación Comunicación, Medios y Cultura. Su trabajo incluye temas de comunicación, educación e historia de la comunicación.

Hernández Aragón, Erika Candelaria

Zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, profesora en Educación Comunitaria, de formación académica en Educación Primaria en el Medio Indígena. Maestrante en Sociolingüística en la Universidad Pedagógica Nacional, UPN 201. Especialidad en Educación Primaria Indígena en México para Docentes por la Universidad de Arizona. Precursora e impulsora de la educación propia y autónoma desde vida Comunal. Acompañante facilitadora en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, UACO. Militante y acompañante en el Movimiento Pedagógico de la Sección 22 de la CNTE en la formación docente desde el paradigma de la educación comunitaria y crítica en el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, PTEO. Entre los años 2012-2020 participa en la educación y la formación desde una perspectiva comunitaria. Ha elaborado antologías, Talleres Estatales de Educación Alternativa y escrito libros en

colaboración colectiva. Ha ejercido la labor docente en modalidad de tequios pedagógicos en Educación Superior.

Correo electrónico: hernandezaragoncomunalidad@gmail.com

Hidalgo Castro, Miguel Darío

Doctor en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco. Maestro en Desarrollo Rural por la UAM-Xochimilco. Licenciado en Sociología Rural por la UAM-Azcapotzalco. Docente en la Unidad 202 de la Universidad Pedagógica Nacional; colabora como facilitador en la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Milita en la Sección 22 de la CNTE y ha desempeñado cargos sindicales como secretario general de la delegación D-II-140, comisión provisional del cedes 22 y representante de la APPO en Tuxtepec, Oaxaca.

Correo electrónico: hdario65@yahoo.com

Juárez Núñez, José Manuel

Doctor en Sociología Urbana por la Universidad de París III. Maestría en Sociología de la Educación de París VIII. Especialidad en Sociología de la Religión y la Cultura por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Egresado del Doctorado en Sociología de la UNAM. Ha sido coordinador de la carrera de Sociología y del Posgrado en Educación en la UAM-X. Ha impartido cursos de Licenciatura y Posgrado en Educación en la UAM-X y en la UNAM, de Formación Docente en la Universidad de Loja, Ecuador y San Simón, en Bolivia. Asesor en Educación Intercultural en la Universidad de la Frontera, Chile. Jefe del Departamento de Planeación Educativa en la Secretaría de Educación de Bolivia. Miembro del SNI, nivel II. Ha publicado varios libros y numerosos artículos sobre educación.

Londoño Cancelado, Adriana Marcela

Politóloga por la Universidad Nacional de Colombia. Maestra en Comunicación por la Pontificia Universidad Javeriana y Magister en Historia por la Universidad Nacional. Se ha desempeñado como

investigadora, coinvestigadora y asistente de investigación en proyectos relacionados con los derechos humanos y ambientales, los derechos de niños y niñas, la educación y la pedagogía, la ciencia política, las relaciones internacionales y la comunicación política. Desde hace seis años está vinculada al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en el que ha realizado una serie de investigaciones sobre los saberes de maestros y liderado varios proyectos de formación.

Correo electrónico: Adriana.londono.cancelado@gmail.com

Martínez Luna, Jaime

Antropólogo. Profesor del Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Investigador y músico zapoteco de San Pablo Guelatao, Ixtlán, Oaxaca. Ha sido un destacado promotor cultural de la Sierra Norte oaxaqueña. Es reconocido por su lucha en defensa del territorio y los recursos naturales de las comunidades serranas. Fundador de la Asociación Civil Comunalidad, cuyo papel ha sido preponderante en los movimientos sociales y políticos hacia la afirmación indígena y la autonomía. Es pionero en los proyectos de comunicación audiovisual indígena. Algunas de sus publicaciones son *Guelatao, ensayo de historia sobre una comunidad serrana* y *Comunalidad y Desarrollo*, ambos libros editados por la Dirección General de Culturas Populares. Actualmente Rector de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)

Medina Melgarejo, Patricia

Adscripción institucional: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco y Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Pedagogía por la UNAM y en Antropología por la ENAH. Maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el DIE-Cinvestav. Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Es parte del Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2000. Desarrolla líneas de investigación en corporalidad, experiencia, alteridad, subjetivación y

memoria políticas; conocimiento, territorialidad, infancias y teorías pedagógicas contemporáneas con el propósito de potenciar metodologías de investigación y formación de docentes y de distintos profesionales de la educación en pedagogía y salud interculturales. Investigaciones adscritas al Área Académica 5 de la UPN, Unidad Ajusco, México. El proyecto actual (2019): *Retos epistémicos para descolonizar a la pedagogía y a la investigación. Nuevos espacios de aprendizaje en la formación docente y de profesionales de la educación –territorios de esperanza.*

Correo electrónico: patymedmx@yahoo.com.mx, patriciamedina-melgarejo@gmail.com

Mejía Jiménez, Marco Raúl

Educador popular colombiano; desarrolla la tradición de las pedagogías críticas latinoamericanas y alumno de Paulo Freire. Desde estas perspectivas ha realizado propuestas metodológicas en los ámbitos educativos formales, no formales e informales que hoy son recogidas en los procesos de transformación de ellos en América Latina. Candidato a Doctor por el Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas (PIIE), Santiago de Chile. Magister de la Maestría en Educación y Desarrollo de CINDE-NOVA. Licenciado en Filosofía y Letras por la Pontificia Universidad Javeriana. Es miembro del Consejo Editorial de las siguientes revistas: 1. *Revista Interamericana de Educación*, CREFAL-México. 2. *Contexto e educação Unijui*, Brasil. 3. *Revista Guillermo de Ockham*, Universidad San Buenaventura, Cali. 4. *Revista Educación y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Ha participado, durante su carrera como pedagogo crítico, en la fundación de los siguientes proyectos sociales: Expedición Pedagógica Nacional; Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP); Planeta Paz ONG; Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría. Movilización Social por la Educación, movimiento pedagógico colombiano.

Michi, Norma Amalia

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magister en Ciencias Sociales con Mención en Educación por la Flacso. Licenciada en Educación Permanente por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular en el Departamento de Educación por la Universidad Nacional de Luján. Educadora de Adultos por la Universidad Nacional de Luján. Responsable del proyecto Educación Popular con Movimientos Sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos 2017-2019, Universidad Nacional de Luján. Ha publicado diversos materiales. Directora del Programa de Investigación Movimientos Populares: Educación y Producción de Conocimientos, Universidad Nacional de Luján. Desde 2013 a la fecha es integrante del equipo sobre Investigación Militante. Clacso-Argentina.

Olivier Téllez, María Guadalupe

Doctora en Pedagogía con eje de formación en Sociología de la Educación por la UNAM. Maestra en Pedagogía con eje de formación en Política y Gestión por la UNAM. Licenciada en Sociología de la Educación por la UPN-Ajusco. Imparte cursos en la Licenciatura en Sociología de la Educación, LSE. Ha participado como Secretaria General del Consejo Mexicano de investigación Educativa, A.C., Comie. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica Nacional. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Miembro fundador de la Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales, A.C. Cuenta con perfil Prodep. Ha participado en más de 40 publicaciones, entre libros de autor, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales. Es una académica reconocida nacional e internacionalmente por sus contribuciones a los movimientos sociales.

Ramírez García, Próspero Filiberto

Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana (UV).

Maestro en Educación Básica. Docente en las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación para Docentes del Medio Indígena, Intervención Educativa y Pedagogía. Ha ocupado diversos cargos en la Unidad 202 UPN Tuxtepec. Actualmente es Coordinador de la Licenciatura en Pedagogía.

Reyes Otero, Juan Fernando

Maestro en Historia por la Universidad del Valle. Profesor de la Universidad del Valle. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle. Profesor de la Institución Educativa Jefferson. Miembro del grupo de investigación Colectivo de Historia oral Tachinave. Miembro de CEHA, Centro de Estudios Históricos y Ambientales, adscrito al departamento de Historia de la Universidad del Valle, Colombia.

Correo electrónico: juanfereyeso@hotmail.com

Sánchez Linares, Roberto

Mexicano chinanteco de Valle Nacional, Oaxaca. Maestrante en Pedagogía por la UNAM. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Actualmente es facilitador en la Maestría en Educación Comunal de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) y Profesor Adjunto en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Es asesor comunitario autónomo, cuentistas y tallerista. Su preocupación y acción se enfoca en los estudios con/para los pueblos indígenas, la formación docente, infancias, comunalidad, buen vivir e investigación educativa.

Correo electrónico: roberto.slinares@gmail.com

Vázquez, María José

Licenciada en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Experta en Estudios Argentinos y Sudamericanos por el Centro de Estudios Históricos Antropológicos Sociales Sudamericanos, CEHASS. Ha ejercido la docencia en centros de formación docente (CEPA), Institutos Superiores de Formación Docente. Conformó

el equipo técnico de la DINEA y se desempeñó como asesora de la Dirección de Adultos Pcia. Bs As. y como investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte-IIPMV CTERA, la Crefal. Línea: Interculturalidad y Educación. Miembro del equipo por Argentina, entre otros. Participó en el Programa de Educación Intercultural del Ministerio de Educación entre los años 2000-2003. Actualmente es docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Integrante del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, desde donde implementa actividades de extensión universitaria e investigación centradas en la formación docente continua con educadores y pueblos originarios de diferentes regiones del país, y de investigación sobre interculturalidad en educación. En tal marco, participa en la Cátedra Abierta Intercultural. Integra la Comisión Directiva de la asociación Espacio Colectivo Alfar para pensar-hacer desde las identidades.

Vásquez Zora, Luis Fernando

Doctor en Educación, Políticas Educativas y Profesión Docente por la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Maestro en Historia Social y Cultural por la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Historiador de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor en las Facultades de Educación de la Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil); la Universidad Sámman de Jalisco (Guadalajara, México); la Universidad de Antioquia y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia). Sus áreas de investigación son la Educación, en tanto relación histórica, política, social y cultural del maestro en Colombia. Ha publicado libros y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre política, filosofía e historia de la Educación en Colombia y en América Latina, en el área específica de la historia y actualidad de las políticas docentes en Colombia. Cuenta con trayectoria en asesoría y consultoría en política educativa.

Verdejo Saavedra, Rocío

Docente en la Universidad Pedagógica Nacional. A.A.1 PEPIG. Es miembro del Cuerpo Académico Actores Sociales, Identidades y Políticas de la Educación. Forma parte de las Líneas de Investigación siguientes: Formación Docente, Experiencias, Procesos y Trayectos de Escolaridad, Trabajo Docente Femenino, Movimiento Social Magisterial; Relaciones Étnicas e Identidad, Diversidad Cultural, Género e Interculturalidad en Educación, además de la Violencia de Género en IES. Realizó estudios de Maestría en Pedagogía en el Posgrado de la UNAM. Licenciada en Sociología de la Educación por la UPN-Ajusco. Ha realizado Estudios de Género en El Colegio de México. Participa en diversos proyectos de investigación sobre formación, profesionalización y trabajo docente (UPN-Conacyt). Sus investigaciones y publicaciones se centran en las implicaciones de género en la formación de distintos profesionales de la educación.

¡Siempre presente!

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

Laura Magaña Pastrana
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Rita Dromundo Amores
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*
Ricardo Buenaventura Quiroz Zaldivar *Edición y corrección de estilo*
Angélica Fabiola Franco González *Formación*
Jessica Gabriela Coronado Zarco *Diseño de portada*

Esta primera edición de *La otra formación docente. Rutas pedagógicas, formación y resistencia... Compartencias entre México y América Latina vol. 1* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en noviembre de 2021.