



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**“LEER LA PRÁCTICA PARA REINVENTAR
EL ¿QUÉ HACER? PEDAGÓGICO”**

T E S I N A

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN

PEDAGOGÍA

PRESENTA

ILIANA CAMACHO CUAPIO

DIRECTOR

Dr. Miguel Antonio Escobar Guerrero



MEXICO D.F.

JUNIO 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi Abue Carmen Pichón.

*A mis padres Olivia Cuapio y Timoteo Camacho por sus enseñanzas:
lo grandioso de su amor, su solidaridad y su convicción por vivir dignificando la vida.*

*A Fátima, Naty, Valentina, Camila, Javi Elías y Antonio,
mis pequeñ@s quienes con su abrazo y sonrisa
me iluminan en la sombra y me reencuentran con la esperanza.*

*A Tere Cordero por su hermandad y compañerismo de siempre...
y porque ya cerramos este ciclo.*

A mi compañero Ángel Luis por la posibilidad de “ser mucho más que dos”

Agradecimientos

Este momento de cerrar un ciclo me da un pretexto para expresarle todo mi cariño y agradecimiento a las queridas mujeres que cotidiana y continuamente me dejan aprender de ellas, Clo Melhado, mi madrina Gaby Salgado, Norma Reséndiz, Eliza Balladares, Ili Amoroz, Caty Eibenschutz, Silvia Tamez, Aleja Cabrera, Nash Cortés, Ami Cornejo, Mimi Cuapio, tías Carmen y Rosa, a ustedes mis amigas, cómplices, compañeras, soñadoras y estímulo para levantarme, por ser atrevidas, críticas, guerreras, pero sobre todo por su solidaridad.

También tengo un profundo agradecimiento con mis compañeros y amigos que han sido un pilar importante en mis caminos. Mi hermano Javier, Alberto Benitez, Luis Lara, mi primo Josué Dario.

A todas mis compañeras/os de los diversos proyectos en los que me han permitido crecer profesional y personalmente: al equipo de formadores en Chiapas, a los maestros en Guerrero, a los jóvenes y niños de Ecatepec, a los colectivos de salud en Chiapas.

Al asesor de este trabajo el Dr. Miguel Escobar le estoy muy agradecida porque no solo ha dado muestras de su profesionalismo al dirigir mi tesina, sino además ha sido un colega tremendamente solidario. Al comprometido esfuerzo que hicieron los lectores, Mtra. Ma. del Carmen Saldaña, Lic. Héctor Cárdenas, Mtro. Jesús Reza y Mtro. Alejandro Rojo, gracias por su comprensión frente a la premura del tiempo.

INDÍCE

Introducción.....	4
Capítulo I.....	7
Las formas dominantes de la pedagogía reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad.....	7
Leer el mundo.....	11
La práctica pedagógica como mediación en el proceso educativo.....	12
Capítulo II.....	15
Primera lectura: La construcción de un proceso.....	16
Segunda lectura: ¿Desde dónde mediamos? (Cómo viví la mediación).....	34
Capítulo III.....	48
El desperdicio de la experiencia social.....	48
Elementos para generar metodologías contra la razón indolente y por la emancipación para la vida digna.....	54
A manera de cierre.....	59
Bibliografía.....	61

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presento se originó por diversos acontecimientos, de los que creo no haber sido consciente hasta este momento en que lo reflexiono de forma global. Uno de esos acontecimientos fue leer el pensamiento y praxis de Paulo Freire en mis primeros semestres de formación en pedagogía, no sé si por fortuna pero lo leí fuera de las aulas, los amigos entonces activistas con los que queríamos transformar el mundo citaban de vez en cuando a Freire y su idea de que la educación podía ser para la liberación de los pueblos, tal fue mi curiosidad que me acerqué a su obra, la leí y el resultado no fue tan sistemático, más bien fue romántico, quería ser como Freire, es decir, una pedagoga que en el acto educativo estuviera más atenta al proceso que a sólo a lograr los objetivos o cumplir con cubrir los contenidos, así empezó un sinuoso camino de aprender a comprender que las contradicciones y historia no son lineales, así como que la revolución es un camino largo, pero que ya estando “enredada” en esto se volvió un compromiso de vida. Luego vinieron otros acontecimientos como trabajar en procesos no institucionales de educación y la posibilidad que en éstos se me abría a la inventiva, a la creatividad, a la búsqueda de rupturas con mi propia formación, lo mismo los compañeras/os en Guerrero, Chiapas, Ecatepec me brindaron este derecho de “crear” y de pensar qué pedagoga quería ser, cómo pensaba intervenir, desde dónde pensar la práctica, cómo lograr que la educación tuviera otros sentidos, sentidos de liberación que no de liberalismo.

Más adelante no sé bien cómo ni bajo que pretexto conocí a los ahora amigos/os y compañeras/os médicos sociales de la Asociación Latinoamericana de Medicina Social (ALAMES), su concepción “compleja” de salud y el debate sobre la salud colectiva ampliaron mi visión crítica sobre la educación y la pedagogía ya que, también desde los espacios en que intervenimos aportamos a la construcción de vida o a la reproducción de la opresión que atenta contra la vida de las colectividades, de nuestros pueblos, de nuestras comunidades. Así en este camino y en la búsqueda de seguir dando la batalla de las ideas y sobre todo en la lucha por la vida digna, se apostó a crear un espacio donde diversas experiencias de salud, es decir, de cuidado de la vida y lucha por la dignificación de ésta nos encontráramos.

Estos espacios no sólo me permitieron la formación en Salud Colectiva (SCL), también permitieron seguir formándome como pedagoga, adquirí voluntariamente un compromiso de apoyar que el proceso enseñanza-aprendizaje tuviera coherencia con las búsquedas de la propuesta y sobre todo que se viviera como un proceso emancipatorio, de dialogo crítico y ello representó un desafío no sólo mío, individual más bien colectivo. A esta experiencia le di seguimiento y sistematización, lo reflexioné en distintos momentos, lo escribimos en una memoria para que ésta acompañara el proceso de emancipación, lo valoramos no como una experiencia repetible puesto que las condiciones del contexto nos permitieron lo logrado y para generar algo similar en otro lugar en otro espacio las propias condiciones nos llevarían a tener que volver a “crear” aunque apoyados en la experiencia y aprendizaje que nos representó, sino más bien el valor es por las preguntas que nos dejó para que quienes participamos de él, siguiéramos en busca de respuestas y acciones colectivas.

Apoiada por el trabajo que el profesor Miguel Escobar ha desarrollado a través de la Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría¹ (MRCyT) es que logré que estos acontecimientos (mi lectura de Freire, la experiencia de “crear” desde la pedagogía espacios educativos, mi acercamiento a la Medicina Social y la SCL) dialogaran, se encontraran para aprender y lograr hacer una lectura de mi práctica con el objetivo de transformarla, reinventarla y reinventarme. Así nace este trabajo y su propósito de presentar una lectura de la práctica vivida en los procesos educativos de los Diplomados: Salud Colectiva e Interculturalidad, Determinantes sociales de la Salud y política pública, que se llevaron a cabo en San Cristobal de las Casas, Chiapas en el año de 2008 y con esta lectura, es decir con el aprendizaje, esbozar una propuesta metodológica que me permita orientar el o los sentidos de hacia dónde y cómo seguir caminando en la práctica pedagógica.

¹ Miguel Escobar describe esta experiencia, la cual desde hace treinta años comenzó, como una forma de caminar para pensar la práctica y transformarla, transformándonos a nosotr@s mism@s. En uno de sus artículos (Escobar, 2008) comenta que en los inicios de la década de los noventa hicimos un alto en el camino pudiendo identificar la metodología que había nacido a lo largo del proceso: la **Metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría, MRCYT**, lo que permitió al mismo tiempo definir con más precisión el proyecto de investigación que hoy nos guía: **la lectura de la realidad en el aula**. La MRCYT, parte de la práctica de l@s estudiantes y consta de una columna vertebral y dos ejes analíticos principales. La columna vertebral de la MRCYT está construida teniendo en cuenta los planteamientos de Paulo Freire, la propuesta de organización y resistencia del EZLN, el estudio de psicoanálisis social y los resultados de nuestra práctica educativa. Los dos ejes de los que parte la MRCYT son: *El rescate de lo cotidiano y el rescate de la teoría*.

En el primer capítulo presentamos de forma breve cuáles son los conceptos principales sobre ¿porqué leer la práctica?, en un segundo capítulo desarrollamos nuestra lectura tomando como caso la experiencia de los diplomados antes señalados y en el tercer capítulo presentamos la justificación y los elementos fundamentales para esbozar una propuesta metodológica que nos permita intervenir desde la pedagogía buscando generar procesos que permitan romper con la lógica dominante que caracteriza al sistema capitalista neoliberal.

CAPITULO I

Las formas dominantes de la pedagogía reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad.

Durante el siglo XIX y la primera mitad del XX la educación hacía concebir mejores esperanzas de un “inacabable nuevo mundo de progreso social”, orden y prosperidad, en las postrimerías del siglo XX se sumergió en una crisis donde era confuso proyectar su significado, su sentido y su quehacer social.

El impacto de esta crisis complicó los procesos educativos, Adriana Puigros (2005) señala algunos de los aspectos que manifestaron las nuevas contradicciones que tendrían que enfrentarse y resolver:

- Se habían deteriorado los lazos tradicionales de la relación entre adultos y niños o jóvenes, y entre profesores y alumnos.
- Los rituales y las normas reproducidas durante más de cien años perdían rápidamente su carácter imaginariamente necesario y de cumplimiento automático.
- Los saberes programados para la enseñanza carecían ya de interés para docentes y alumnos; los currícula se desprestigiaban.
- La crítica a la enseñanza tradicional había cobrado fuerza entre los pedagogos, pero no se llegaron a desarmar las categorías pedagógicas en cuestión ni se construyeron nuevas.

Si para los liberales decimonónicos fundadores de los sistemas educativos, la educación representaba una fuerza que podría modificar las situaciones sociales, políticas y económicas, para los neoliberales de fin del siglo XX, la educación tendría que conformarse con garantizar el desarrollo económico y la democracia. Caracterizada por tres premisas:

- Orientación profesional: idea según la cual la curricula debe concebirse como preparación para tareas específicas.
- Gerencialismo: la educación puede estar dirigida por aquellos que no se hallan íntimamente relacionados con la práctica educativa.

- Consumismo: idea según la cual la planificación por parte del estado está condenada al fracaso y los individuos deben hallarse en libertad de adquirir su preparación profesional entre una gama de opciones o “modelos” educativos (Halliday, 1992).

La teoría pedagógica de finales de siglo le concede un lugar relevante a un discurso posmoderno que legitima el statu quo. Halliday (1992) plantea esta cuestión en su búsqueda de una nueva epistemología en el campo de la educación:

...las ideas de “los profesores como investigadores de la acción” e “intelectuales de la transformación” o de un “currículum como praxis” están condenadas a carecer del contexto para su realización concreta, mientras que las actuales estructuras institucionales siguen arraigadas en una epistemología errónea y extraña. Pero una epistemología nueva debería tener flexibilidad suficiente para acomodar la idea de una teoría y una práctica “transformadoras” del currículum (...) esto significa que todos los argumentos a favor de una innovación deben situarse dentro del mismo marco epistemológico que subyace al “statu quo”.

Los procesos de la aplicación del modelo y la ideología neoliberal, no han tenido las mismas repercusiones en las diversas regiones del mundo. Sin embargo, en el horizonte histórico de finales de siglo XX y de inicio del XXI en América latina no se han resuelto la mayoría de los problemas que se cuestionaron y a los que se buscaba dar solución en las décadas de los años 60's y 70's², pero tampoco se cumplieron las expectativas que prometió el “libre mercado”, por el contrario a partir de las últimas décadas del siglo el contexto de globalización y dominio del modelo capitalista neoliberal, ha representado nuevos desafíos para producir alternativas que renueven las respuestas que requieren nuestros pueblos.

²A finales de los 50 y en las décadas de los 60 y 70, la tarea crítica respecto a la pedagogía dominante asumida por los pedagogos latinoamericanos, se vio enmarcada por una concepción de lo político como espacio de redención histórico-utópico paradigmáticamente expresado en el triunfo de la Revolución cubana. Se acogían esperanzas de cambio y justicia social para las masas oprimidas, diversos fueron los caminos por los que se manifestaba y luchaba por justicia para nuestros pueblos. Los estudiantes, los intelectuales y los sectores medios clamaban por democracia y por la defensa de derechos económico-sociales. En otros sectores se radicalizaban las formas y se extendió la lucha guerrillera en la que se ofrendaba la vida por la libertad y por consolidar cambios radicales socioeconómico-políticos en nuestras sociedades. El sueño bolivariano retoma nuevos bríos. El pensamiento latinoamericano encuentra vetas en su propia cultura y en su historia, se cuestiona la preferencia que muchos intelectuales muestran por indagar en torno a corrientes y autores provenientes de otras latitudes, menospreciando a los autores latinoamericanos.

Como afirmamos en este capítulo, las formas dominantes de la pedagogía reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad, lo cual “no se expresa de una forma homogénea o uniforme, pero esta ideología también se enfrenta con los procesos y perspectivas alternativas” (Kemiss, 1998)

La perspectiva es “reinventar nuestro quehacer pedagógico” y por ello la acción de reflexionarlo, pensarlo, desde una lectura, pero convocados por el reto que Paulo Freire hizo visible, “leer como proceso de liberación”.

Como ya hemos mencionado, en la década de los 70’s, el discurso pedagógico crítico en Latinoamérica había pasado a la acción, el legado que trazaba era el de ejercer el derecho de imaginar y construir el proyecto y la utopía propias, es decir, responder a las necesidades de nuestros pueblos. Sin embargo, como alguna vez Paulo Freire presagió, la práctica de una educación que respeta en el hombre su vocación ontológica de ser sujeto, no podría ser aceptada por aquellas fuerzas cuyo interés básico es mantener la alienación del hombre y de la sociedad (Freire, 1996)

En la inclemencia del capitalismo neoliberal vivimos en el campo de la educación la aspereza del discurso y luego práctica dominante de la educación basada en competencias (EBC), así como en la década de los 80’s la tecnología educativa parecía la beta que solucionaría los problemas de la educación, a partir de los 90’s la EBC representaba la nueva “moda”³ en el camino de la solución a la problemática educativa en nuestras sociedades.

Si bien los años posteriores a las dictaduras, los años llamados de transición a la democracia, convulsionaban y convulsionan frente a las contradicciones fruto de la violencia legada de las dictaduras y/o de la sumisión frente al “imperialismo e

³ Si bien desde los años 30’s del siglo XX la noción de competencia en educación ya se discutía, es con la globalización neoliberal que retoma fuerza en su acepción más instrumental, puesto que domina la concepción que en la década de los 90’s se “sugirió” desde el Banco Mundial (1994) en donde instaban a los sistemas de educación superior cumplir con su “responsabilidad de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado”. En México los gobiernos en turno fueron muy obedientes de estas recomendaciones cuestión que generó el “Perfil educativo de México para el siglo veintiuno” cuya mayor preocupación se centró en responder a la necesidad de fuerza de trabajo que en México se diagnosticaba estaba compuesta en un 90 % por personal técnico y el resto por profesionales egresados de educación superior” (Aboites, 2001:34)

intervencionismo” norteamericano. Con el Estado cada vez más desdibujado y desresponsabilizado de sus funciones; en el escenario latinoamericano los organismos internacionales aparecieron como un actor que desde el exterior comenzaron a generar tanto conceptos como propuestas que respondieran a las “necesidades de las sociedades latinoamericanas”. En el ámbito de la educación tanto el Banco Mundial como el Fondo Monetario Internacional, sugerían a los gobiernos las recetas que podrían combinar la necesidad de aumentar la calidad y eficiencia de la educación. Así, la solución que se propuso fue “la evaluación como mecanismo que garantizara un mejor uso del gasto. La era de la calidad a partir de la evaluación había llegado...” (Aboites, 2001)

Bajo esta lógica, la evaluación se convirtió en el instrumento para orientar lo mismo la política educativa, como la distribución de los recursos, atendiendo a la consigna de “más o menos recursos para los más o menos eficientes”. El discurso que fue permeando, dominando en el campo de la educación, ha sido el de calidad y evaluación y su consecuente mejora de “las áreas de oportunidad”.

¿Nos quedaba de otra?, ¿qué horizontes se vislumbraban frente al contexto de globalización, dominio del modelo capitalista neoliberal y crisis económica global? Y en estos horizontes, cómo enfrentarlo desde el campo de la educación, considerando principalmente que la evaluación sino es un proceso dialéctico se convierte sencillamente en un instrumento que bajo el fundamento de la eficiencia se torna en un mecanismo de exclusión, constriñendo así a la educación a una acción de “certificar”.

Paulo Freire a lo largo de su obra nos legó un principio fundamental del quehacer pedagógico crítico, “en cuanto seres humanos, somos seres inacabados, inconclusos” y en ello radica nuestra posibilidad de que al sabernos inacabados “entramos en un permanente proceso de búsqueda”, la curiosidad, decía Freire, “es junto con la conciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento” (Freire, 2004)

Es por ello que frente a la imperiosa necesidad de no abrir más dominio al discurso y las formas del eficientismo, se vuelve una responsabilidad posicionarnos y buscar otras brechas, retomando aquellas que ya otros pensadores críticos han ido trazando.

Desde la pedagógica crítica se nos brindan otros fundamentos y por tanto nos generan otros retos que van más allá de esta idea de evaluación, puesto que la noción de lo crítico es asumir que la pedagogía no se sitúa en un estado de neutralidad, los educadores críticos sostienen que *somos responsables no sólo por como actuamos individualmente en la sociedad, sino también del sistema en el que participamos* (McLaren, 1998). Bajo esta lógica, en este trabajo apelamos a realizar una “lectura” con una perspectiva de lo aprendido de Paulo Freire, antes que localizar nuestras “áreas de oportunidad” se hace indispensable analizar y reflexionar sobre la “coherencia”, inspirada en un principio “*no puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quien y a favor de quien práctico*” (Freire, 1996: 52). Este es el sentido de nuestro trabajo.

Leer el mundo

La lectura del mundo, afirma Freire, *precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta, no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquél*, así que no hay texto sin contexto. En la medida en que somos conscientes de lo que nos acontece, cómo acontece y de optar, es decir de asumir frente a nuestro contexto una posición, entonces a la palabra escrita le damos sentidos, puesto que entonces al pronunciar y denunciar el mundo, “reescribimos nuestra realidad”, ya que al tomar conciencia de esto comenzamos a transformar el mundo.

Así, en un primer momento “leer” se comprende como una forma de pronunciar y denunciar lo que nos acontece en el mundo y por lo tanto nos vuelve parte de esa realidad, nos lleva a un momento de toma de conciencia.

En este trabajo nuestra intención está fundada en el principio de que antes de evaluar lo planeado, era imperioso reflexionar sobre nuestra coherencia, puesto que estamos ciertos de

que nuestra opción ideológica y política como pedagoga no es absoluta y por ello debe crecer “en el aprendizaje que vamos haciendo por la percepción y comprobación de las incoherencias en que nos sorprendemos” (Freire, 1996: 44)

Para Paulo Freire la mejor manera de evaluar la práctica es pensarla, tomar distancia de su proceso con los sujetos cognoscentes, con quienes participan en la práctica para entenderla mejor y transformarla mejor, transformándonos a nosotros mismos. La práctica educativa que se piensa es la práctica que se evalúa.

Por ello nuestra necesidad de hacer el ejercicio de “leer la práctica”, porque asumiendo que no hay neutralidad en la educación, entonces nuestras acciones nos posicionan en el mundo, nos relacionan de un modo con quienes nos educamos, nos relaciona de un modo con el conocimiento y por tanto nos relaciona de algún modo con nuestra realidad.

La práctica pedagógica como mediación en el proceso educativo

El concepto de mediación pedagógica ha sido recurrente en el ámbito de la didáctica, comprendido como “promoción del aprendizaje” desde una concepción de la educación como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Algunos autores señalan que la mediación consiste en el tratamiento de tres aspectos: 1) el tratamiento del tema, lo cual consiste en mediar los contenidos para volcarlos al interlocutor, tanto por la estructura de los materiales como por el lenguaje utilizado, 2) el tratamiento del aprendizaje, alude a las prácticas que les pedimos a los interlocutores y 3) el tratamiento de la forma se refiere al diseño de los materiales, a la manera en que son trabajados el tamaño de la letra, las ilustraciones, entre otras posibilidades (Gutiérrez y Prieto, 1994).

Álvarez del Valle (2004:18) reflexiona sobre la docencia como mediación pedagógica, definiéndola como el procedimiento por el cual el «mediador», uno de los tres integrantes de la tríada: docente - alumno – contenido, logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre las otras dos partes intervinientes. La función del mediador es cuestionar la postura de las partes para lograr la apropiación del conocimiento.

Estas definiciones si bien se alejan de la mera transmisión y reproducción de información propio de los sistemas instruccionales/bancarios, su finalidad se ve delimitada a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin que la realidad, es decir, el pronunciamiento del mundo sea un eje central de la construcción y crítica del conocimiento, de este modo aunque con una perspectiva menos tradicionalista, se oculta la naturaleza política de la educación y por tanto la mediación se vive como un método para planificar “mejor” el trabajo en el aula.

Freire a lo largo de su praxis pedagógica tiene como elemento central el “diálogo o la construcción dialógica” que define como “el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando a los sujetos cognoscentes, se entregan a su desvelamiento crítico” (Freire, 1982) El sentido de la mediación pedagógica bajo esta perspectiva se complejiza puesto que la práctica que es dialógica provoca que los sujetos generen procesos que “desoculten” la realidad opresora y hagan emerger la posibilidad, la esperanza.

Por ello coincidimos con la reflexión de Escobar (2008) respecto que el “papel de la mediación es esencial en los procesos educativos y sociales” para lo cual el autor ve como necesario prepararse “para impedir que se tergiverse la percepción de la realidad real y que el ser humano, con sus fantasías conscientes e inconscientes, quede atrapado en esa realidad”... que en la actualidad, con la violencia y criminalización de las luchas sociales, por ejemplo, parecería que tales angustias de muerte cobran realidad: los medios de difusión presentan “hechos” tergiversados, cargados de imágenes violentas, especialmente cuando se habla de l@s luchadores sociales, con la perversa intención de descalificarlos.

De este modo la mediación pedagógica no puede limitarse a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es necesario, pero insuficiente si buscamos que la educación posibilite horizontes de transformación y por ello no sólo puede involucrar al docente-alumno-contenidos, puesto que el diálogo crítico es un terreno en el que se otorga significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños, a las esperanzas, pero también impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, desarrollando las capacidades de

reinención y de construcción de conocimiento, así como de transformarnos a nosotros y reinventar nuestra práctica.

En este sentido “transformar nuestra práctica implica reconocer nuestra identidad colectiva capaz y necesitada de romper dogmas, fundamentalismos que nos impiden desprendernos de nuestro egoísmo” (Escobar, 2011). Con este espíritu y compromiso es que estamos buscando realizar nuestra lectura, aprender de ella y construir, reinventar nuestro quehacer pedagógico.

Al asumir la reflexión de nuestra práctica como una búsqueda del ser “coherentes”, estamos afirmando nuestro reconocimiento de la naturaleza política de la educación, por lo tanto su no neutralidad y su compromiso con aportar a generar, provocar procesos emancipatorios a favor de los explotados, marginados, expulsados, invisibilizados, oprimidos de nuestras sociedades. Nuestra (mi) búsqueda es por seguir en el aprendizaje de desvelar la realidad, de dialogar como sujetos que entendemos la realidad como inacabada en nuestro inacabamiento para conocernos mejor, conociendo la realidad al insertarnos en ella, no adaptarnos simplemente, para rehacerla, transformarla.

Para concretar este aprendizaje, retomé la experiencia de los Diplomados: “Salud Colectiva e Interculturalidad” y “Determinantes sociales de la Salud y política pública” los cuales se lograron por un grupo de entusiastas y arriesgados compañeras/os quienes nos aventuramos a esta travesía durante 7 meses en San Cristóbal de las Casas, Chiapas; procesos en los que mi papel como pedagoga se enfrentó a diversos retos mismos que me dejaron algunas interrogantes las cuales dieron paso a este trabajo, a la distancia hacer una lectura con la intención de que en la búsqueda de respuestas logre aprendizajes para mi reinención y la de mi práctica.

CAPITULO II

A partir de febrero de 2008 un colectivo diverso y diferente se encontró en un mismo espacio convocado a cursar los diplomados en Salud colectiva: Salud Colectiva e interculturalidad y Determinantes Sociales y Políticas en salud. El campo de la salud colectiva tiene un compromiso con los colectivos y los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado a través de los cuales fortalecen la defensa de la vida y estos Diplomados implicaron una travesía que unió los esfuerzos de organizaciones, académicos universitarios, estudiantes, promotoras y promotores de salud con una perspectiva de brindar herramientas para encontrar las claves de vida y emancipación que hay en nuestras prácticas, en nuestros saberes, en nuestras relaciones. La experiencia de 7 meses nos brindó un espacio de reflexión sobre nuestros caminos recorridos en el camino de la producción y cuidado de la vida, y esto abrió paso a la circulación de las ideas, al pensamiento crítico para pensar nuestro actuar organizativo y político.

En esta experiencia educativa fui incluida para apoyar el proceso pedagógico de la misma. El contexto que enmarcó esta propuesta exigió acciones colectivas orientadas a contribuir a la defensa de la vida y por tanto pensar en su potencial emancipador, los diplomados nos representaron una acción en ese sentido, por eso es necesario mirarla a la distancia para encontrar nuestros límites y reinventar la práctica.

El trabajo analizado nos deja varias interrogantes, así como la necesidad de esbozar la propuesta a la que nos condujo y que finalmente se traduce en un aporte a la ruptura con la tarea más común de la pedagogía tradicional y conservadora, la normatividad y el silencio.

Primera lectura: La construcción de un proceso

Considerando los preceptos del primer capítulo, aquí presentaremos la lectura que hacemos de la experiencia, como parte fundamental para la posterior reflexión de mi práctica pedagógico-política. En este ejercicio ubicamos tres dimensiones que estructuraron los diplomados. 1) La dimensión ontológica, 2) La dimensión epistemológica y 3) La dimensión política.

1. La dimensión ontológica. (El ser del proyecto)

Todo proyecto de formación que intenta comprometerse con la realidad desde la cual se está posicionado, **debe contar su propia historia, se tiene un comienzo, se responde a ¿quién y desde dónde se gestó?. Sus antecedentes son una base necesaria para su propio reconocimiento, da cuenta de la identidad del acontecimiento.** En el antecedente encontramos la mezcla de todo aquello (ideas, subjetividades, situaciones espacio-temporales, contradicciones) que hizo posible generar los diplomados. En esta parte nos respondemos sobre el sujeto histórico social que nos permite comprender con quiénes nos educamos. A continuación profundizamos en esta dimensión.

La salud como dignificación de la vida en Chiapas.

Mi encuentro con Chiapas, ha sido un encuentro extremadamente contradictorio, porque precisamente ha sido demasiado humano, puesto que así como se es testigo de la sobrevivencia como algo cotidiano, también se es testigo de toda la sabiduría acumulada, puesto que enfrentar las contradicciones les ha permitido la construcción de su conciencia sobre el mundo. En el estado de Chiapas se vive la inclemencia del legado histórico de la colonia, del despojo cultural y material, de la invisibilización de la diversidad, y al mismo tiempo se viven procesos de resistencia, de construcción de dignidad, de interpelación a la realidad a partir de trabajar por proponer la posibilidad de la autonomía y del rescate cotidiano de lo diverso.

Uno de esos espacios de construcción de la vida digna es el campo de la salud. En el estado de Chiapas, todavía en las postrimerías de fin del siglo XX, la población más pobre, los indígenas, morían de enfermedades “curables”. En Chiapas se encuentran la mayoría de los municipios catalogados de alta y muy alta marginación del país; el 77% de los municipios chiapanecos catalogados de muy alta marginación son indígenas (Sánchez, 2007). Es el estado que tiene más bajo Índice de Desarrollo Humano, IDH (PNUD, 2004). Comunidades donde se padecen enfermedades prevenibles, tratables y curables como la Tuberculosis, la desnutrición en niños menores de 5 años y la muerte materna, situaciones estrechamente relacionadas con sus contextos de pobreza, inequidad, desigualdad y de injusticia, por tanto donde se dan de manera sistemática violaciones del derecho a la salud.

Es el estado que presenta el mayor rezago en cobertura de los sistemas de salud, principalmente de la Secretaría de Salud SSA y el IMSS-Oportunidades y del ahora tan mencionado Seguro Popular, especialmente en las regiones con mayor población indígena. En el 80% de las comunidades chiapanecas existe sólo un médico por 2,370 habitantes y es el estado con menor porcentaje de población cubierta por algún esquema de seguridad social (Sánchez, 2007)

El acceso a los servicios de salud, el bajo gasto en salud per cápita, el número de médicos y de camas de hospital por habitante, la escasez de medicamentos, la falta de equipo médico y de hospitales de segundo nivel y tercer nivel están muy lejos de las recomendaciones internacionales, situaciones que hacen más evidente la inequidad y desigualdad en que se encuentra la población

Aún frente al cúmulo de contradicciones que viven cotidianamente las poblaciones indígenas y los pobres, hay numerosas experiencias orientadas en la búsqueda de “cuidar y mejorar” la vida y no sólo de atender la enfermedad, es decir no cesan en su propia contribución a la posibilidad de una vida más digna.

La lucha por la Salud en Chiapas

En el estado de Chiapas desde hace más de treinta años se ha conformado una plataforma en salud comunitaria, cuyo origen se encuentra precisamente en la inequidad, la desigualdad, el despojo, exclusión, discriminación y racismo que viven los pueblos originarios, pero cuya finalidad no sólo ha estado en atender a la enfermedad sino principalmente en producir la vida.

En un trabajo realizado por Alejandrina Cabrera (2009), quien además durante varios años de su práctica formó parte de esa plataforma comunitaria, señala 4 momentos de esta lucha por la salud.

El primero lo ubica en el año de 1974, año en que se celebró el I Congreso Indígena “Fray Bartolomé de las Casas”, cuya participación y coordinación activa de el entonces Obispo Samuel Ruiz fue relevante; aproximadamente 1500 indígenas tzotziles, tzeltales, ch’oles y tojolabales discutieron en presencia quien era gobernador (Manuel Velasco Suárez) temas esenciales: tierra, comercio, educación y salud (Lozoya y Zolla, 1983) y en el que se formula la llamada Declaración tzotzil que denunciaba “los médicos nunca se acercan al campo por que hay un desprecio por el indígena. En los centros de salud nos tratan mal...los programas de salud no son realistas por lo que no consideran nuestras costumbres, la medicina es cara. Es un negocio...”, otro aspecto que reflexionaban fue sobre la importancia de la medicina de yerbas que es buena, pero no bastaba para combatir las epidemias. “Sabemos que de las yerbas sacan pastillas, pero nadie estudia nuestras yerbas para que nos digan cuáles son buenas y para qué”. Entre otras, señalaban como una solución “hacer una investigación seria de la medicina indígena y que la conozcan los doctores. Que los doctores nos traten como gentes y aprendan nuestra lengua”.

Si bien las autoridades terminaron por retirarse del Congreso por su contenido altamente político, la iglesia asumió como suyos los acuerdos y comenzó a generar una estructura fuerte que le permitió formar personal en salud comunitaria por casi 20 años.

A mediados de los 80's principios de los 90's, se vive una crisis del campo y uno de los primeros éxodos del campesinado indígena/mestizo hacia los Estados Unidos. Y en materia de salud desde el Estado las condiciones no mejoran. En la salud comunitaria se vive la presencia cada vez más numerosa de las ONG'S, así como de la injerencia de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el FMI con el financiamiento a muchos de los programas apoyados por estas organizaciones, pero con una orientación de desarrollismo y desresponsabilización del Estado.

Además se diversifican las terapéuticas y aparecen nuevas necesidades en la organización ya que con los financiamientos había que planear, programar y evaluar las acciones en salud. Así la organización comunitaria en salud empieza a ser visible pues el número de participantes en los programas de salud podía oscilar entre 50 a 400 promotores de salud. Aunque hubo esfuerzos gubernamentales y de algunas ONG's para que estos esfuerzos comunitarios se sumaran a las instituciones del Estado, la respuesta mayoritaria no lo aceptó pues ya había una historia acumulada del fracaso de estos intentos.

Durante la década de 90's ya instalados en el capitalismo neoliberal "salvaje" y previo al alzamiento zapatista las tensiones por el reparto de tierras se agudiza, además se introduce la agroindustria como signo de entrada al Tratado de Libre Comercio (TLC), lo cual recrudece las condiciones de precariedad de los campesinos y de las comunidades indígenas. Así, con toda la experiencia acumulada se fortalecen los procesos de organización comunitaria reproduciendo las experiencias en salud, pero ampliándolas hacia la educación y la capacitación continua; estuvieran en resistencia o no, posibilitaron la generación de un sistema de salud comunitario ante la inminente presencia de un conflicto.

Dos décadas posteriores al primer Congreso indígena y teniendo como contexto la agudización de la precariedad de la vida en plena entrada al primer mundo representada por la firma del TLC, en 1994 a los 18 días del levantamiento del EZLN, en voz del Subcomandante Marcos denunciaban:

“... ¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo? ¿Los que, durante años y años, se sentaron ante una mesa llena y se saciaron mientras con nosotros se sentaba la muerte, tan cotidiana, tan nuestra que acabamos por dejar de tener miedo?... ¿los muertos, nuestros muertos, tan mortales muertos de muerte “natural”, es decir, de sarampión, tos ferina, dengue, cólera, tifoidea, mononucleosis, tétanos, pulmonía, paludismo y otras lindezas gastrointestinales y pulmonares? ¿Nuestros muertos tan mayoritariamente muertos, tan democráticamente muertos de pena porque nadie hacía nada, porque todos los muertos, nuestros muertos se iban así nomás, sin que nadie llevara la cuenta, sin que nadie dijera ¡YA BASTA! que devolviera a esas muertes su sentido, sin que nadie pidiera a los muertos de siempre, nuestros muertos, que regresaron a morir otra vez pero ahora para vivir? ... ¿Quién tiene que pedir perdón y quién puede otorgarlo? (EZLN, 1994).

Una acción derivada de este proceso de lucha por la salud es la *Declaración de Moisés Ghandi* de 1997. Más de 3000 promotores de salud de diferentes regiones del estado se reunieron y manifestaron sus demandas relacionadas con la poca o nula atención que el gobierno da en las comunidades y el contexto de guerra de baja intensidad, en dicha declaración reafirman el sentido de que luchar por la salud es luchar por la vida con dignidad pues se afirma que “salud es vivir sin humillación, poder desarrollar como mujeres y hombres; es poder luchar por una patria nueva donde los pobres y particularmente los indígenas se puedan determinar de manera autónoma...”.

El movimiento zapatista ha ido construyendo y consolidando poco a poco un Sistema de Salud Autónomo (SSAZ), que desde el inicio del movimiento ya contaba entre sus bases de apoyo con una cantidad importante de “Promotores y Promotoras de Salud, quienes se hicieron responsables de la atención asistencial de la población a partir de ese momento” (Cuevas, 2007:3).

Organizar un sistema propio además les ha permitido generar estrategias de negociación con un sentido de producir la vida con dignidad. Han generado vías para la canalización de pacientes al tercer nivel; para obtener de la Secretaría de Salud (SSa) los medicamentos para enfermos de Tuberculosis; y, las vacunas. Otros espacios de interacción entre los dos sistemas de salud, han sido los Comités Municipales de Salud (CMS), instancia creada por

la SSa, y los Comités Locales de Salud (CLS) donde se ha dado más la participación de la población a través de las organizaciones sociales (Cortés y Heredia, 2007: 440).

Consideramos que tanto construir el sistema de salud autónomo, como las diversas experiencias de colectivos, comunidades, organizaciones que han sostenido una comprometida lucha por el cuidado de la vida digna, implica una posición de los sujetos como sujetos históricos, sociales y políticos, ejerciendo poder, ya que en la propia vivencia de otra visión de la salud están proporcionándose y construyendo las herramientas para resistir a todas las formas a través de las cuales se ha buscado silenciarlos.

La invisibilización de los saberes de la experiencia, pero la resistencia no es simple oposición.

Al espacio de los diplomados en salud colectiva llegaron compañeras y compañeros que han participado de distintos modos de la construcción de esa plataforma de lucha comunitaria por la salud. Vinieron compañeras y compañeros de distintas regiones del estado de Chiapas, de diversas etnias y de diversas organizaciones y en algunos casos a título personal, pero con la experiencia acumulada de años en trabajos colectivos de salud.

Las distintas prácticas en salud de nuestros compañeros variaban entre promotores de salud comunitarios, acupuntura, parteras, homeopatía, herbolaria, reiki, bioenergética, medicina alopata, educadores populares y profesores de universidades interculturales. Compartimos este espacio compañeras/os de los pueblos zoque, tzeltal, tsotsil, chol, mam, además los que no somos indígenas y que llegamos del Distrito Federal, del estado de Veracruz y de Oaxaca.

Nos encontramos con la expectativa de aprender “algo”, en el primer módulo estaba latente el ánimo de conocimiento y de reconocimiento, algunos ya se conocían, pues en la región se encuentran lo mismo en la cotidianidad, que en los momentos en que se tiene que actuar en colectivo para defenderse de aquello que atenta contra la vida.

Uno de los compañeros médicos que participó y que lleva casi 30 años en este campo de la lucha por la salud digna comentó en una reflexión escrita que compartió al final de los dos diplomados:

Son años de buscar cómo entrar al tema de la salud y son muchas las trampas y caminos que hemos seguido, creyendo que vamos hacia ese punto, al de la salud, nada de eso ocurre, simplemente seguimos en el modelo de salud-enfermedad-atención, con algunas variantes pero no más que eso (...)

... la importancia de socializar estas experiencias, considerando que desde lo local y regional poco a poco se han ido sumando más personas y colectivos, y que ante la falta de la sistematización de mucho de este proceso, hace más difícil el andar, en algunos casos volviendo a caminar por las mismas rutas con el costo que ello implica.

Y agrega:

De ahí, que el concepto Salud Colectiva me invitó a verme en un escenario de reflexión y de compartir con una importante representación de quienes hemos estado en este caminar (...) Teniendo como referentes la autonomía y la resistencia (para la emancipación, diría Aleja) en ese proceso, de abajo hacia arriba, en algunos casos en un sentido contrario a lo hegemónico, en otros no tanto. Revalorando, redimensionando, redescubriendo esos otros conceptos de salud que ahí están presentes y que son los que de hecho han dado vida y lo siguen haciendo en las miles de comunidades y pueblos originarios – y no originarios-. No solo en términos de resistencia, de aguante hasta ver cuánto dura, sino de construcción.

Coincidimos, son años de construcción de procesos, de arar caminos, con sus contradicciones, con sus avances, con sus logros, pero también poco visibles para el resto de la sociedad y no lo decimos pensando en la idea de “reconocimiento”. No, lo relevante está en que precisamente el terreno de la salud ha sido un terreno de lucha de poder, donde el saber biomédico ha sido dominante por su científicidad sobre el saber de las formas diversas de hacer salud ya sea a través de los médicos tradicionales, así como de las formas que implican el curar la enfermedad al mismo tiempo que se lucha por el derecho a la salud.

La práctica educativa, señalaba Freire, *exige respeto a los saberes* de aquellos con los que nos educamos, *los saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria*, son necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque precisamente permiten formular cuestionamientos y generar el debate con los contenidos curriculares, con lo programado, es decir, para generar un ejercicio crítico frente a la propia realidad y a los textos.

Reconocer, valorar y recuperar los diversos saberes y sentidos de quienes interactuamos en este espacio educativo tenía el sentido no de traer anécdotas, más bien de hacer un ejercicio de emancipación, de pronunciarnos como sujetos, de hacer visible la resistencia como una acción de lo que los zapatistas han nombrado como “digna rabia”, es decir, juntar la fuerza de la rabia, del coraje, de la indignación y del mandar obedeciendo para luchar por la vida y romper la perversión ética del sistema capitalista (Escobar, 2011)

El pensamiento crítico en salud.

Desde hace más de 30 años en América Latina se ha venido tejiendo la Salud Colectiva como un campo más amplio de prácticas y saberes en salud. Este movimiento, surge como una respuesta frente al modelo hegemónico de la salud y el cual con el paso del tiempo ha demostrado su insuficiencia en el beneficio de la salud de las poblaciones.

Sobre lo que se conoce como el Modelo Médico Hegemónico (MMH), Eduardo Menéndez (1988) ha señalado que en casi todas las sociedades la enfermedad y los padecimientos son tratados por toda una variedad de formas de atención, aunque desde la perspectiva biomédica el tratamiento de la enfermedad ha sido considerado como patrimonio exclusivo del saber médico...el cual se organiza a través de instituciones médicas específicas. Este proceso, según el mismo autor, no implica que la biomedicina realmente atienda y se apropie de todo el proceso de salud/enfermedad, y menos aún que elimine las otras formas de atención, sino indica que el saber y las instituciones médicas instituyen su hegemonía respecto de los otros saberes que operan simultáneamente.

En la época neoliberal, el área de la salud ha sido golpeada al desplazarla de ser un derecho a mirarla como una mercancía. Hoy se pueden escuchar en la radio lo mismo

“infomerciales de la salud”, que slogans para vender seguros médicos que dictan “por que la salud no es un lujo sino un derecho adquiera seguros...”, desde los organismos internacionales se dictan las nuevas reglas sobre los sistemas de salud en países como el nuestro. Donde la prioridad no está puesta en el beneficio colectivo, está en la mercantilización de la atención a la enfermedad.

Estas políticas neoliberales en salud han sido orientadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) en donde han sostenido como estrategias la focalización, la descentralización y la privatización.

“Los gobiernos deberían promover tipos de seguros médicos que establezcan una cobertura amplia de la población y que contengan a la vez mecanismos de pago para controlar el costo de los servicios de salud (...) deberían también fomentar un sector privado competitivo que suministrara toda la gama de servicios de salud, incluidos los financiados por el Estado”.

Bajo esta lógica neoliberal, en México se ha optado por formas no explícitas de privatización en todas las instituciones de salud del sistema, aumentando la inequidad entre la población y mercantilizando la atención a la salud (Eibenschutz, 2007)

El campo de la salud colectiva tiene su fundamento en la lucha de los pueblos por mejorar su salud, así lo que ha configurado otra lógica sobre el proceso salud-enfermedad-atención está en las experiencias de resistencia y de lucha de los pueblos lo que *ha permitido encontrar en nuestra historia y cultura los elementos fundamentales para el avance de nuestro pensamiento y acción (...) No solamente se necesitan conocimientos para aprehender la realidad, sino también saberes, deseos, sentidos, proyecciones de lucha y cambio, que constituyen también aspectos fundamentales de la acción humana* (Escuela de Salud Pública/OPS 1993)

En esta lógica, se combate el biologicismo y la a-historicidad de la salud-enfermedad, sin dejar de lado las estructuras, pero recuperando a los sujetos.

Retomando los estudios de Paim (1982) y Almedida y Paim (1999), se pueden resumir las características fundamentales del movimiento de la salud colectiva en:

- *La Salud, en tanto estado vital, sector de producción y campo de saber, está articulada a la estructura de la sociedad a través de sus instancias económica y político-ideológica, poseyendo por lo tanto, una historicidad;*
- *Las acciones de salud (promoción, protección, recuperación, rehabilitación) constituyen una práctica social y traen consigo las influencias de las relaciones establecidas entre los grupos sociales;*
- *El objeto de la Salud Colectiva es construido en los límites de lo biológico y de lo social y comprende la investigación de los determinantes de la producción social de las enfermedades y de la organización de los servicios de salud, y el estudio de la historicidad del saber y de las prácticas sobre los mismos. En ese sentido, el carácter interdisciplinario de ese objeto sugiere una integración en el plano del conocimiento y en el plano de la estrategia, de reunir profesionales con múltiples formaciones;*
- *El conocimiento no se genera por contacto con la realidad, sino por la comprensión de sus leyes y por el compromiso con las fuerzas capaces de transformarla.*
- *Es un campo interdisciplinario y no propiamente una disciplina científica, mucho menos una ciencia o especialidad médica.*

La importancia de presentar el origen de esta corriente de pensamiento en el campo de la salud, es precisamente porque avanza en propuestas alternativas a la mercantilización de la enfermedad, y promueve prácticas innovadoras en salud que fortalezcan los procesos sociales necesarios que construyen ciudadanía y posibilitan el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales, incluido el derecho a la salud. Y al poner énfasis en el sujeto como constructor de estos procesos, tiene un potencial emancipatorio que posibilita la generación de acciones contra un sistema que atenta contra la vida de las colectividades.

El conocimiento y reflexión sobre los elementos presentados, fueron una lectura necesaria tanto en el momento en que se llevó a cabo la experiencia educativa, como ahora para la búsqueda de leer la coherencia de nuestra práctica.

Los tres procesos señalados nos presentan diversas problemáticas que nos llevan a tomar un distanciamiento de las cuestiones más técnicas como ¿cuál es el objetivo general y cuáles los particulares?, y nos coloca desde otros lugares para formular nuestras preguntas.

La lectura que permite reconocer el “ser” de una propuesta educativa la hicimos asumiendo que no es posible *reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quien y a favor de quien práctico* (Freire, 1996)

2. La dimensión epistemológica.

Comprendiendo los elementos que dieron origen a la posibilidad de crear un espacio donde interactuaran un sujeto histórico (la plataforma comunitaria en salud), un saber crítico en salud (el campo de la salud colectiva) y un contexto concreto y complejo como el de Chiapas, tuvimos que buscar un “piso” que nos permitiera que el ser del proyecto estuviera siempre articulándose, cuestionándose, interpelándose.

Así, buscamos diversas fuentes que nos permitieran generar puentes entre el contexto, los sujetos y los textos, de manera crítica y apelando a la posibilidad de construir un proceso emancipatorio.

Por lo tanto nuestra búsqueda involucró tres aspectos para orientar el *qué* de este proceso educativo. Así, leímos, analizamos e identificamos los cuestionamientos que los movimientos sociales principalmente en Latinoamérica, han hecho desde sus luchas a nuestras sociedades, además recurrimos a lo que desde el campo de la academia se está produciendo desde el pensamiento crítico, explorando sus cuestionamientos para aprender de éstos y consideramos un aspecto fundamental de la pedagogía crítica, el sentido de concientización política, es decir, que si bien la educación por sí sola no hace la transformación si participa de ésta *descubriendo en el proceso lo que históricamente es posible hacer...* por lo tanto implicarnos en una opción política, que nos lleve a tomar la decisión política de materializarla (Freire, 1996), para esto fue una tarea básica que estuviera presente la reflexión de los sujetos partiendo de 3 preguntas eje: ¿qué nos genera enfermedad y muerte?, ¿qué claves de vida encontramos en nuestras prácticas?, ¿cómo estamos produciendo vida? Estas reflexiones fueron acompañadas de diversos temas que tuvieron como sustento tres ejes vertebrales: Los saberes acumulados, la interculturalidad, la Historia.

En síntesis nuestros diplomados se orientaron bajo el siguiente esquema:



El Saber acumulado. En las últimas décadas, los diversos movimientos sociales en Latinoamérica han interpelado las diversas dimensiones de lo social, y en sus luchas nos han enfrentado a grandes interrogantes, una de éstas es precisamente sobre lo que Santos (2005) ha llamado “el desperdicio de la experiencia social” y que precisamente es visibilizar nuevamente la dicotomía conocimiento científico v.s. conocimiento **no** científico. Al respecto ha venido señalando que la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante. Dicha riqueza social está siendo desperdiciada y nos advierte, que de este desperdicio se nutren las ideas que proclaman que no hay alternativa, que la historia llegó a su fin.

La interculturalidad. Si bien la interculturalidad se encuentra en constante redefinición desde todas las formas de lucha por la vida de los pueblos; (sin negar la definición instrumental y reductivista de interculturalidad que desde el poder se ha querido dar, pero eso es un solo punto de análisis y no es el principal) representa hoy un lugar de reunión de muchas luchas en el campo de las ideas y desmarca los límites disciplinarios que sirvieron para mercantilizar el conocimiento más que para desarrollarlo a favor de la humanidad. De tal modo que interculturalidad para la salud colectiva representa un eje epistémico desde donde reinventar sus quehaceres.

El planteamiento de interculturalidad al que nos aproximamos en esta experiencia requirió de tres instantes reflexivos que retomamos de la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2001, 2005):

- I. La Sociología de las Ausencias a través de las monoculturas que silenciaron los diversos saberes como son: El tiempo, la diferencia, la productividad, lo global sobre lo local y el conocimiento científico sobre los diversos saberes de la humanidad.
- II. Los mitos de la Modernidad. Reflexión de aquellos conceptos coloniales y colonizadores inmersos en las formas discursivas que sobre “el desarrollo” se tiene en cualquier campo de conocimiento; discursos que impiden una mirada emancipadora en los procesos civilizatorios actuales como, “la civilización” en torno al “uso de la razón” para el “dominio de la naturaleza”, el “progreso”, el “desarrollo”, “la libertad”, la “igualdad”.
- III. La Ecología de las Ausencias. Se busca que los contenidos y las técnicas además de visibilizar los saberes y los mitos modernos reelaboren sus miradas hacia la búsqueda de otras lógicas.

Estos tres momentos lo que nos permitieron fue reconstruir el sentido de la interculturalidad como una acción política y no como un “reconocimiento al mosaico de culturas”, es decir, que para hablar de la interculturalidad como un dialogo entre culturas y recuperación de lo que había sido negado por la cultura dominante, es fundamental tomar conciencia de lo que históricamente produjo y sigue produciendo la desigualdad, la inequidad, la invisibilización de lo diverso.

La historia. Como un intento por descolocarnos fuera del eurocentrismo⁴, consideramos que las reflexiones colectivas que crean los conceptos tienen un contexto histórico, por

⁴ Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (Quijano, 2000, Dussel, 2000). Así, cuando hacemos mención a “descolocarnos” de este concepto es precisamente con la pretensión de desenmascarar el “universalismo” que disfraza al eurocentrismo, lo cual es pensar desde lo “otro”, desde el “sur”.

tanto era necesario dar un espacio a la historia desde la visión del sur, la cual reconstruye la historia con una mirada crítica sobre el desarrollo y los procesos continuos del capitalismo como la colonización, ocupación, despojo, discriminación y racismo.

Todos estos elementos orientadores (los sujetos, el contexto, las tres preguntas eje, los tres ejes vertebrales: los saberes acumulados, la historia e interculturalidad) nos permitieron considerar varios temas a desarrollar, los cuales organizamos en dos diplomados y un total de 7 módulos.

A continuación se presenta una síntesis sobre cómo los elementos antes descritos se tornaron en contenidos. En un primer recuadro presentamos un texto con la introducción que se dio para identificar cuáles eran las apuestas desde los diplomados, es decir, el momento en que se presentaron las intenciones de crear este espacio de aprendizaje colectivo. Nos pareció importante presentarlo porque da cuenta de una primera idea general sobre las ideas que sustentaban la necesidad del acontecimiento que estábamos creando. Luego de este texto momento la forma en que se organizaron los contenidos propuestos para orientar la lógica de cada módulo de trabajo.

INTRODUCCION A LOS DIPLOMADOS EN SALUD COLECTIVA

Los saberes se guardaron en las Universidades occidentales desde el siglo XVI. Después las universidades pasan a ser del Estado en Inglaterra, Francia, España, Alemania. Estos países conquistaron la tierra, los cuerpos y los conocimientos de la gente del sur del mundo. Los pueblos se silenciaron, resistieron. El saber de los pueblos guardó silencio. Dónde se guardó? En la palabra, en el bordado, en la comida, en las cosas que se hacían para producir la vida.

La corriente de pensamiento latinoamericano en salud nace en Brasil hace casi 40 años cuando los gobiernos de AL estaban bajo control militar. En Brasil se desarrolló un movimiento sanitario de médicos. Pusieron en su constitución el derecho a la salud. Empezaron con el movimiento de la salud colectiva, luego continuaron los argentinos, chilenos y ecuatorianos.

Este conocimiento se mueve en contra de la corriente usual que es de norte (Europa y E.U.A.) hacia el sur; en salud colectiva va de sur a norte pues la fuente principal de conocimiento está en América Latina. En Europa hubo una corriente de médicos a fines del siglo XIX alimentados por la teoría de un pensador llamado Carlos Marx, hacen la revista de medicina social. Estas dos corrientes (la europea y la latinoamericana) se juntan y van formando la Salud Colectiva. Por todo esto es que el mapamundi está al revés.

Vamos a hacer la cartografía que vamos a recorrer. La salud colectiva entró a México hace poco tiempo con un doctorado en la UAM X.



Diplomado 1: (símbolo de los lentes)

Módulo I: Calidad de vida y salud. Conocer el concepto de “colectivo” (para eso usamos los lentes), las diferentes miradas, los diferentes enfoques y reflexiones.

Módulo 2: Salud, enfermedad y atención: La historia, los tiempos de los saberes. Los saberes colectivos.

Módulo 3: Género y salud: Invita a pensar en la desigualdad, a reconocer la diferencia y busca la diferencia sin injusticia.

Modulo 4: Cultura y subjetividad: Historia de los saberes,

vamos al territorio del mundo interno donde se quedan atrapadas las injusticias. Nuestra historia es nuestro mundo interno.

Diplomado 2. (Símbolo de manos entrelazadas, el actuar)

Módulo 5: Determinantes sociales y derechos humanos: Ser ciudadanos ahora y actuar en consecuencia.

Módulo 6: Sistema mundo, ecología y salud. Pensarnos en un lugar muy particular y en nuestro lugar en el mundo. Otras globalizaciones o desglobalizarnos.

Módulo 7: Política y gestión. Cómo hacer organizaciones diferentes, en defensa de la vida y hacer un poder o una política diferente.



Es necesario aclarar que si bien en lo siguiente sólo presentamos un cuadro sintético de lo que en materia de contenidos se tradujeron cada uno de los módulos, existe una memoria en la que se puede observar con mayor extensión cómo se desarrollaron cada uno de los siete módulos, memoria que elaboré en colaboración con dos compañeras más y que puede ser consultado en el blog de los diplomados de salud colectiva⁵.

Módulo 1. Calidad de vida y salud

En el primer módulo se buscó colocar la idea de “LO COLECTIVO” en la producción de saberes, es decir “todos sabemos y todas producimos vida y salud no sólo muerte y enfermedad aunque sin negar la existencia de esta última. La ventana para esto fue la epidemiología comunitaria.

EJES		Temas y conceptos clave	
El saber acumulado	¿Qué nos genera enfermedad y muerte?	- Identificar las prácticas que realizamos en salud - Concepto de calidad de vida y su relación con la salud	¿Qué claves de vida encontramos en nuestras prácticas?
Interculturalidad		- Reconocer y discutir las diversas miradas que sobre la salud, enfermedad, vida y muerte tiene el colectivo del diplomado - Qué es comunidad - Conceptos básicos para identificar los perfiles de enfermedad y muerte en las comunidades (epidemiología comunitaria)	
La Historia		La salud en México y Chiapas	
¿Cómo estamos produciendo vida?			

Módulo 2. Salud, enfermedad y atención

Proceso-Salud-Enfermedad-Atención entre los pueblos originarios de Chiapas. Pretendió abordar el saber silenciado que sobre la salud y enfermedad se tiene desde los pueblos originarios tratando de comprender que las visiones de mundo son lo que nos permite explicaciones diferentes problemas con soluciones diferentes. La monocultura que se tocó fue la del conocimiento científico sobre otros saberes a través de reflexionar la visión biomédica sobre el saber de los pueblos, la capacidad de producir la salud y la vida y su convivencia subalterna y soslayada.

⁵ <http://diplomadosaludcolectiva.blogspot.com/>

EJES		Temas y conceptos clave	
El saber acumulado	¿Qué nos genera enfermedad y muerte?	- Problema de la práctica en salud - El camino del enfermo	¿Qué claves de vida encontramos en nuestras prácticas?
Interculturalidad		- Cosmovisiones indígenas en la salud-enfermedad Principios asociados al pensamiento indígena en relación con el proceso de salud enfermedad/atención: 1. La dualidad frío/calor clasificación de las enfermedades 2. Epidemiología sociocultural (síndromes de filiación cultural). El tema de la eficacia “simbólica” 3. Explorar aspectos de los recursos de atención sobre las enfermedades aspectos simbólicos y tangibles,(rameada, rezos, plantas medicinales)	
La Historia		- Las venas abiertas de América Latina	
¿Cómo estamos produciendo vida?			

Módulo 3. Género y salud

En este módulo se tuvo un acercamiento a aquellas claves que permitieron al colectivo del diplomado, colocarse en una nueva mirada que visibilice una de las desigualdades históricas que por su forma diferenciada en que vivimos produce más muerte que vida, pero que a su vez la lucha de muchas mujeres ha permitido empezar a revertir este “supuesto destino manifiesto” de resignación a la anulación de la existencia de las mujeres y la mutilación de las capacidades amatorias masculinas.

EJES		Temas y conceptos clave	
El saber acumulado	¿Qué nos genera enfermedad y muerte?	- Violencia y género - La nueva sociedad que soñamos	¿Qué claves de vida encontramos en nuestras prácticas?
Interculturalidad		- Promesas de la modernidad - Género - Género, trabajo y salud - El trabajo de las mujeres	
La Historia		- Las venas abiertas de América Latina	
¿Cómo estamos produciendo vida?			

Módulo 4. Cultura y subjetividad

Aportamos claves del mundo interno, del sentir más que de la razón, la forma en que se interioriza el mundo, anuda y amarra muchos dispositivos emancipatorios que quedan dormidos y oprimidos. Se tocaron diversas ventanas como el reconocimiento del sujeto

emancipatorio quien es un sujeto colectivo con una historia, una religiosidad popular en algunos casos que ofrece dispositivos emancipatorios o castrantes y una subjetividad colectiva posible de construir.

EJES		Temas y conceptos clave	
El saber acumulado	¿Qué nos genera enfermedad y muerte?	- La historia de mi comunidad - Cultura	¿Qué claves de vida encontramos en nuestras prácticas?
Interculturalidad		- Subjetividad - Religiosidad popular - Comunalidad - Cultura	
La Historia		- La historia de mi comunidad, la historia de Chiapas.	
¿Cómo estamos produciendo vida?			

Los primero cuatro módulos, estuvieron centrados en el nivel de la reflexión, análisis, lectura, cuestionamiento crítico de los diversos saberes, en el nivel de “revelarnos una realidad social”. En los tres siguientes módulos, tuvo centralidad el nivel de los “haceres”, la posibilidad de generar instrumentos para nuestro quehacer en salud colectiva.

Módulo 5. Determinantes sociales y Derecho a la salud.

La apuesta fue a colocar el saber y experiencia diferenciando al sujeto contractual del sujeto colectivo al que se vincula la definición de salud colectiva. Tejer los elementos que dibujan el concepto de ciudadano/a y ciudadanía y su representación en la producción de salud y vida de las colectividades.

EJES		Temas y conceptos clave	
El saber acumulado	¿Qué nos genera enfermedad y muerte?	-Determinantes sociales de la salud -El derecho a la salud	¿Qué claves de vida encontramos en nuestras prácticas?
Interculturalidad		- El pensar crítico - Derechos, sistemas normativos y autonomía en contextos multiculturales. - Autonomía	
La Historia		- Historia de los derechos humanos - Geopolítica de América Latina	
¿Cómo estamos produciendo vida?/¿qué nos toca hacer?			

Módulo 6. Sistema Mundo, Ecología y Salud

Nuestra búsqueda fue la de colocar la experiencia desde la mirada económica, la explicación de la apropiación de la naturaleza, las afectaciones a las colectividades, su expresión en mediaciones como los procesos de migración y salud, efectos en las colectividades relacionados con las nuevas formas de producción alimentaria, biopiratería y despojo de conocimientos. (p.e. industria farmacéutica y biomédica).

EJES		Temas y conceptos clave	
El saber acumulado	¿Qué nos genera enfermedad y muerte?	- La industria farmacéutica de lo normal a lo patológico - Migración y salud - Alimentación y salud	¿Qué claves de vida encontramos en nuestras prácticas?
Interculturalidad		- El sistema capitalista y los mecanismos de este sistema - Urbanización salvaje. Degradación de la naturaleza a partir de la construcción de ciudades desordenadas. - Biopiratería	
La Historia		- Geopolítica de México	
¿Cómo estamos produciendo vida?/¿qué nos toca hacer?			

Módulo 7 Gestión y Políticas de Salud.

La intención fue la de colocar los saberes y experiencia al análisis de las organizaciones en salud, los mecanismos que impiden o facilitan el ejercicio del derecho, aportar elementos al tipo de organizaciones que habría que construir y que ayuden a caminar en la denuncia, pero también en la creación de nuevas organizaciones y por ende que den pistas hacia nuevas políticas en salud.

EJES		Temas y conceptos clave	
El saber acumulado	¿Qué nos genera enfermedad y muerte?	- La construcción de “nuestra” idea de salud colectiva.	¿Qué claves de vida encontramos en nuestras prácticas?
Interculturalidad		- Gestión en salud desde la interculturalidad - Políticas de inclusión en salud	
La Historia		- Geopolítica de Chiapas	
¿Cómo estamos produciendo vida?/¿qué nos toca hacer?			

3. La dimensión política

Paulo Freire al argumentar sobre la naturaleza política de la educación, señala que en muchos espacios educativos se habla de concienciación al mismo tiempo que se le reduce a una acción estrictamente pedagógica, distinta a la de los políticos, que por lo tanto no tienen que ver con el compromiso y con un determinado orden político, frente a lo cual nos advierte que ya sea que se efectúe de modo ingenuo o astuto, separar la educación de la política no sólo resulta artificial sino peligroso. (Freire, 1990)

Por ello no escondimos el sentido de emancipación de este proceso educativo. Así, cuando hablábamos de emancipación suponía tomar conciencia de la histórica injusticia, como ya habíamos mencionado, emancipación como la pronunciación del mundo, para luchar por la vida desvelando la perversión ética del sistema capitalista, que se ha visto recrudescida, agudizada en el modelo de la globalización neoliberal, de este capitalismo de guerra⁶ que oprime, despoja, criminaliza.

Por tanto fue necesario reflexionar cuestiones como ¿Qué hacer? ¿qué nos toca hacer?, es decir, tuvimos que hablar sobre lo político, sobre la necesidad de fomentar y/o fortalecer la organización, así como la generación de acciones en sentidos comunes. Cuestión que puso de manifiesto la necesidad de hacer surgir nuestros saberes, nuestras capacidades creativas y buscar el sentido convergente de nuestras utopías.

Segunda lectura: ¿Desde dónde mediamos? (Cómo viví la mediación)

Para buscar la coherencia de nuestro quehacer educativo el contexto en que surge es una lectura necesaria por hacer. Como hemos mencionado, como seres inacabados tenemos el sentido de la curiosidad, tan necesaria para enfrentarnos a cada experiencia de la que tomaremos parte y seremos parte. Sin esa curiosidad no recurriríamos a la búsqueda de la coherencia, sencillamente creeríamos que “ya sabemos cómo hacerlo”, en contraste cuando

⁶ El EZLN en voz del Subcomandante Marcos (1997), en su lectura del mundo nos dice que estamos viviendo una IV Guerra Mundial, la cual se realiza entre los grandes centros financieros, con escenarios totales y con una intensidad aguda y constante (...) no es más que la mundialización de las lógicas de los mercados financieros...Y no sólo eso, la lógica del mercado aprovechó la "porosidad" que, en todo el espectro social del mundo, provocó el desarrollo de las telecomunicaciones, y penetró y se apropió todos los aspectos de la actividad social. ¡Por fin una guerra mundial totalmente total!

leemos los referentes, el contexto que enmarca a una práctica educativa nos revela otras preguntas con otras lógicas, es decir, nos pone en condición de ser creativos.

Dentro de este proceso la experiencia de trabajo pedagógico tuvo varios momentos en lo que implicaba construir cada módulo, y al analizar la idea global de los diplomados podemos identificar que respondió centralmente a 4 preguntas que orientaron el quehacer pedagógico:

1. Reconstruyendo el ser de este proyecto educativo ¿con quién nos vamos a educar?
2. ¿Qué buscamos lograr con y de estos sujetos?
3. ¿qué tenemos que “crear” para lograr nuestras búsquedas?

Para después ir avanzando en la respuesta sobre:

4. ¿qué hemos ido logrando?

En los próximos apartados presentaré la reflexión y análisis de los aspectos en los que resumo mi forma de intervenir en estos diplomados, la forma en cómo viví la mediación pedagógica y la traducción.

Una narración como primer testimonio.

Como primer momento de esta segunda lectura de mi práctica, narraré con cierta amplitud la síntesis del desarrollo de uno de los módulos como una forma de dar cuenta de cómo se veía esta idea de crear puentes y generar el pensamiento crítico y buscar el proceso de emanciparnos. La relevancia de este ejercicio narrativo que presento es precisamente para ver que el desarrollo de una práctica jamás será lineal, es decir, no se planea y se cumple, es un tejido, y como participante de este proceso mi papel no podía ni solía reducirse al cumplimiento de lo “programado”, al contrario tenía que ampliarse y eso significó estar alerta, observar los diversos momentos del proceso, escuchar, leer el entramado de los testimonios orales, es decir, identificar cuando el saber de la experiencia emergía, pero también el saber de los facilitadores, la presencia de los textos y la lectura que de estos se hacía, la presencia de nuestros contextos, de la realidad, la contingencia de las subjetividades, la ausencia de la justicia social, pero la imprescindible presencia de la esperanza como sinónimo de lucha por conseguirla.

El texto que continúa es resultado de un comunicado que envié a todos los compañeros del diplomado en un momento en que me preocupó el acontecimiento de que para este módulo faltaron muchos compañeros y compañeras, esa preocupación me llevó a tomar la iniciativa de sintetizar lo ocurrido en el módulo, con la finalidad de seguir estimulando la reflexión colectiva, el cuestionamiento y también las ganas de caminar organizados. Tiene un lenguaje coloquial que no quisimos cambiar porque precisamente ese fue uno de nuestros puentes, a lo significativo intentamos hablarlo de diversos modos para que nuestras diversidades se fueran entendiendo. En algunos eventos narrados los ampliamos con unos cuadros donde se ponen algunas de las respuestas o hechos que apoyan o complementan el momento narrado.

BREVE RESUMEN DEL SABER COMPARTIDO

21 agosto de 2008

DIPLOMADO DE SALUD COLECTIVA
MÓDULO V. DETERMINANTES SOCIALES DE LA SALUD Y
EL DERECHO A LA SALUD.

“...Bueno para comenzar nos preguntamos cómo estamos, cómo nos sentimos, cómo vemos qué nos ha servido lo que hemos estado aprendiendo. Se imaginarán que hubo varias y diferentes respuestas, pero hubo una que todos dijimos: nos sentíamos bien, pero a la vez algo no estaba tan bien pues nos habían hecho falta nuestros demás compañeros, aunque al mismo tiempo sabíamos que había que continuarle.

La cosa fue así, el primer días repasamos las ideas que estuvimos trabajando en los cuatro módulos anteriores, entonces recordamos:

- Por qué fue importante trabajar ¿qué es eso de lo colectivo?, por qué hablamos de los colectivos en nuestro diplomado?, luego avanzamos sobre lo importante que fue que en el segundo módulo habláramos de nuestras visiones del mundo, ¿porqué es importante la palabra COSMOVISION y la relación de nuestra cosmovisión con la salud? Después recordamos que el tercer módulo fue intenso porque tuvimos que

reflexionar sobre ¿cómo afectan a la salud las relaciones desiguales de género que hemos vivido y seguimos viviendo? Y por último hicimos memoria sobre lo que trabajamos en el módulo 4 que tuvo que ver con nuestro mundo interno, es decir, comprender por qué en la salud colectiva utilizamos la palabra SUBJETIVIDAD en lugar de lo que han llamado Salud Mental, verlo de este modo nos colocó desde otra posición y así reconocimos que lo que nos acontece como colectivo nos afecta y por lo tanto el cuidado de las emociones no es sólo en lo individual. Después entramos a los temas del Módulo V.

En este módulo nos ayudaron a facilitar los conocimientos, las compañeras Alejandrina Cabrera, Iliana Amoroz, Mayra y Elisa Cruz y los compañeros Rafa González, Marcos Arana, Andrés Barreda y Mauricio Torres quién llegó desde Colombia a este lugar nuestro, a la tierra donde se siembran corazones guerreros, a poco no?

La compañera Alejandrina nos mencionó que durante este segundo diplomado la geografía sería central para darnos muchas herramientas para analizar nuestro contexto, nuestro hacer y también para lo que nos iremos respondiendo sobre ¿QUE NOS TOCA HACER?

Para entrar en materia comenzamos el contenido de este módulo con el baile de los listones, si, si, aprendimos un baile regional de Michoacán donde todos hacemos un círculo y en la mano llevamos un listón que está sujetado a un palo, luego alguien pone la música y bailamos girando unos hacia adentro y otros para afuera y eso provoca que los listones se vayan tejiendo en el palo, y se van combinando los colores y se teje y se teje hasta que se acaba la música. Aunque esto no fue tan fácil de hacer, lo que continuó fue más interesante porque no solo bailamos por bailar, la intención era ponernos a pensar **¿qué significa eso del pensar crítico?**, pues ahí comenzamos a darnos respuestas: circular ideas, confrontar ideas, para ir tejiendo, sin que una se crea superior a la otra, el pensar crítico debe tomar en cuenta las relaciones que tenemos reconociendo lo que cada uno puede aportar desde su diferencia, desde su contexto y su historia...en fin piénsenlo también ustedes para que luego nos compartan...

Entramos al tema de los Determinantes Sociales de la salud. ¿qué son?, bueno pues para respondernos comenzamos viendo un video sobre la tuberculosis (Tb) en un lugar de extrema pobreza en un país hermano que se llama Perú. Miramos el video no sólo escuchando el testimonio, también vimos lo que rodeaba, las imágenes nos llevaron a otras reflexiones, ¿qué nos decía el contexto donde las personas se enferman de Tb?...todos estábamos familiarizados con las imágenes y ampliamos la respuesta.

Así el compañero Rafa González al siguiente día nos compartió más sobre esto para entender **¿por qué hablamos de determinantes sociales de la salud y no sólo de causas de la enfermedad?** A través de su presentación nos permitió mirar claves importantes para comprender la relación entre desigualdad e inequidad y además claves para comprender por qué hablamos de determinantes sociales de la salud. Por supuesto luego vinieron nuestras reacciones, nuestras preguntas, nuestras ideas circularon...

- *Son enfermedades de inequidad pues tienen que ver con la desigualdad, con la injusticia*
- *Los problemas ya están encima de nosotros y partiendo de la enfermedad no se ven las causas de los determinantes sociales, se ve como enfermedad individual. Hay que darnos cuenta que la mayoría de las enfermedades tienen determinantes sociales. Los registros de pacientes sirven para darnos cuenta del incremento o no de enfermedades y para su estudio. Cuesta mucho dejar los hábitos de la comida chatarra, pero la historia, los registros sirven para documentar los cambios.*
- *En el primer módulo vimos lo que es epidemiología comunitaria, es una buena herramienta. Deberíamos dedicarnos un tiempo para este tema.*
- *Los libros de epidemiología comunitaria que hemos llevado nos van a servir mucho. Es difícil que en las comunidades se sepa que los productos chatarra son malos.*
- *En algunos países de América Latina, los enfermos se han organizado para luchar por sus derechos. ¿Qué podemos hacer en nuestro espacio de trabajo? Es la pregunta que nos vamos a estar haciendo a lo largo de estos tres módulos.*
- *Derechos a la salud, tener claro que necesitamos agua limpia y alimentos. ¿Qué hace el estado en cuanto derechos humanos y las empresas que venden chatarra? Hay que reflexionar desde allí, la crisis de los alimentos ¿qué tienen que ver con los agro-combustibles. Es más importante producir "alimento" para los coches que para la gente?*
- *¿Qué me toca hacer en mi espacio de práctica?*

El siguiente tema era ver el derecho a la salud y para ello se comenzó por un tema más general que fue el de los derechos humanos. Ahora les voy a resumir esquemáticamente cómo fuimos abordando el tema:

Primero el compañero Marcos Arana nos llevó a reflexionar sobre el PODER, ¿qué es?, quién lo tiene?, ¿qué se puede hacer con él?...circularon las ideas. En seguida vino el tema de los Derechos Humanos (DH) pero hablar del poder tuvo su razón ya que el tema de DH tiene mucho que ver con las cuestiones de PODER. La compañera Mayra López quién es abogada y trabaja en la defensa de los derechos humanos, nos hizo un recorrido por la historia de los DH y cómo han sido clasificados, también nos habló de la declaración de los derechos humanos y de las instancias que los hacen valer, de quién tiene responsabilidad de garantizarlos, dónde están escritos los DH y de porque actualmente se habla de DESCAs (Derechos económicos, sociales, económicos y ambientales)...

Bueno y luego pues empezaron a circular las ideas y empezamos a hablar sobre lo que desde nuestras experiencias ha significado esto de los Derechos humanos, pero además vinculamos los Determinantes sociales de la salud con el tema de los derechos humanos y

- *Los DH se tienen que ir adecuando a las diferentes realidades por eso lo de la universalidad no me convence, se pueden usar como herramienta o arma y se podrían modificar.*
- *Hay que conocer los derechos para exigirlos*
- *Son pasitos que da la humanidad, mejor que nada.*
- *El marco de los derechos humanos, no es un marco de acción, no plantea la transformación del Estado. Permite desnudar al Estado, ver sus responsabilidades y lo que no está haciendo.*
- *Sirven para deslegitimarlo. Es un arma de dos filos que hay que trabajar como herramienta crítica. No permite un marco de análisis crítico ni histórico.*
- *Puede llevar a buscar nuevas formas de exigencia, nuevas formas de lucha. Desnudar al Estado de esta forma puede llevar al análisis crítico en manos del pueblo, el pueblo puede darse cuenta de su propio poder y utilizarlo para el bien común.*
- *Los DDHH están en crisis en el mundo.*

entonces miramos con ojo y pensamiento crítico este tema.

Y leímos a Boaventura de Sousa un texto sobre los DH y en equipos fuimos analizando, nos dimos cuenta que teníamos muchos cuestionamientos sobre esto de los

DH...siguieron circulando las ideas críticas. Y luego la complementamos con la dinámica de la cosecha del capitalismo y nuestras reflexiones sobre lo que sentimos después de la dinámica.

Entonces con estas lecturas y dinámica, más las explicaciones que nos fue dando Mayra, la conversación primera con Marcos y con Rafael pues nos dimos cuenta que estaba involucrado un concepto mencionado varias veces: el Estado. ¿Qué es el Estado?, ¿qué relación tiene tanto con los Determinantes sociales como con los Derechos Humanos? Y entonces los compañeros Mauricio y Marcos facilitaron el tema, comenzando por ir entre todos respondiendo ¿qué es el Estado, quién o qué lo compone?, y luego fuimos reflexionando sobre si es lo mismo qué gobierno?, el estado garantiza los DH?...hubo muchas ideas interesantes que también fuimos circulando

De este modo fuimos armando un rompecabezas sobre todas las ideas que circulan en el mundo de los derechos humanos, así como la importancia que tienen los determinantes sociales de la salud y ahora nos tocaba pasar al plano en el que están circulando otras propuestas, otra idea de los derechos. Elisa Cruz quién ha trabajado mucho con los indígenas Mixes de Oaxaca nos compartió la experiencia de la relación entre autonomía y la idea de derecho indígena... también hubo varias cosas que discutir, qué preguntar...

Entonces, así como fuimos identificando estas propuestas que otros pueblos hermanos están construyendo y para seguir en este camino la compañera Iliana Amoroz nos llevó a profundizar más sobre el tema y con una serie de videos que vimos por equipos miramos otras luchas, otras propuestas sobre la producción de vida y luego con una serie de documentos como la Declaración de Moisés Gandhi y la Declaración mundial de los derechos de los pueblos o la declaración Tzotzil sobre salud, también nos acercamos a la reflexión sobre las luchas por el reconocimiento de los derechos de los pueblos y los procesos de resistencia y autonomía que visibilizan a los pueblos indígenas, mujeres y movimientos sociales.

- *Me da mucha alegría ver esto. En las comunidades divididas la salud es un problema de nadie, ya las cosas empiezan a cambiar. Estos programas en salud en los municipios autónomos han despertado la inquietud de la población donde nunca han tenido servicios. Visibilizar la movilización de la gente en los municipios autónomos pudiera ayudar a exigir, las cifras, los contrastes, ver que no se siguió el camino oficial, sino uno propio, autónomo y que funciona, la necesidad de programas con otro tipo de pertinencias, el respeto a las organizaciones de las gentes, que se visibilice, se sistematice.*

Bueno y para seguir buscando respuesta frente a ¿qué se está haciendo? El compañero Marcos Arana nos explicó la experiencia de porqué en su organización CCESC realizaron junto con otras organizaciones e instituciones el informe “Pueblos excluidos, comunidades erosionadas”, y los compañeros Joel, Saúl y Fulgencio nos mostraron la experiencia y propuesta desde la organización Salud y Desarrollo Comunitario(SADEC)

Al siguiente día le seguimos y ampliamos nuestra geografía, es decir fuimos mirando hacia la realidad en otros lugares de Latinoamérica y estuvo muy bueno, pues ya en principio uno de nuestros compañeros cuestionaba ¿PORQUE SE LLAMA LATINOAMERICA?...Luego el compañero Mauricio nos compartió cómo está la cuestión del derecho a la salud en su país Colombia y el panorama fue poco alentador porque esta jodida la cosa, pero además nos vimos reflejados porque este México va que vuela para una realidad tan preocupante como lo que ya pasa en Colombia...

- *Colombia lideró las reformas en seguridad social, pero aprendió de un país pionero: Chile que durante la dictadura de Pinochet se avanzaron los procesos de privatización de forma importante. Convertir la salud en una mercancía y la pensión también se convierte en una mercancía, favoreciendo al sector financiero.*

Y ya entrados en esto de hablar de América Latina, usando la tecnología nos reunimos en una conversación virtual bien interesante (aunque un poco larga) con el compañero Andrés Barreda, quién nos brindó muchos elementos para comprender por qué para los gringos y otros países del primer mundo América Latina es un territorio deseado para dominarlo...y nos habló de cómo han estudiado y comprendido el valor de nuestros recursos naturales, minerales y energéticos, pero además como la posición geográfica en que nos encontramos pues les facilita muchas cosas...y entonces empezamos a ver qué es eso llamado geopolítica y su relación con el llamado PLAN PUEBLA PANAMA y algo que llaman el ALCA...

En fin pues ya se imaginaron que estábamos bien picados con todo lo que aprendíamos, pero ya nos había caído el viernes (por supuesto que el jueves en la noche fuimos al

“Latinos”...y ahí circularon los movimientos y los ritmos)...bueno, bueno... el viernes por la mañana discutimos un poco sobre la necesidad de la EXIGIBILIDAD, que se refiere a esto de recurrir al derecho para hacer cumplir nuestros derechos, pero por supuesto que ya para entonces habíamos visto cada vez más la importancia de los esfuerzos colectivos, y de la “ilegalidad” (lean el texto de Boaventura sobre DH) y de la correlación de fuerzas, pero también de las propuestas que nuestras comunidades hacen circular para generar otros mecanismos, otras formas de seguir produciendo la vida digna....

QUE NO DEJEN DE CIRCULAR LAS IDEAS...

Este es sólo un breve testimonio del proceso vivido en uno de los módulos del diplomado, exponerlo tiene además del interés ya mencionado, el propósito de seguir haciendo una lectura de mi práctica.

Reconstruyendo el ser de este proyecto educativo ¿con quién nos vamos a educar?

La labor pedagógica realizada en los diplomados tuvo como principio fundamental revalorar el papel de los sujetos en la práctica educativa. De este modo nos colocamos en un proceso educativo donde los sujetos tienen un papel vertebral ya que desde su saber y su experiencia enfrentan y confrontan al texto, al contenido, al método, a la realidad. De esta manera en el acto de educar partimos de reconocernos como:

Sujetos que aprenden: En la pedagogía hegemónica, la educación bancaria en términos freirianos, la premisa ha sido el contenido y por tanto la apuesta se da en la enseñanza, se prioriza la transferencia de información, para formar sujetos tecnológicos, abstractos, sin historia ni cultura, adaptados pasivamente a una realidad que no pueden cambiar sino aceptar como la única y mejor posible. El conocimiento es un fin en sí mismo, y, por lo tanto que les impide su participación crítica, política, emancipadora para pronunciar su mundo, o sea, transformarlo. La experiencia que nos han brindado los movimientos sociales y las experiencias de colectividades que construyen procesos de transformación social y de producción de vida, nos obligan y vamos convencidos a la apuesta por que el sujeto

aprenda al mismo tiempo que enseña y en este diplomado nuestra búsqueda fue para formarnos y construirnos como sujetos éticos e interculturales.

Sujeto crítico: El sentido de cuestionar lo mismo el texto que la realidad, que nuestras subjetividades, no como un hecho meramente reflexivo, nuestros procesos educativos posibilitan potenciar el sentido de la propuesta, la solución y la organización. El sentido de profundizar en la capacidad crítica de cada uno de nosotros, nos obliga a visibilizar lo político de nuestras acciones.

Sujeto histórico-social: Los sujetos no estamos determinados, por el contrario somos parte de un devenir histórico, y participamos activa y cotidianamente de la construcción social local, nacional y global.

Reconocimos la subjetividad, es decir, realizar el ejercicio de comprender la dimensión emocional, afectiva, intencional y a veces hasta los actos inconscientes de los sujetos que formamos la colectividad de estos diplomados.

Por ello construir cada módulo y cada tema con sus subtemas implicaba varios diálogos, un primer momento de conversar sobre los propósitos del diplomado, sus retos y los límites que íbamos encontrando cada vez que terminaba un módulo previo. Esto llevaba a que los compañeros que facilitarían un tema imaginaran su tema, su propuesta, su contenido, su texto, sus materiales. Después volvíamos a trabajar colectivamente, y había que hablar de los sujetos, de con quiénes íbamos a llevar a cabo tales travesías, de ¿cómo imaginar el dialogo como proceso de emancipación sobre el hecho de sólo exponer?, hablar de si nuestros textos eran coherentes con nuestra búsqueda de hacer visible los saberes de la experiencia puesto que no buscábamos ideas para repetir, sino ideas para provocar la reflexión y la crítica. Entonces continuaba el trabajo, reorganizar las primeras propuestas y prepararnos para vivir el acto educativo como un acto político.

No era fácil y tampoco siempre se logró mucho diálogo por las circunstancias que a veces rebasaban el tiempo y las condiciones de nuestros compañeros que facilitaron los temas, pero disposición nunca faltó.

¿Qué buscamos lograr con y de estos sujetos?

Nuestra opción como ya hemos señalado en otra parte del texto nunca la ocultamos, buscamos que este proceso educativo que se enmarcó en dos diplomados tuvieran un sentido de emancipación.

El sentido de emancipación desde nuestra perspectiva no representa sólo el hecho de enunciar lo que nos está “asfixiando”, para orientarnos en esta idea consideramos que “desde la emancipación es posible pensar en nuevas formas de ciudadanía colectiva y no individual, mas fundamentadas en formas y criterios de participación que en derechos y deberes, en las que sea posible una relación más equilibrada con la subjetividad, sin olvidar la posición central del estado en la configuración de las relaciones sociales de producción capitalista” (Santos, 2010)

Por ello también la intención de voltear la mirada sobre las problemáticas que los actuales movimientos sociales latinoamericanos han hecho visibles y cómo han ido buscando y construyendo respuestas, soluciones o alternativas. Esto nos implicaba hacer que en el proceso de aprendizaje hiciéramos el ejercicio constante de cuestionarnos ¿de qué formas se nos regula socialmente en el sistema capitalista?, lo cual implica develar no sólo las relaciones de opresión que existen en las relaciones de producción, sino en las formas como la guerra, el racismo, el consumismo, el machismo, pero abogando también a problematizar desde las otras lógicas, las que implican otras dimensiones de lo humano que han sido “desplazadas” por la racionalidad instrumental, es decir, la imaginación creativa y las emociones.

Así la emancipación la concebimos como una cuestión de ir transformando lo cotidiano, no como una planeación prospectiva, sino como un actuar en el ahora.

¿Qué tenemos que “crear” para lograr nuestras búsquedas?

¿Qué posibilidades teníamos de buscar un mecanismo que nos llevará a generar puentes entre los saberes acumulados por la experiencia social en salud, la historia, la producción teórica de la salud colectiva, el contexto de Chiapas? ¿y ese mecanismo como puede contribuir a generar procesos emancipatorios en el proceso educativo de los diplomados de salud colectiva? Estas y otras interrogantes rondaban en el pensamiento cada vez que había que construir la próxima travesía de los diplomados e intentando hacer un trabajo pedagógico crítico; tenía cierta claridad de que había que buscar algo más que el recurso didáctico, porque si recurrimos al concepto más generalizado⁷ de la didáctica tiene como sustento central la normatividad y la técnica, nuestro compromiso con los sujetos y el contexto que fundamentaban los diplomados exigían un esfuerzo más allá.

Para esta tarea recurrimos a la simbología, frente al discurso del “pensamiento único” característico del capitalismo neoliberal, era necesario aprender de la experiencia de los movimientos anticapitalistas que a través de la búsqueda de otros lenguajes hicieron evidente la imperiosa necesidad de luchar por “subvertir los códigos excluyentes”. Las lecciones más profundas y creativas al respecto, las hemos ido aprendiendo de la lucha zapatista, la cual a su vez está fundada en la simbología indígena, que puesta en el escenario de la lucha social nos ha ofrecido códigos simbólicos que trastocan la lógica de la dominación.

En este sentido lo simbólico nos representó un contenido que permite la apertura a la reflexión, al mismo tiempo que genera imágenes colectivas que permitan aportar diversas formas de expresar los conocimientos y los aprendizajes.

Como ya mencionamos con anterioridad, los contenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje son importantes, pero también tienen su límite, lo mismo pasa con el uso de

⁷ Nos interesa aclarar que si bien reconocemos que el concepto de didáctica ha sido problematizado en cuanto a su carácter de normativa, ciencia o técnica, instruccional o proceso, en este trabajo me atrevo a hacer esta aseveración sobre la idea más general de lo que se entiende por didáctica, porque desde mi experiencia en la práctica educativa, invariablemente quienes educan reducen la didáctica a una técnica o al modo de “guiar” proponiendo las instrucciones precisas, cuestión que implica un esfuerzo creativo por romper con esa lógica “aprendida”.

textos como forma de acercarnos al conocimiento, la fortaleza de la educación no reside en ellos, sino como también ya hemos comentado, de las diversas posibilidades que generamos los que vivimos el acto educativo, así que la construcción de símbolos para cada uno de los módulos fue el puente con el que nos comunicamos los diferentes saberes en el espacio en que estuvimos interactuando. La construcción de un símbolo que nos abriera un proceso de “pronunciar al mundo” tenía su propio recorrido, trabajo que requirió un proceso creativo.

¿Qué hemos ido logrando?

El momento de esta pregunta recurrió al sentido de “leer” nuestro proceso, hablamos de la diferencia del sentido de evaluar o calificar, para después trabajar concretamente sobre un diálogo en el que la exposición de cada uno de los que participamos en este proceso al final diera cuenta del proceso global, es decir, que en principio aportamos uno por uno nuestra lectura del proceso vivido en cada módulo y luego en cada diplomado, la reconstrucción de esos hechos nos llevaron a tener una apreciación colectiva sobre los avances, logros, rupturas, y propuestas que íbamos concretando y los retos que nos dejaba el aprendizaje compartido.

Lecciones de nuestra lectura

Para cerrar este capítulo encuentro en Freire la idea central: “la intervención es histórica, es cultural, es política”, cuestión que en teoría suena bien, pero en mi experiencia no fue sino hasta comenzar a “leer la práctica” que se materializan estas palabras.

Si bien es cierto que ya en la práctica profesional como pedagoga se obtiene experiencia y se aprende a construir la “propia forma de intervenir”, también es cierto que teniendo la convicción de que la educación no es neutra, se comprende el compromiso que implica “intervenir” es decir el modo de “estar” en el mundo nos hace “estar” de un modo en el proceso educativo, donde se involucra algo más que la buena “técnica o método”, el curriculum más adecuado o los materiales más innovadores, estos son apoyos necesarios, pero no podemos sobreponerlos a la necesidad de comprender el papel de la cultura, la historia y la política que permea el trabajo pedagógico.

El trabajo que realizamos nos dejó un aprendizaje, pero sobre todos nuevos e interesantes retos, después del análisis se quedaron varias interrogantes, dudas, curiosidades por responder. Frente a esto en el próximo capítulo desarrollaré una de las apuestas que me permitió la práctica en este proceso educativo en el que intervine.

CAPITULO III

En el capítulo I tomando como punto de partida la naturaleza política de la educación, buscar la coherencia de la forma en que intervenimos es un ejercicio de autocrítica necesario al mismo tiempo que de concientizarnos sobre nuestros propios límites, cuestión que nos llevó a posicionarnos desde la perspectiva de realizar una lectura de la práctica considerando el sentido de “leer como proceso de liberación”. En el capítulo II reconstruimos una práctica, hicimos una lectura de ésta para comprender las diversas dimensiones que implica construir un proceso educativo y la perspectiva o posibilidades de emancipación que en él se abren. En este capítulo III con los aprendizajes obtenidos nos enfocamos en trazar hacia dónde reinventar nuestra práctica, nuestras formas de intervenir desde los procesos educativos, pero leyendo el mundo.

Este momento de nuestra historia nos reta y nos urge a seguir haciendo la historia a contrapelo porque hay que humanizar a la humanidad, en el capitalismo neoliberal lo mismo las cosas que los seres humanos nos hemos convertido en objetos de desecho, como dijera Eduardo Galeano, se masifican “los nadies”:

«Los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos: que no son, aunque sean. Que no hablan idiomas, sino dialectos. Que no profesan religiones, sino supersticiones. Que no hacen arte, sino artesanía. Que no practican cultura, sino folklore. Que no son seres humanos, sino recursos humanos. Que no tienen cara, sino brazos. Que no tienen nombre, sino número. Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local. Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata» (2004: 59)

Nos corresponde actuar en esta realidad, por ello cuando hablamos de reinventar la práctica, nos vemos implicados en el compromiso de seguir enriqueciendo las apuestas que desde la pedagogía crítica se han venido haciendo, comprometernos con las esperanzas de los movimientos sociales, sus proyectos, sus propuestas de un mundo mejor. Así la exigencia es sobre ¿cómo seguir interviniendo luego de este aprendizaje?, ¿Qué elementos aprehendimos para reinventar nuestras metodologías?

En este capítulo nos interesa profundizar en los elementos que fundamenten una propuesta metodológica para reinventar nuestra práctica pedagógica. Una de las lecciones más

profundas que me dejó el proceso que viví como participante del diplomado de salud colectiva fue la necesidad de que para emanciparnos si bien es importante pronunciarnos, hacer visible nuestra lectura del mundo se vuelve insuficiente porque hasta ahora parece que en el tiempo del productivismo no nos da tiempo también de transformar las lógicas con las que interpretamos y estamos en el mundo.

Nos quedó un profundo asombro sobre ¿transformar las lógicas? y por ello aprovechamos este momento, este darle su tiempo y distancia a la práctica vivida, a la experiencia adquirida, para reflexionar y proponer algunos trazos de hacia dónde orientar nuestro compromiso pedagógico-político, poniendo énfasis en la identificación de los elementos que conduzcan a desarrollar metodologías desde las cuales recuperar, revalorar y hacer emerger “la experiencia social” y de este modo contribuir a una lucha emancipatoria contra “la razón indolente”.

El desperdicio de la experiencia social

Como mencionamos en el capítulo II buscamos ser coherentes con el respeto a los saberes de quienes participamos de la experiencia de educarnos, puesto que en el saber socialmente construido hay un desafío a la lógica dominante del pensamiento único porque preserva la diversidad y por lo tanto ofrece elementos para construir otros sentidos de vida.

Walter Benjamin ya en la década de los años 30's en su ensayo sobre *Experiencia y Pobreza* llamaba la atención respecto del empobrecimiento de la experiencia consecuencia de lo que producía el mundo moderno, afirmaba:

“Nos hemos hecho pobres. Hemos ido entregando una porción tras otra de la herencia de la humanidad, con frecuencia teniendo que dejarla en la casa de empeño por cien veces menos de su valor para que nos adelanten la pequeña moneda de lo actual” ... (1982:173).

Así lo que Benjamin sostiene es que la devaluación de la experiencia, más que un fenómeno aislado y marginal, constituía un problema estructural y generalizado en la sociedad de la época vinculado directamente al “enorme desarrollo de la técnica” y del saber (1982: 168). Como lo señala Aguiló (2008) en el pensamiento de Benjamin, la idea de experiencia no alude a un conjunto caótico de datos que el sujeto registra en su

conciencia o inconciencia por medio de la percepción sensible inmediata...por tanto requiere de tiempo, duración y continuidad para acumularse, integrarse en la identidad personal y dar su mejor fruto: un acervo de sabiduría que contribuye a conducir con sentido la propia vida.

De este modo Benjamin advertía como en el moderno orden social tecnológico-industrial organizado en torno a un modelo de racionalidad formal-instrumental cualquier actividad humana sólo cobraba y cobra sentido en función de su utilidad y su función para el entramado productivo.

Desde el pensamiento latinoamericano, uno de los conceptos centrales de la reflexión de Paulo Freire “la cultura del silencio” obligó a mirar la exclusión de la diversidad en el acto de educar, mientras que la “cultura” parecía ser privilegio de unos cuantos, a saber, de la burguesía, Freire denunciaba que “no existen ni ignorantes ni sabios absolutos” por lo tanto los saberes excluidos en los procesos educativos responden a una construcción social, somos los mismos hombres los responsables de tal perversión. En la construcción de la hegemonía de una clase sobre otra se discriminan las otras ideas y experiencias de estar en el mundo y por lo tanto de organizarlo. El ser silenciado no puede pronunciar el mundo y de este modo garantiza que los opresores conserven sus privilegios, por lo tanto en la educación hegemónica y “bancaria” la actitud antidialógica es fundamental, pues a través de ella se materializa la idea de que hay una sola visión del mundo porque al pueblo se le ve como ignorante, “incapaz e inculto, necesita ser educado para salir adelante de la indolencia provocada por el subdesarrollo” y bajo esta lógica se vuelve absurdo hablar de la necesidad de respetar su “visión del mundo” (Freire, 1970)

En pleno siglo XXI la devastación sobre la vida consecuencia del capitalismo neoliberal, si bien ahora bastante cuestionado, este modelo propició como señala Aguiló (2008) un implacable maremoto sobre la vida que se ha llevado por delante una abundancia de formas de vida, de prácticas epistemológicas y sociales, de creencias, universos simbólicos y de producción de sentido, lo que equivale a demoler las formas a partir de las cuales se construye y adquiere el frágil tesoro de la experiencia. Bajo la ignominia del neoliberalismo

la diversidad de culturas ha sido afectada, es decir, la complejidad de estructuras simbólicas, afectivas, de formas de ser y actuar producidas históricamente, se transmiten generacionalmente y que le dan sentidos y significado a la vida de las poblaciones, las comunidades, las colectividades. Frente a esto nuestra búsqueda es a seguir la lucha contra la “razón indolente”

Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005) a la hora de dar cuenta del desperdicio y la miseria de la experiencia contemporánea plantea el concepto que, siguiendo a Leibniz, denomina *razón indolente*. Concepto a través del cual designa un tipo específico de racionalidad que aparece en el contexto de la modernidad occidental extendiéndose de forma contundente a partir del siglo XVIII, con el estallido de las revoluciones industriales, el desarrollo del capitalismo industrial urbano, la consolidación en Europa y América del Norte del Estado liberal y la expansión del colonialismo y el imperialismo.

Según el mismo autor, la característica de indolente de la racionalidad occidental moderna se expresa fundamentalmente a partir de cuatro manifestaciones:

- la *razón impotente*, de carácter determinista y resignado, ya que se cree indefensa e incapaz de acción ante una necesidad exterior contra la que nada puede hacer;
- la *razón arrogante*, que al sentirse incondicionalmente libre se vuelve apática consigo misma y no siente la necesidad de ejercitarse;
- la *razón metonímica* lo que la representa es que se autoproclama una razón completa, acabada y terminante y por ello su lógica de pensamiento implica que existe un todo que impera sobre las partes que lo componen; las partes sólo existen en relación con la totalidad, a la que están subordinadas y el mecanismo con el que esta razón compone la totalidad ordenadora del mundo es la dicotomía o división en dos partes: hombre/mujer, razón/sentimiento, conocimiento científico/conocimiento común, civilizado/primitivo, Norte/Sur, por citar algunos ejemplos. Como señala Santos (2005a:155-56) este tipo de relación establece en apariencia una simetría entre cada una de las partes, pero en realidad esconde una relación jerárquica de

poder que afecta negativamente a una de las dos...cuestión por la cual la experiencia y el conocimiento de lo real, se reducen a lo aceptado por los parámetros clasificatorios de la razón metonímica, más allá de los cuales no hay experiencia posible de otras racionalidades, estas racionalidades alternativas son simplemente ignoradas, marginadas o suprimidas.

- la *razón proléptica*, que considera saberlo todo acerca del futuro, juzgándolo como una mera prolongación lineal y automática del presente. Está ligada a la idea del progreso el cual no tiene límites y le confiere dirección y sentido a la historia, bajo esta lógica el futuro es “infinitamente igual” y sólo existe para tornarse en pasado, lo que no permite que el futuro sea pensado de otro modo.

Si bien esta caracterización parece no aportar al debate que desde hace más de dos siglos se ha venido dando sobre la racionalidad moderna, lo que si nos obvia es que aun frente a los diversos debates y críticas sigue siendo hegemónica y por ello nuestra insistencia en aprender a recuperar la experiencia social porque creemos que es imperioso cambiar la razón que preside tanto los conocimientos como su estructuración, es decir que tenemos que seguir abonando al camino de proponer otras formas de racionalidad, pero eso no lo vamos a lograr simulando un supuesto respeto a la diversidad, o por medio de la discriminación positiva con enfoque de género o de etnia, materializada en políticas compensatorias, no puede haber una transformación de la sociedad sólo haciendo cambios a nivel infraestructura si somos incapaces de organizar los cambios bajo otras lógicas, sin que la racionalidad occidental hegemónica se vea realmente amenazada.

Nuestra búsqueda es por transformar también las lógicas porque si no corremos el riesgo de simular transformaciones. La lucha que hay que dar es contra las relaciones de opresión que sustentan al sistema capitalista neoliberal, tanto Benjamin como Freire, denunciaron la negatividad pero también confiaron en la capacidad de los sujetos de resistir y de transformar la realidad.

Por ello nuestra (mi) búsqueda de ejercer nuestra capacidad crítica para reinventar la práctica, para posibilitar horizontes de transformación desde el trabajo que realizamos en

los procesos educativos. Así, lo reflexionado, analizado y comprendido de nuestra lectura de la práctica nos brinda la posibilidad de complementar el trabajo ya hecho con el análisis logrado desde este distanciamiento y lectura de la práctica, proponiendo caminos que nos permitan contribuir al propósito mencionado.

Elementos para generar metodologías contra la razón indolente y por la emancipación para la vida digna.

En varios momentos de este trabajo hemos aludido a la necesidad de reinventar, construir o generar metodologías como una propuesta epistemológica, política e ideológica, esto se funda en el sentido que desde el pensamiento de Paulo Freire le da al concepto metodología. Varela y Escobar (2004) sintetizan que en la concepción educativa de Freire la metodología está determinada por la relación dialéctica entre teoría y método (“técnica”). Subrayan que la metodología tiene como punto de partida la práctica social en una “unidad dialéctica”, para regresar a la misma práctica y transformarla, por lo tanto “su marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal”, por lo que tiene que “ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad”⁸.

De este modo queremos hacer una síntesis de nuestro aprendizaje a lo largo de este trabajo para dejar esbozados los elementos que nos permitan ir construyendo metodologías para nuestro trabajo pedagógico principalmente con personas que intervienen en procesos educativos, ya sea como docentes, capacitadores, formadores, así como con colectivos, comunidades y organizaciones.

El aprendizaje obtenido a lo largo de esta reflexión nos permite ubicar 2 momentos para desarrollar una metodología de trabajo:

⁸ Un ejemplo de una metodología transformadora lo encontramos en la experiencia de Miguel Escobar con la Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría, desde la cual para Escobar leer a Freire exige leer y entender la propuesta zapatista en el camino de una metodología transformadora que logre mandar obedeciendo como sucede hoy en los caracoles zapatistas. Se puede profundizar la información sobre esta experiencia en la página: <http://www.filos.unam.mx/lecturarealidad/>

- 1) Los pilares que le darán sustento comprenderán: a) los conceptos y principios que hemos aprendido de Paulo Freire, b) las interpelaciones que los movimientos sociales latinoamericanos hacen a la realidad, c) la propuesta de **traducción** de Boaventura de Sousa Santos y d) la experiencia de nuestras prácticas.

a) Los conceptos y principios que hemos aprendido de Paulo Freire. Nos parece que ante una realidad tan violenta como la que nos está tocando vivir, hay que seguirla denunciando por ello es importante considerar que la “cultura del silencio” sigue vigente y no porque nosotros lo decimos sino porque aunque lo enfrentamos también lo vivimos, aunque se alzan ya diversas y numerosas voces contra la exclusión, la opresión, el genocidio, no debemos olvidar que en la era de la globalización neoliberal:

“...El reordenamiento de los procesos de producción y circulación de mercancías y el reacomodo de las fuerzas productivas, producen un excedente peculiar: seres humanos que sobran, que no son necesarios para el "nuevo orden mundial", que no producen, que no consumen, que no son sujetos de crédito, en suma, que son desechables.” (Subcomandante Marcos, 2007)

Y para la sobrevivencia de este reordenamiento se vuelven más intempestivos e indolentes los mecanismos de las clases dominantes para “silenciar” e “invisibilizar” los procesos críticos que proponen alternativas desde las cuales la vida sea dignificada y no un desecho. Por lo que también vemos necesario no abandonar la categoría de “leer el mundo” para apoderarnos de la capacidad de pronunciar la realidad.

b) Las interpelaciones que los movimientos sociales latinoamericanos hacen a la realidad. La convulsión social que generó la estampida neoliberal en nuestras sociedades desde finales de la década de los 80's del siglo pasado, después del shock, provocó una fuerte y diversa movilización en varias latitudes del mundo, pero en América Latina poco a poco fueron tomando distancia de los movimientos sociales de los países llamados centrales o del primer mundo y fueron tomando sus propias características y formas de abrir brecha frente a un sistema que descomponía las formas de producción y reproducción, territoriales y simbólicas, que configuraban su entorno y su vida cotidiana.

El desafío de hacerlos presentes en los procesos de ser coherentes desde nuestra práctica, es porque frente al modelo de dominación es necesario aprender de aquellos que están proponiendo otras formas de organizar a las sociedades, es decir, que necesitamos saber qué mundos posibles están provocando y proponiendo los campesinos, las culturas indígenas, las mujeres, los jóvenes. Lo que podemos afirmar es que para dar sentido a conceptos como la justicia social, la igualdad, la equidad, la ciudadanía, hemos tenido que hacerlo desde la dolorosa comprensión de la exclusión, la opresión, la explotación, el despojo que los movimientos sociales han hecho visibles.

c) La propuesta de traducción de Boaventura de Sousa Santos. Al hablar de traducción este autor busca encontrar aquello que puede ponerse en común de las prácticas sociales emancipadoras para elaborar pensamiento crítico. Así, sus características principales son tres: 1) es un trabajo intelectual porque confronta a las doctrinas, 2) es un esfuerzo político porque puede incidir en los asuntos colectivos y 3) es también un trabajo emocional porque presupone inconformismo ante una **carencia** que surge del carácter incompleto o deficiente de un conocimiento dado o de una práctica dada.

Para lograr un proceso de traducción nos propone la sociología de las ausencias. Esta propuesta busca, identificar las formas en que históricamente se ha producido la “no existencia” de la experiencia social y por ello nos representa un camino para generar rupturas con la racionalidad moderna, indolente.

d) La experiencia de nuestras prácticas. Siendo congruentes con lo que hemos venido trabajando a lo largo de este trabajo, reiteramos que es imperativo ser autocríticos con nuestro propio trabajo en la búsqueda de coherencia, pero sobre todo sabiendo que de lo aprendido podemos seguir aprendiendo para reinventarnos.

2) Para leer nuestra práctica con miras a reinventarla distinguimos 4 ejes centrales:

a) La narración de nuestra práctica. La narración es la verbalización o la escritura de una parte de la historia, de nuestras historias, por lo tanto es un recurso de la memoria, del no olvido. Narrar implica encadenar acciones para hacer comprensible un proceso, pero nos

permite diversificar el tiempo de describir las acciones, cuestión que permite recoger un momento para reflexionarlo, ver un proceso global, ver sus secuencias; además nos permite narrar desde el yo, pero también desde la colectividad. Una narración permite considerar de un proceso sus diversas dimensiones (historia-proceso, el tiempo, el espacio, los diferentes sujetos involucrados) y además no admite neutralidad porque involucra el punto de vista del narrador.

b) La reflexión sobre la razón indolente. Además de lo descrito en la primera parte de este capítulo que sirve como referente para justificar este punto. En este eje lo central son dos cuestionamientos: 1) ¿cómo reproducimos la lógica de la razón indolente?, ¿cómo hemos generado rupturas con esta lógica?

c) Qué planteamientos críticos se hacen a la realidad desde los movimientos sociales, cómo interpelan también a nuestra práctica. La imperiosa necesidad de traerlos al proceso educativo se fundamenta en que sus sentidos y sus propuestas más allá de describirlas hay que traducirlas en preguntas, hay que potenciar su sentido crítico leyendo las interpelaciones que le están haciendo a la realidad en y por la que surgen, puesto que no debemos olvidar que la realidad y la vida están en constante movimiento y en constante contradicción.

d) Cómo traducir nuestra reflexión en acción comprometida con la dignificación de la vida. Esto implica aprender a saber cómo desde nuestro ejercicio crítico de leer la práctica, podemos contribuir a la construcción de otras lógicas de organizar, estar y relacionarse en el mundo que nos permitan luchar y construir un mundo donde se dignifique la vida de los ahora explotados, oprimidos, despojados.

El ejercicio que hemos venido realizando de leer la práctica ha representado un esfuerzo por rescatar la relación dialéctica de los procesos que leímos, así en la primera lectura el camino para leer la construcción de un proceso educativo (los diplomados) encontramos: contexto de opresión↔producción de vida/salud colectiva, universalismo↔interculturalidad/historia, opresión↔resistencia/poder, y en la segunda

lectura identificamos: instruccionalidad↔sujeto crítico, generación de enfermedad y muerte↔producción de vida, pensamiento único↔simbología, de este modo el desafío ha sido pensar la práctica de forma compleja, es decir, considerando que es histórica, política y cultural. Así, frente a la propuesta metodológica aquí esbozada el desafío continúa, ya que en la búsqueda por aprender a construir caminos para romper con la lógica de la razón indolente, precisa problematizar de forma dialéctica la experiencia social, la teoría, la práctica pedagógica, evitando así que una reduzca al silencio a las otras.

Este esbozo de los elementos que me permitan reinventarme como pedagoga y por lo tanto reinventar mi práctica tiene la pretensión de no quedarse en la mera definición de “un camino metodológico”, ahora lo que implica es irlo materializando con el propósito de aportar a la construcción de otras lógicas de estar en el mundo, asumiendo que la lucha es contra la razón indolente, es decir, contra la lógica dominante y opresora del sistema capitalista y sobre todo asumiendo que el ejercicio reflexivo-crítico desarrollado en este trabajo, si bien ha sido importante para tener un distanciamiento de mi experiencia y reinventarla al mismo tiempo que reinventándome, hay que caminar con otros para posibilitar la construcción de caminos de transformación.

A manera de cierre...

Leer la práctica para reinventar el ¿qué hacer? pedagógico, nos remite a varios esfuerzos y sobre todo a varios compromisos. Leer la práctica ha implicado hacer un ejercicio desde la pedagogía crítica sobre cómo aprender a ser coherentes ahí en los procesos donde “no dejamos de ser”, es decir ahí donde considerando la no neutralidad de nuestras acciones, intervenimos desde y con nuestra historia, nuestra cultura y nuestras opciones de hacia dónde transformar el mundo. Leer la práctica es a la vez un camino para seguir emancipándonos, para no dejar de pronunciar ni denunciar el mundo, este sistema opresor que nos arrebató la vida para conservar la de pocos, que no cesa en su explotación irracional de la naturaleza, que no se detiene en crear los medios y los mecanismos para preservar el “silencio” de los oprimidos.

Sin embargo la búsqueda de “reinventar” posibilita la esperanza, es decir la perspectiva de luchar, de pelear lo mismo en el plano de las ideas que en el plano de la acción colectiva, de no abandonar la contradicción y la dialéctica para actuar frente a la injusticia social e histórica, para no abandonar a la educación en su lógica más instruccional/bancaria e indolente, para transformándonos también transformarla.

La pregunta del ¿qué hacer? no es casual, tiene su intención, pensando en aquel texto cuasi olvidado del ¿qué hacer? de Lenin (1902), guardando la distancia en tiempo y contexto, esa pregunta siempre hace eco, era la exhortación al análisis de la situación político-social del momento, era la crítica al revisionismo y al intelectualismo, por lo que era un llamamiento a la praxis, no hay teoría sin práctica, ni práctica sin teoría decía Lenin. Así que preguntar ¿qué hacer? después de este ejercicio heurístico que presentamos, es nuestra autoexhortación a seguir el compromiso de intervenir en los procesos educativos asumiendo nuestras opciones y no negarlas, para trabajar desde la pedagogía mirando a horizontes de transformación de este sistema capitalista de opresión y desprecio por la vida digna.

Leer la práctica nos ha brindado aprender otras dimensiones de cómo seguir construyendo nuestro quehacer pedagógico. La experiencia de los diplomados en salud colectiva y trabajar en ellos con las apuestas que nos había dejado el pensamiento crítico latinoamericano fundamentalmente el freiriano, enriquecieron nuestro sentido de autocrítica puesto que no es tarea fácil hacernos conscientes de la realidad, leer el mundo, y luego volcarse a la acción, la búsqueda de la educación emancipatoria requiere un proceso creativo, imaginativo, de compromiso con los otros, pero sobre todo un trabajo colectivo que permita desvelar las relaciones y formas de opresión del sistema que ahora vivimos o sobrevivimos, pero también para compartir qué mundo posible queremos construir y actuar en consecuencia, con la esperanza colectivizada, es decir luchando por ese mundo.

El presente trabajo ha constituido un intento propio por responder ¿cómo romper con la lógica de la razón indolente desde la intervención pedagógica? después de realizar el ejercicio de leer la práctica, es decir, al leer la experiencia educativa en la que intervine tomé o mejor dicho re-tomé conciencia de lo que implica construir procesos en los que los sujetos se pronuncien cuando hemos vivido “la cultura del silencio”, aun cuando estamos en la lucha cotidiana por la dignidad de la salud, como en el caso de los compañeras/os que formamos parte de los diplomados, aun cuando estamos interpelando a la sociedad con nuestras acciones, nos damos cuenta que también reproducimos lógicas que no rompen con la lógica del sistema opresor, pero en la medida en que nos permitimos el aprendizaje crítico y colectivo comenzamos a hacer caminos que generen rupturas y por ahí queremos seguir haciendo camino.

BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, H. (2001) “El perfil educativo de México para el siglo XXI”. El dilema. La Universidad Mexicana a comienzo del siglo XXI. México: UAM/UCLAT, p.34-54
- AGUILÓ, A. (2008) La dignidad de la basura. Globalización hegemónica frente a globalización contrahegemónica en la filosofía política de Boaventura de Sousa Santos. Memoria de Investigación doctoral presentada en el Programa de Doctorado Crisis de la modernidad: transformación de la filosofía y la sociedad, del Departamento de Filosofía.
- ALMEIDA, F. y Paim, J. (1999) La crisis de la salud pública y el movimiento de la salud colectiva en Latinoamérica. Cuadernos Médico Sociales 75 – CESS
- ÁLVAREZ DEL VALLE, E. (2004) La docencia como mediación pedagógica. Bs As, Argentina: Universidad de Palermo.
- BANCO MUNDIAL. (1994) Competitividad, redes productivas y competencias laborales. Montevideo: OIT-CINTERFOR-RET
- BENJAMIN, W. (1982) Discursos interrumpidos I, Madrid: Taurus
- CABRERA, A. (2009) La medicina social y la salud colectiva desde la experiencia de trabajo en salud en Chiapas. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional y X Congreso Científico Gramal. Chile. Noviembre.
- CAMACHO, I. Ortiz, G, Amoroz, I. (2008) Memoria de los Diplomados en Salud Colectiva. México. Mimeo
- CORTÉS, C. y Heredia, J. (2007), “Movimientos sociales y derecho a la salud en Chiapas”, en: Raúl Miranda Ocampo y Luz María Espinoza Cortés (Ed.), *Chiapas: la paz en la guerra*, México: UNAM, ECOSUR-Ed. Comuna.
- CUEVAS, J.H. (2007) “Salud y Autonomía: el caso Chiapas”, A case study commissioned by the Health Systems Knowledge Network. Disponible en: http://www.who.int/social_determinants/resources/csdh_media/autonomy_mexico_2007_es.pdf. Consultado el 13 abril, 2009
- DUSSEL, E. (2000) “Europa, modernidad y eurocentrismo.” *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/dussel.rtf>
- EIBENSCHUTZ, C. (2007) “Atención médica, neoliberalismo y reforma sanitaria en México”. En: Molina S. Raúl (coord.) *La seguridad social: retos de hoy*. México, UAM-I

- ESCOBAR, M. (1985) Paulo Freire y la educación liberadora. México: SEP-ediciones El Caballito
- ESCOBAR, M. et.al. (2008) Leer la práctica para romper el silencio. Disponible en: <http://documents.scribd.com.s3.amazonaws.com/docs/1e2o1wuty7pbbfjx9kl.pdf?t=1250614275>. Consultado: 3 febrero 2011.
- ESCOBAR, M. Jiménez, C. Vieyra, M. y Silva, M. (2011) El conocimiento como lucha por la vida: Pensar la práctica para transformarla. México. Disponible en: www.lrealidad.filos.unam.mx/conocimiento-como-lucha.
- Escuela de Salud Pública. Organización Panamericana de Salud. (1993) Salud Pública. Ciencia, Política y Acción. Memorias de la I Reunión Andina sobre Desarrollo de la Teoría y la Práctica en Salud Publica. Quito.
- "Por una salud en manos del pueblo" Moisés Gandhi, Región Autónoma Toztz Choj, Chiapas; 24 de febrero de 1997.
- FREIRE, Paulo. (1970) La pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI
- FREIRE, P. (1982) La educación como práctica de la liberación. México: Siglo XXI, 29ª edición.
- FREIRE, Paulo. (1990) La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós
- FREIRE, P. (1996) Política y educación. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1996b) Pedagogía de la Esperanza. 2ª ed. México: Siglo XXI
- FREIRE, P. (2004) El grito manso. México: Siglo XXI
- FREIRE, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI
- GALEANO, E. (2004) El libro de los abrazos, Madrid: Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ, F. y Prieto, D. (1994) La mediación pedagógica para la educación popular. San José, C.R.: RNTC de Radio Nederland Internacional.
- HALLIDAY, J. (1992) Educación, gerencialismo y mercado. Tr. Pablo Mendoza y Guillermo Solana. Madrid: Morata
- KEMMIS, S. (1998) El Currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- LOZOYA, X. y Zolla, C. (1983) Introducción al estudio de la medicina tradicional de México: Folio Ediciones.

- McLAREN, Peter (1998) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI, segunda edición.
- MENÉNDEZ, E. (1988). *Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud*. 30 de abril al 7 de mayo de 1988. Buenos Aires. 451-464.
- PAIM, J.S. (1982) "Desenvolvimento teórico-conceitual do ensino em Saúde Coletiva". ABRASCO, *Ensino da Saúde Pública, Medicina Preventiva e Social no Brasil*. Rio de Janeiro: 3.
- PNUD, (2004) *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid: Mundi Prensa
- PUIGGRÓS, A. (1988) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva imagen, 2ª edición.
- PUIGGRÓS, A. (2005) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*, editado por la Organización Internacional Convenio Andrés Bello, CAB, Bogotá D.C.: Colombia.
- QUIJANO, A. (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- SÁNCHEZ, H (2007) "La salud enferma de Chiapas: consideraciones a 12 años de iniciado el conflicto armado", en Raúl Miranda Ocampo y Luz María Espinoza Cortés (Ed.), *Chiapas: la paz en la guerra*, México: UNAM, ECOSUR-Ed. Comuna.
- SANTOS, B. de Sousa. (2000) *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editora Desclée de Brouwer.
- SANTOS, B. de Sousa (2001), "Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución", *Chiapas*, 12, 31-69.
- SANTOS, B. de Sousa (2004), "De la crítica del pensamiento crítico al pensamiento alternativo" *América Latina en Movimiento (ALAINET)*, No. 382: <http://alainet.org/publica/382.phtml>
- SANTOS, B. de Sousa (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social*. Colección En Clave de Sur. Bogotá: ILSA,
- SANTOS, B. de Sousa (2005). *El milenio huérfano*. Bogotá: ILSA.

SANTOS, B. de Sousa (2010). Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO; Prometeo Libros.

SUBCOMANDANTE Marcos, (1994). “¿De qué nos van a perdonar?”. Comunicado 18 de enero 1994. Disponible en: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1994_01_18.htm

SUBCOMANDANTE Marcos, (1997) Las 7 piezas del rompecabezas mundial. Comunicado junio de 1997. Disponible en: http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1997/1997_06_b.htm

TORRES, C. A. (1980) Paulo Freire. Educación y concientización. Salamanca: Sígueme

VARELA, H. y Escobar, M. (2004) Introducción. En: Freire, P. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI