



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

DE LAS PEDAGOGÍAS DE LA COLECTIVIDAD,
A LA PEDAGOGÍA NOSÓTRICA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LIC. MAYRA RUTH SILVA ESTRADA

TUTOR

DR. MIGUEL ESCOBAR GUERRERO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. UNAM

MÉXICO D.F. MAYO 2014



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.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Fanny y Joliet, por su acompañamiento y apoyo incondicional, siempre presentes en cada uno de mis proyectos, este trabajo es fruto de la educación que me han dado, en el respeto al otro, en el ejemplo de la ayuda mutua y el amor por quienes me rodean, siendo el trabajo y la convivencia en comunidad una de las enseñanzas más importantes que me han dado, los amo.

A mis hermanos Yabin y Tanya, por su apoyo y compañía, quienes son para mí, ejemplo de buenas personas, con quienes día a día aprendo un poco más de la vida, de mi misma y de ellos, con sus consejos, sus advertencias, su amistad.

A los niños y niñas de la familia, Aylin, Ximena, Tristán, Luisito, Sofy, Pedrito, Erandi, Palomo, Margarita, Ismael, Carlitos y Camila, mis pequeños guías, cuyas sonrisas me llenan de esperanza y me dan fuerzas para seguir luchando por transformar el mundo. Son de ustedes todos los colores que de mis palabras brincan.

A mis primos, quienes sintieron mi ausencia por el tiempo que le preste a éste trabajo, gracias por estar conmigo, siempre dispuestos a platicar, a escuchar y a jugar. Aventuras nuevas, nos esperan juntos. Los quiero.

A las y los demás miembros de la familia, cuñados, tíos y tías, cercanos y lejanos. Gracias por estar ahí, por lo que me enseñan y comparten conmigo, sin ustedes la palabra comunidad no tendría sentido.

A mi tía Flor, quien tuvo la valentía de vivir en otro país por seguir sus sueños, que ha dedicado su vida ayudar a otros y es ejemplo de que es posible la coherencia entre los ideales y los actos, sin perder nunca la sonrisa. Por recordarnos con su labor, la humanidad y hablarnos un poco de Dios, de los pueblos, de las guerrillas, de la pobreza.

A la memoria de quienes ya no están, pero estuvieron con nosotros, nuestros abuelos Petra Gress, Ignacio Silva León, Pedro Estrada y Eustolia Vázquez; hoy cosechamos las semillas de su trabajo, su amor y fortaleza, que sembraron en nosotros. Su recuerdo nos llega a la memoria del corazón, con un sabor a pan de dulce y maíz recién cortado.

A la memoria de la Tía Lupita, por su cariño, la recuerdo en cada árbol de naranjas que me encuentro.

A la memoria de mi tío Nachito, quien trabajó como médico en las comunidades mayas cercanas a Bachajón y aprendió con ellos. Del viento de la selva nos llegan las sonrisas que dejaste entre la gente.

A mis amigas y amigos los cercanos, los incondicionales, quienes hacen parte de mis historias más divertidas, mis risas más extensas, quienes conocen mis sueños, mis secretos, mis preocupaciones y alegrías, con quienes me reconozco y me encuentro. Es su amistad el agua de mi mundo.

A Diego, por hacerme sentir viva. El corazón de éste trabajo, al igual que el mío, tienen una parte tuya. Gracias por cada todo, las sonrisas compartidas, las manos juntas, las caminatas interminables, las marchas y los viajes. Por las horas biblioteca y las largas discusiones sobre historia, revolución y filosofía. Por enseñarme freirianamente que el mundo es un lugar donde es fácil amar, a pesar de las distancias.

A Carlos y Gudrun Lenkersdorf, quienes se aventuraron a vivir y aprender con las comunidades tojolabales por más de treinta años. Por compartirnos sus enseñanzas, sus experiencias y ser un ejemplo de pareja verdadera.

Al grupo Tik, con quienes seguimos aprendiendo la lengua y cultura de los tojolabales y de otros pueblos originarios. Gracias por sus palabras y su escucha, mi corazón está alegre, cuando aprendemos juntos parece posible ese jlekilaltik. Gracias Fernanda, Manuel, Lucy, Armando, Liz, Cesar, Shari, Diego, Luz, Julio, Aura.

A la comunidad maya- tojolabal Rafael Ramírez, por recibirnos con tanto cariño y dejarnos aprender con ustedes, este trabajo está dedicado a las mujeres y hombres verdaderos quienes conforman las comunidades maya- tojolabales de México. Al padre Ramón y la madre Cata.

Al equipo Eros, aprender colectivamente ha sido y es un sueño pedagógico hecho trabajo, gracias por hacerlo posible: Miguel, Claudia, Cora, Luis, Merary, Noemí, Felipe, Andrea, Nallely, Diego, Valeria.

A Miguel Escobar Guerrero, mi tutor en esta investigación, quien ha sabido guiar mi trabajo en coherencia con la praxis Freiriana y me ha apoyado en todo el proceso de la Maestría, con sus aportes a mí tema, sus críticas y sus experiencias, mismas que han enriquecido esta investigación. Gracias por ser un profesor excelente y permitirnos como estudiantes hacernos sujetos de nuestro proceso de conocimiento, en lucha por nuestros sueños.

A mis profesores de la Maestría, quienes me enseñaron su pasión por la investigación y su compromiso con la pedagogía, han sido para mí un gran ejemplo: Renate Marsiske, Miguel Escobar, Claudia Pontón, Marcela Gómez, Fernando Mier y Terán, Norma Delia Durán, Nicolás Arata, Malena Alfonso, Eugenio Camarena, Marco Jiménez, Martha Lamas.

A mí profesor y tutor en el extranjero, José Beltrán quien acompañó mi investigación durante el tiempo que estuve en la Universidad de Valencia España. A Alicia Villar y Paula, quienes nos invitaron a participar en el proyecto de Spai Cinema. Al Instituto

Freireano en Xátiva, Valencia y su director Pep Aparicio. A las y los estudiantes de Valencia en lucha contra los recortes al presupuesto en educación. A la radio independiente del Cabañal. A Ruth, Vera, Ana, Madalena, Pascual, Agostina y Kapok, compañeros y amigos.

A mis tutores y revisores de Tesis por tener la paciencia de revisar mi trabajo de Tesis y acompañarme en el proceso final del mismo, Fernanda Navarro, Miguel Hernández, Maricarmen Saldaña, Concepción Barrón y Miguel Escobar.

A la UNAM nuestra máxima casa de estudios, al Programa de Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo a esta investigación.

A las y los estudiantes, a las comunidades originarias y pueblos de México en resistencia, mi compromiso pedagógico y profesional está dedicado a ustedes.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Reflexiones iniciales / Prescripciones Metodológicas / División capitular	

Capítulo 1

Colectividad e individualidad a través de la historia de la educación.....	8
1.1 Culturas antiguas.....	10
1.2 Edad Media (Europea).....	21
1.3 Conquista y colonia en América Latina.....	23
1.4 Edad Moderna y contemporánea.....	27
1.5 Siglo XVIII al siglo XIX en América Latina.....	29
1.6 Siglo XIX y siglo XX en Occidente.....	32
Educación Positivista/ Educación Socialista/ Escuelas Nuevas/ Existencialismo/ Psicología/ Teorías anti-autoritarias/ Pedagogía Crítica.	
1.7 Siglo XIX al siglo XX en América Latina.....	44
1.8 Época actual.....	49

Capítulo 2

La pedagogía colectiva de Paulo Freire.....	53
2.1 El hombre detrás del nombre.....	57
2.2. La otredad para Paulo Freire.....	59
2.3 La otredad educativa en Paulo Freire.....	63
2.4 Las relaciones entre educadoras, educadores y educandas, educandos.....	64
2.5 Las relaciones en la Educación Bancaria.....	66
2.5.1 Relación antidialógica.....	67

2.5.2 Relación asistencialista.....	69
2.5.3 Relación masificadora.....	71
2.5.4 Relaciones en la educación espontánea.....	73
2.6 Las relaciones en la Educación Liberadora.....	75
2.6.1 Relación dialógica.....	75
2.6.2 Relación colectiva.....	78
2.6.3 Relación democratizadora.....	81
2.6.4 Amorosidad.....	83
2.7 Paulo Freire con las comunidades indígenas.....	85
2.7.1 Su historia.....	86
2.7.2 Su contexto cultural.....	88
2.7.3 Sus lenguajes.....	89

Capítulo 3

La pedagogía del nosotros en las comunidades Tojolabales.....	92
3.1 La comunidad del nosotros.....	93
3.2 La educación nosótrica tojolabal.....	97
3.2.1 La nosotridad en las y los niños.....	98
3.2.2 La educación complementaria.....	100
3.2.3 La epistemología nosótrica.....	103
3.3 La organización nosótrica.....	107
3.4 La resistencia nosótrica del EZLN.....	113
3.5 Los tojolabales y Paulo Freire.....	117
3.5.1 Que los educandos (das) son a la vez educadores (ras)	117
3.5.2 Existe un sentido comunitario en el acto educativo.....	119
3.5.3 El mejor método educativo es la práctica.....	120
3.5.4 Es la palabra verdadera la que transforma el mundo.....	123

Capítulo 4

La colectividad en la pedagogía de Miguel Escobar.....	126
--	-----

4.1 Un profesor llamado: Miguel Escobar Guerrero.....	126
4.2 De la pedagogía de Paulo Freire a la pedagogía de Miguel Escobar.....	128
4.3 La pedagogía colectiva de Miguel Escobar.....	128
4.3.1 Pedagogía alternativa y participación estudiantil.....	129
4.3.2 La colectividad en el proyecto: “La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla”	134
* Paulo Freire y la metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría.	135
* El ejercito zapatista de liberación nacional. (EZLN).....	144
* El psicoanálisis socio- político y las relaciones educativas.....	147
* Pedagogía erótica.....	149
4.3.3 La Pedagogía Erótica y el equipo colectivo.....	151
 Conclusiones.....	 158
Bibliografía.....	169

INTRODUCCIÓN

“Juntarse, esa es la palabra del mundo”

José Martí

Reflexiones iniciales

La presente investigación surge de la necesidad de pensar las distintas formas de educación que han ido apareciendo y desapareciendo en diferentes momentos y contextos históricos, a fin de tener referentes que nos permitan plantear en el momento actual, una propuesta epistemológica más cercana a una educación que busque construir de otra forma las relaciones intersubjetivas del acto pedagógico, reconociendo este, como un acto que es siempre colectivo y por tanto, dialógico y político; el cual se encuentra mediado por el mundo; que ahora está en su fase capitalista global y se empodera con la exclusión, el individualismo y la violencia impuesta hacia las mayorías. De aquí, que pretendamos ahondar en praxis pedagógicas que contrarresten estos principios.

Es por esto, que surge la idea de entretelar las Pedagogías Colectivas de los latinoamericanos Paulo Freire y Miguel Escobar a la Pedagogía Nosótrica de los pueblos Maya – tojolabales, con la finalidad de pensar en cada una y conjuntamente, la dialéctica entre individualidad y colectividad, presente en las relaciones intersubjetivas que se vivencian de distinta forma en los espacios pedagógicos.

Pensar la expresión colectiva de la educación en éste momento histórico, se nos¹ hace urgente, en la medida en que la individualidad tanática impuesta como sustento ideológico del sistema capitalista, va cada vez más, ganando partida en nuestras culturas

¹ Queremos hacer explícito que la redacción que encontraran en éste trabajo, se expresa en la primera persona gramatical del plural, *Nosotros*, que proviene del latín *nos* y del español *otros*. Partiendo de que si bien la investigación aquí presentada se ha llevado a cabo de manera individual, toda investigación es un tejido dialógico e intersubjetivo, en que coinciden y se complementan voces, ideas, pensamientos, teorías, prácticas, vivencias y oralidades, en las que intervienen más de un sujeto. De la opción por esta forma de escritura.

y relaciones intersubjetivas. Esto nos lleva a tomar conciencia de la responsabilidad que tiene la pedagogía en la realidad.

Y con ello, se hace inevitable también hacer explícita nuestra postura a favor de trabajar cada vez más hacia una pedagogía colectiva de organización nosótrica, en recuperación de saberes otros, que nos ofrezcan una alternativa frente a la crisis global actual y el individualismo estratégico que estimula el “yo-ismo, monista, único” desde un sistema económico que prioriza en beneficio y la ganancia desigual de las minorías. Y deja para las mayorías guerra, empobrecimiento, miseria y muerte. Menciona Galeano:

“La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder [...] En América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha transmutado siempre en capital europeo o, más tarde norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros del poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar, han sido sucesivamente determinados desde fuera, por su engranaje universal del capitalismo”²

Dentro de este contexto, la educación y los conocimientos, que se han generalizado en nuestras sociedades, son los que siguiendo la estructura del libre mercado y las empresas transnacionales, toman rumbo hacia las competencias impulsadas por proyectos internacionales de educación, que pretenden privatizar y homogeneizar el conocimiento a nivel global, constituyéndolo desde una visión única en beneficio de la economía y los mercados. Sobre esto mencionará Pablo Gentili:

“Se trata de transferir la educación de la esfera política a la esfera del mercado; negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable, según el mérito y la capacidad de los consumidores. La educación debe ser pensada como un bien sometido a las reglas diferenciales de la competencia. [...] La reforma administrativa propuesta por el

² Eduardo Galeano (2009) Las venas abiertas de América Latina. p.16

neoliberalismo se orienta a des - publicizar la educación, a transferirla a la esfera de la competencia privada. [...] mediante una revalorización de la acción del individuo en tanto propietario que elige, opta, compete, para acceder a (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas.”³

Estos nuevos lineamientos hacia los que está tomado rumbo la educación, cómo propuestas que han surgido desde los países del primer mundo. No sólo pretenden crear más diferencias sociales, sino que ponen a la educación como un privilegio y la alejan de ser un derecho; por otra parte, se pretende homogeneizar el conocimiento, siendo esta una postura que deja de lado la realidad; de que cada sociedad tiene particularidades en cuanto a lenguas, creencias, ideologías, expresiones culturales, geografía y clima, que influyen también en su forma de pensamiento, su visión del mundo y su relación con la realidad y con su entorno, las cuales les dan una identidad, que se dejaría de lado si se impusiera un solo modelo educativo a nivel global. Y con ello, una sola visión del mundo.

En la urgencia por contrarrestar los efectos de esta nueva educación monista, individualista y competitiva, presentamos este trabajo que es la síntesis de una investigación que hemos desarrollado pensando justamente en aquellas pedagogías alternativas, que proponen epistemologías que enmarcadas desde otras lógicas; nos ofrecen propuestas frente a esta crisis; desde la colectividad, desde el respeto al diferente y la naturaleza, desde la valorización de la vida, desde la toma de una postura frente a la realidad, a favor de la pluralidad y colectividad por la no eliminación de las y los otros. Mismas que pretenden una pedagogía dialógica de lo multi, no más, de lo mono.

De ahí la importancia de acercarnos a culturas como la maya, cuya cosmovisión, nos muestra otra forma de mirar y estar con el mundo, desde el reconocimiento de todo lo que nos rodea cómo sujeto vivo, con corazón; y por tanto implica un respeto al otro, que se mira como complementariedad, nunca como competencia. Dice Fernanda Navarro sobre las diferencias entre la sociedad occidental y las comunidades mayas:

³ Pablo Gentili (1996) “El consenso de Washington y la crisis de la Educación en América Latina”, p. 5.

“NO existe la relación Sujeto-Objeto. Simplemente, no hay objetos, únicamente Sujetos y esto se extiende no sólo al género humano sino a todo el reino animal y vegetal... “todo lo que tiene vida”, lo cual conduce no a un ANTROPOCENTRISMO sino a un BIOCENRISMO. [...] Tampoco hay dualidades antagónicas (o dicotomías): vencedor/vencido, alma/cuerpo, bueno/malo, negro/blanco (con lo que se pierde todo el arcoíris, advierten los hablantes de origen maya). Por otro lado, debido al lugar central que ocupa la comunidad y (paralelo a ello, a nivel de lenguaje) la palabra “nosotros”, resulta que en la interacción humana comunitaria se practica la complementariedad frente a la competitividad que priva en nuestras sociedades, donde el “yo” se pronuncia infinitamente más que el “nosotros”. Y no sólo como el plural de la primera persona singular (yo) sino como un principio organizativo socio-político que también significa la “nosotrificación”. Otra diferencia sustantiva que llama nuestra atención es la siguiente: EL PLURALISMO FRENTE AL MONISMO. No hay jefes unipersonales, monarcas, jefes, caciques o mesías. Todo se practica en colectivo, en plural”⁴

De aquí que el presente trabajo, se abra a una pedagogía distinta. En un intento por plantear similitudes y diferencias entre las distintas propuestas pedagógicas, de la colectividad y la NOSOTRIDAD, en busca de una opción a favor de relaciones intersubjetivas más plurales y cada vez menos individualistas.

Prescripciones Metodológicas

Nuestro trabajo de investigación parte de la propuesta epistemológica Freiriana sobre la construcción de conocimientos. Para Paulo Freire, antes de comenzar cualquier proceso de investigación, se ha de partir de tres preguntas iniciales: ¿Qué quiero conocer?, cuál es nuestro objeto de estudio, nuestro problema de investigación. ¿Cómo conocerlo?, es decir de qué forma voy acercarme a él, con que herramientas epistémicas, y metodológicas cuento. ¿A favor de qué y de quién? Reconociendo que la investigación no es una actividad neutra; sino que en ella conlleva un acto político, desde la elección de nuestro tema, y por tanto se ha de tomar postura frente a lo estudiado y ante el

⁴ Fernanda Navarro (2013) “Lecciones del zapatismo hoy, para descolonizar nuestras mentes”. <<http://filosofiamexicana.org/2013/04/14/lecciones-del-zapatismo/>>.

proceso que se va a iniciar, haciendo explícito a favor de qué y de quién está la investigación y por tanto, en contra de qué y de quien.

Investigar por tanto, desde la postura asumida con los planteamientos de Freire significa dialogar con nuestro objeto de estudio, construyendo a partir de él y con él, conocimientos. Es por ello, que siguiendo las prescripciones metodológicas de esta propuesta Freiriana, comenzaremos por situar desde dónde estamos haciendo esta investigación, partiendo de contextualizarla, contextualizándonos con ella. Razón por la que decidimos estudiar la historia como parte inicial de nuestro proceso.

Para la elaboración de nuestro trabajo en su parte teórica, realizamos una búsqueda bibliográfica propuesta inicialmente, misma que en el caminar de la investigación, se fue enriqueciendo con otros autores a los que nos fuimos acercando, gracias a los seminarios cursados en el programa de posgrado, a las recomendaciones de nuestro tutor y al diálogo con distintas personas, en diferentes espacios.

No obstante, en nuestro proceso se hizo cada vez más grande la inquietud de investigar más allá de lo teórico, teniendo en cuenta que la práctica es un elemento esencial para la construcción de conocimientos en tanto praxis. Recordamos de Freire:

“privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también automáticamente la reflexión, transformándose en palabrerío o mero verbalismo. [...] Es una palabra hueca sin la cual, no se puede esperar la denuncia de mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción. Si por lo contrario se subraya o se hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Éste es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera.”⁵

De acuerdo con lo planteado aquí, consideramos la importancia de complementar nuestra investigación acercándonos a espacios que nos permitieran una apropiación del conocimiento más cercana a la práctica. Sin dejar de lado, su elemento dialéctico que es la reflexión teórica, para la construcción de nuestra praxis de investigación. Estos espacios fueron:

⁵ Paulo, Freire. (2006) *Pedagogía del oprimido*, p. 106.

El primero, visitar las comunidades tojolabales, a fin de conocerlas más profundamente desde su contexto, con el objetivo de tener la vivencia de aprender con ellas y no desde ellas o para ellas. Tal fue el caso de nuestra visita a la comunidad “Rafael Ramírez” en el estado de Chiapas; visita que además nos permitió poder poner en práctica la lengua máyense- tojolabal, que llevábamos estudiando desde unos años antes.

El segundo espacio con el cual nos comprometimos, fue con una estancia de investigación en la Universidad de Valencia España, lugar en que se encuentra uno de los cinco Institutos Paulo Freire más reconocidos a nivel mundial. Experiencia que nos permitió conocer el trabajo que se hace de Freire en otro contexto, acercándonos de esta forma también a la realidad de la Unión Europea, en el cual, España como parte de los países del SUR⁶, se encuentra actualmente en crisis por el mismo sistema capitalista que nos enfrenta a todos con una realidad de injusticia y desigualdad.

Ambas experiencias si bien no están explícitas en algún apartado de este trabajo, forman parte de la construcción de la investigación que aquí presentamos, pues las experiencias y conocimientos adquiridos fueron incontables y de muchas formas se están implícitos en todo nuestro trabajo.

Y por último, mencionar que a la par con nuestra investigación, participamos con el proyecto “La lectura de la realidad en el aula, pensar la práctica para transformarla” del cual, retomamos nuestra práctica para la elaboración del último capítulo. Así como también, recuperamos para nuestro trabajo, argumentos de las y los estudiantes que trabajaron conjuntamente con nosotros en el proceso.

Regresando finalmente a la búsqueda de documentos teóricos que pudieran ir dando sentido a la continuación de nuestro trabajo, hasta finalizarlo.

División capitular

La presente tesis, está dividida en cuatro capítulos: El primero, está dedicado a rescatar la memoria pedagógica de los distintos pueblos, a fin de conocer las prácticas

⁶ Término, acuñado por El portugués Boaventura de Sousa, Santos.

educativas de algunas culturas, y esbozar una idea de cuál ha sido la opción más recurrente en las prácticas pedagógicas; entre lo colectivo y lo individual. Y cuál es el tipo de relación intersubjetiva, que resultó de ellas.

El segundo, plantea la propuesta colectiva de la pedagogía del latinoamericano Paulo Freire, recuperando su praxis en torno al tema de la dialéctica entre colectividad e individualidad en la educación. Rescatando también su crítica a la educación bancaria, como parte de su pedagogía del oprimido, y su postura hacia una pedagogía colectiva liberadora. Agregando también un apartado en que habla sobre las comunidades indígenas.

Nuestro tercer capítulo, se enmarca en la cultura maya – tojolabal, su cosmovisión del mundo desde la nosotridad, en quienes son las comunidades tojolabales y porqué se organizan de esta forma. Finalizando el capítulo haciendo una comparación entre la pedagogía de la colectividad de Freire y la pedagogía nosótrica de los pueblos tojolabales.

Y finalmente en nuestro trabajo retomamos la propuesta epistemológica del pedagogo colombiano Miguel Escobar, profundizando en su planteamiento sobre la participación estudiantil y las contradicciones de esta, en los procesos educativos, adentrándonos en su propuesta colectiva del conocimiento, que hace parte de su aporte principal, la pedagogía erótica. Para finalizar exponiendo las conclusiones a las que llegamos con nuestra investigación.

Capítulo 1

La colectividad y la individualidad a través de la historia de la educación

“En la historia se hace lo históricamente posible”
Paulo Freire

El aprendizaje comunitario ha existido desde el surgimiento de los primeros grupos humanos que habitaron la tierra. Para estos grupos, la comunidad era un principio de vida pues de ella dependía su supervivencia; es por ello que tanto la ayuda mutua como la colaboración colectiva eran esenciales en sus prácticas cotidianas.

Si bien se conoce poco sobre cómo eran sus prácticas educativas, se cree que aprendían por medio de la imitación y la experiencia, como lo encontramos en la siguiente cita:

“En la comunidad primitiva, la educación era confiada a toda la comunidad, en función de la vida, para la vida: para aprender a usar el arco, el niño cazaba, para aprender a nadar el niño nadaba. La escuela era la aldea”.⁷

Con esto podemos puntualizar que entre estos grupos no existía alguien a quien propiamente se le designara la educación de los demás, sino que al ser la comunidad la que educaba, es posible afirmar que el aprendizaje era una construcción conformada entre todas y todos, como lo encontraremos a continuación:

“En las comunidades primitivas la educación es eminentemente activa, pues todo se aprende haciendo. Además es funcional, ya que sólo se aprende lo que se ha de utilizar. Es también universal desde el hecho de que todos los miembros de la familia y de la tribu, precisan adiestrarse para diferentes actos de la vida [...] a menester de obtener

⁷ Moacir, Gadotti. (2004) *Historia de las ideas Pedagógicas*, p. 8

leña, hacer fuego, recoger y conservar agua, fabricar herramientas y utensilios, elaborar alimentos, preparar pieles, luchar”⁸

Podemos observar aquí, que el aprendizaje tenía una relación directa con la vivencia, además de que la enseñanza se compartía en tanto que todos debían conocer y aprender lo necesario para su subsistencia, esto quiere decir, que era en el mutuo aprendizaje con el grupo donde se conocía.

Más tarde, con el sedentarismo de las comunidades apareció la agricultura, así como también una distinta distribución de recursos y de territorios; situación que llevo a los grupos a tener actividades distintas en sus formas de vida, mismas que permitieron una nueva división de trabajo donde ahora la subsistencia era posible aún cuando se organizaran en grupos más pequeños, lo que derivó en el debilitamiento de las grandes comunidades. No obstante consideramos importante preguntarnos, ¿qué pasó con las prácticas comunitarias de los grupos y pueblos posteriores?

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos importante iniciar nuestro tema de estudio, a partir de la historia educativa, a fin de conocer el proceso de las relaciones educativas en sus diferentes épocas y sociedades, así como el sentido pedagógico que algunas cultura dio a sus prácticas, ya sea individuales o colectivas, y cuáles fueron las teorías o corrientes de pensamiento que las conformaron.

Esta reflexión, pretende abrir nuestra investigación hacia dos sentidos, el primero, al reencuentro con un tejido cultural de épocas anteriores, esperando con esto ampliar nuestras miradas al pasado, distinguiendo entre las relaciones y prácticas educativas que se llevaron a cabo y se perdieron, con aquellas que continuamos reproduciendo.

Y el segundo, intenta que a partir de este recontar la historia, nos reconozcamos como parte de ella, tomándola como referencia para situarnos en nuestra geografía y tiempo actuales; esperando con este ejercicio contextualizar desde donde estamos posicionándonos para nombrar nuestro actuar epistémico.

Es importante aclarar que los autores e historiadores a los que estaremos haciendo referencia en éste primer capítulo, son de contextos distintos, pues al ser la historia algo

⁸ Emilio, Uzcategui. (1975). *Historia de la Educación en Hispanoamérica*, p. 25

que se construye a partir de múltiples narrativas, requerimos abrir nuestro diálogo con diferentes autores y escritos, para no quedarnos con una sola visión; articulándola siempre desde una mirada crítica y sin dejar perder nuestra postura sobre el tema central al que nos convoca el presente trabajo de investigación.

1.1 Culturas antiguas

Dice Marx: “La historia de todas las sociedades hasta nuestros días, es la historia de las luchas de clase”⁹ de igual forma, la educación como parte del caminar de las culturas, ha estado por muchos años atravesada por una realidad dividida entre gobernantes y gobernados, amos y esclavos, opresores y oprimidos, o por lo menos, ha sido así en los inmemoriales de la historia de Occidente; que es también, la historia que se nos impuso desde Europa como única y universal a quienes habitamos los países de América Latina. Lugar desde donde situamos éste trabajo.

Intentaremos ir avanzando en orden cronológico, sin embargo hemos de aclarar que no consideramos la historia como un proceso lineal, sino como un colectivo de hechos que sólo pueden entenderse en su relación mutua. Además de resaltar que la concepción de tiempo y espacio, no se concibe de igual manera en todos los pueblos.

Iniciaremos entonces con las culturas antiguas de Oriente y Occidente para luego continuar con las culturas de América, a fin de ofrecer un breve esbozo para dar una imagen general del transcurrir educativo en la antigüedad y para posteriormente incidir en la memoria que cruza a nuestro continente Americano, continuando con la etapa de la modernidad hasta situarnos en la época actual. Centrándome sólo en los criterios de individualidad/y colectividad.

Hablar del pasado educativo desde la occidentalidad¹⁰ y las culturas orientales, es adentrarnos a realidades que se conformaron desiguales socialmente desde sus inicios.

⁹ Karl, Marx y Federico Engels. (2009) *El manifiesto del partido comunista*, p.57. [Para otros autores como Paulo Freire, si bien “las luchas de clases” no pueden explicar todo, como *el color de las nubes un martes en la mañana*. Sí considera que no sería posible entender la historia sin las clases sociales y sin sus intereses de choque, (véase en *Pedagogía de Oprimido*, p. 86)].

¹⁰ Según el sociólogo Grosfoguel, existe una distinción entre el concepto de *Occidentalidad* y *Occidentalismo*. *Occidentalidad* refiere a todo aquello que se ha escrito en la historia de occidente. Mientras que *occidentalismo*, es todo aquel pensamiento que se posiciona como occidental, es decir con un sentido colonialista, pero que está dicho por una persona que pertenece a otro espacio geográfico distinto a occidente.

Egipto, India, China, Grecia y Roma, (por mencionar algunas) fueron culturas que estaban organizadas por clases sociales bien demarcadas, donde existía una división del trabajo de la que dependía también la división de lo pedagógico.

En estas civilizaciones, diferenciaban la instrucción destinada a quienes ocuparían puestos de poder, es decir hijos de gobernantes y jefes, generalmente encaminada a las letras y la oratoria; y otra enseñanza para las clases populares centrada en instruir en oficios artesanales y en la guerra; que a su vez dejaban fuera de toda instrucción a los estratos sociales más bajos de la sociedad como era el caso de los esclavos o los parias.

El resultado de estas divisiones, también se reflejaba en las relaciones entre padres - hijos y maestros – discípulos. Relaciones donde se gestaba la formación de las personas, ya que eran los padres los primeros a quienes se encargaba la educación, para posteriormente, pasar a manos de los maestros o enseñantes.

Estas relaciones eran en su mayoría unidireccionales, con esto queremos decir, que era uno quien daba la instrucción (el maestro o enseñante) y otro quien la recibía y obedecía (el discípulo o aprendiz); donde el proceso educativo se constituía en la mera repetición de saberes, aprendizajes memorísticos o a través de la aplicación de castigos, como los métodos más utilizados.

Mencionaremos ahora, algunos ejemplos del vínculo que existía entre la organización social y la educación en distintas culturas; así como de las relaciones entre enseñantes y aprendices.

EGIPTO es reconocido como la cuna de la cultura, sin embargo, su historia narra una realidad esclavista donde sociedad y educación divididas en clases, distinguían una enseñanza entre “hombres de armas y hombres de palabras”.¹¹ No obstante, no todos recibían instrucción ni se les enseñaba a leer y a escribir, como era el caso de los guerreros y los esclavos. Sobre los discípulos, se decía que debían ser dóciles para aprender y tener la virtud de saber escuchar.

¹¹ Mario Alighiero, (2007) *Historia de la educación I de la antigüedad al 1500*, p. 60.

La educación se daba de individuo a individuo, generalmente de enseñante a aprendiz, donde la relación entre ambos, condicionada por sus métodos de enseñanza, que “consistían básicamente en la copia o dictado, memorización y recitado”¹² Daba como resultado una relación dónde no existía un verdadero diálogo¹³.

Por otra parte, es de destacar que en la relación entre maestro y discípulo, no sólo no existía el diálogo, sino que además el respeto entre ambos era nulo, en tanto que estaba permitido el castigo y la corrección corporal, como podemos observar en el siguiente ejemplo:

“el joven indolente es comparado con animales correosos, que se han de domesticar con golpes”.¹⁴

En lo anterior, encontramos cómo los castigos eran un medio al que solían recurrir los que instruían la enseñanza, lo que daba como resultado un aprendizaje obtenido únicamente por dos causas: la mera repetición memorística o el miedo a los castigos impuestos, pero no porque el discípulo hiciera una verdadera construcción de su conocimiento. Un ejemplo de ello, lo encontramos en una frase dicha por un aprendiz egipcio:

“Golpeaste mi espalda y tú enseñanza penetró en mis oídos”.¹⁵

Por otro lado, me parece sustancial rescatar que para la cultura Egipcia, la mujer tenía una importancia notable a la par que el hombre, donde es ella quien comercia, además de poseer libertad, la iniciativa de proponer matrimonio y también derecho al divorcio. Algo que no se encontrará tan fácilmente en las culturas posteriores de oriente y occidente.¹⁶

¹² O. Negrin y O, Vergara. (2009) *Historia de la Educación*, p. 45.

¹³ Para Paulo Freire: “La existencia en cuanto humana no puede ser muda, [...] El diálogo es el encuentro de dos hombres que pronuncian el mundo. Es un acto creador. Siendo el amor fundamento del diálogo es también diálogo”. Véase en *Pedagogía del Oprimido* (2006).

¹⁴ M. Alighiero, (2007) p.51.

¹⁵ O. Negrin y O, Vergara. (2009) p. 45.

¹⁶ Véase en M. Alighiero, (2007).

En INDIA si bien la educación estaba más ligada a la religión, donde quien instruía era a su vez un guía espiritual y se concebía la educación como un medio iluminador y liberador de la ignorancia; al igual que en Egipto, la educación estaba determinada por el estrato social al que el discípulo pertenecía. Donde el aprendizaje consistía también en la memorización de fabulas, cuentos y poesías, que eran transmitidos del contenido de los libros; se permitía también de maestro a discípulo el castigo corporal.¹⁷

CHINA será la cultura que tenía un fuerte sentido político, por encima del sentido religioso, por esta razón, se daba un peso mayor a lo pragmático y utilitario, que a lo estético o artístico. Sin embargo, a pesar de que su estructura social (de nuevo) era rígidamente jerarquizada, en su filosofía cuyo representante fue Confucio, se pensaba que “Todos los hombres podían educarse” Pues la sociedad China creía que había valores que eran esenciales y que permitían a cualquiera alcanzar la sabiduría.

Además de que se tenía una importante preocupación por la enseñanza moral; que se reflejaba en la relación entre padres e hijos, que debía de ser de amor, respeto, y que también debía extenderse al pueblo entero. Aunque en la relación entre maestro y discípulo, el primero no era tan importante como el segundo, pues la sabiduría debía encontrarse dentro de cada uno.¹⁸ Por tanto, podemos afirmar que la enseñanza era una práctica más individual, pues dependía en mayor medida de que el discípulo lograra encontrarla dentro de sí.

GRECIA estaba conformada por distintos estados, y es ahí donde surge el concepto de Paidea, o educación, que refiere a un proceso de crecimiento y maduración, cuyo significado es “la realización de un determinado ideal de perfección humana”¹⁹ Los griegos tenían dos concepciones sobre la perfección arraigadas a una visión antropológica, una que en tanto cuerpo debía ser perfección física y otra que en tanto espíritu buscaba la perfección del alma. Por ello la formación que recibían debía ser técnica-artística, ética-moral y física. Empero, los griegos pensaban que era en una sociedad democrática donde el hombre crecía como individuo, pues sin el otro, no había posibilidad para el perfeccionamiento, ejemplo:

¹⁷ O. Negrin y O, Vergara. (2009) pp. 22-30

¹⁸ *Ibíd.*, p.33.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 63.

“La ciudad era la gran escuela. (...) se completaba en el trato diario y en la calle”.²⁰

Contradictoriamente, la sociedad Griega es también una sociedad esclavista, que divide su educación entre quienes serían educados para las letras y la filosofía y quienes eran educados para los oficios y la guerra. Por otro lado, es preciso resaltar que aparece un importante método de educación con la Mayéutica de Sócrates, quién pretendía que por medio del diálogo los discípulos pudieran conocer y reflexionar temas, como la virtud, la belleza o la verdad, por mencionar algunos. En este sentido no podemos negar que la educación en Grecia, aporta ideas esenciales para la filosofía occidental, sin embargo, no deja de ser una sociedad que no es enteramente democrática, pues su educación no es para todos, además de no tomar en cuenta a las mujeres.

En la relación entre enseñante - aprendiz de los griegos, volvemos a encontrar que no existe tampoco respeto, entre ambos, ejemplo de ello:

“tanto en la literatura y en el arte griegos, existen testimonios de maestros golpeados por los discípulos”.²¹

En ROMA la familia era la primera educadora, como podemos comprenderlo en el siguiente precepto: “Los padres son los artesanos de sus hijos”²² Los juegos hacían parte de la formación, a fin de construir la idea de castigo. Era el padre, quien enseñaba las tradiciones patrias, familiares y adiestraba en ejercicios físicos y militares; sin embargo, luego de estas enseñanzas, la educación pasaba a la de un maestro o pedagogo.

Teniendo en cuenta de que la educación Romana, estuvo influenciada en mayor parte por la educación Griega, en Roma el pedagogo era también un esclavo y la memoria y la cantinela, eran el único instrumento de su enseñanza, además de que la figura de maestro es comparada con la de un domador, que castigaba. De la escuela se decía:

“En Roma, el aburrimiento y el terror a la escuela, eran un lugar común”.²³

²⁰ Alfonso Reyes, (2000) p. 189.

²¹ M. Alighiero, (2007) p.93.

²² *Ibid.*, p. 111.

²³ *Ibid.*, p. 144

Con lo anterior, podemos observar que en estas culturas, la relación entre educador y educando, si bien era una relación personalizada, no era una relación donde existiera un respeto mutuo; por otra parte, podríamos afirmar que tampoco era colectiva, pues aunque era entre dos y “el par es el mínimo número del colectivo”²⁴ no es posible afirmar que era así, por dos razones: la primera, es que si bien existía transmisión entre dos o más, no existía un diálogo verdadero entre ellos, y sin el cual, de acuerdo con autores como Paulo Freire, no es posible la colectividad.

La segunda razón, es que la relación al no ser dialógica es decir, en sentido de que maestro y aprendiz no se veían como iguales, no existía un respeto entre ellos como tal; resultado de un orden social dividido y de un tipo de enseñanza bancaria es decir, donde se entiende que:

“Educación como acto de depositar, en el cual, los educandos son los depositarios y el educador quien deposita [...] En la educación bancaria, el conocimiento es como una donación de sabio - ignorante”.²⁵

Por tanto, tampoco se puede afirmar que era colectiva en la civilización romana, pues la participación de las dos partes no era pareja, sino que una era activa y otra pasiva.

Continuando con el orden cronológico, daremos un giro geográfico para hablar de las cuatro principales culturas antiguas del continente americano, que si bien no aparecen como parte de la historia “oficial, hacen parte de este momento histórico, entre las cuales encontramos en la parte de Mesoamérica a las culturas TEOTIHUACANA, MAYA Y AZTECA, y en la región Andina hallaremos a la cultura INCA, en el continente Americano, aclarando que existían muchas más culturas, sin embargo son estas las que tuvieron un mayor desarrollo.

El nombre con que se conocen estas culturas, o cómo se encuentran en gran cantidad de libros, es el de culturas “pre-colombinas” o “pre-hispánicas”, sin embargo, es pertinente aclarar que no nos referiremos a ellas de esta forma, pues la colonización (hispano –

²⁴ Palabras de Julieta Paredes, pronunciadas en el “*Seminario Internacional, Planeta tierra y movimientos anti sistémicos*” el 2 de enero 2012, en la Universidad de la Tierra, San Cristóbal de las Casas Chiapas.

²⁵ Paulo Freire, (2006) *Pedagogía del oprimido*, p. 76.

portuguesa) impuesta a estos pueblos, no es lo único que las identifica. Otra cuestión a resaltar es que además de hablar de sus prácticas educativas, haremos un esfuerzo por contextualizarlas, en tanto son culturas de las que mucho se desconoce, como parte de un pasado que intentaron destruir y ocultar, quienes las conquistaron.

La CULTURA TEOTIHUACANA en Mesoamérica es la más anterior que se conoce, su nombre es de origen náhuatl y fue dado por los mexicas, quienes desconocían la forma de cómo lo nombraban sus propios habitantes, cuyo origen se cree pudo ser también, Náhuatl, Totonaca u Otomí, por lo que también se piensa era un lugar donde habitaban distintas culturas. A Teotihuacán se le conoce como una de las más grandes ciudades de Mesoamérica, cuya cultura fue ejemplo para otras, tanto en su organización, como en su arte y arquitectura; sin embargo, por motivo del desconocimiento tanto de cómo era su sociedad y su educación, pues al momento de su descubrimiento ya se hallaba vacía, pasaremos a la siguiente cultura, dejando claro que su existencia fue anterior a las que mencionaremos en seguida.

Antes de continuar, aclararemos que tanto Teotihuacán como las otras culturas Antiguas Americanas, tenían en común ciertos aspectos educativos: el primero, que su educación se daba de padres a hijos, donde el aprendizaje de oficios se transmitía de generación a generación; en segundo lugar, que había un tipo de educación dedicada a: las tradiciones, la escritura, al culto a los dioses, la lectura calendárica y otra al cuidado de los templos.

La CULTURA MAYA se asentó en lo que conocemos hoy desde Chiapas hasta la península de Yucatán y parte de Guatemala y Honduras. Los mayas, son una cultura con un desarrollo muy importante pues tan solo de esta cultura se desprendían 44 lenguas entre las que continúan vivas algunas de ellas. En este trabajo, haremos referencia a la lengua y cultura Maya - Tojolabal, que son un grupo que forma parte de éste pasado cultural y que actualmente sigue vivo en el sureste mexicano de Chiapas. En la cual me baso para este trabajo.

Los mayas antiguos, poseen testimonios escritos, cuyas obras más relevantes son: el Chilam-balam, el Popol-Vuh y El Rabinal Achí. Y entre lo más destacado de su cultura

se encuentran sus avances en pintura, escultura, música, escritura y arquitectura, entre otras.

En la sociedad maya, si bien había una división dónde los sacerdotes ocupaban el lugar más importante, por ser los mediadores entre los dioses y los hombres²⁶ se le concibe como una cultura preocupada más por el grupo que por lo individual. Para la sociedad maya la educación comenzaba en la familia, los mayas tenían principal interés por la alimentación, el cuidado del cuerpo y la higiene, etc. Además de que en general los jóvenes seguían los oficios de sus padres, y estos últimos se encargaban de que fueran bien realizados; estos podían ser: ollereros, carpinteros, hechiceros, o mercaderes, recolectores, etc.

Sobre sus centros educativos, nos hablan de que existía una especie de centro al que llamaban ‘Casa grande’ donde los jóvenes convivían y llevaban a cabo pasatiempos como el juego de pelota, dónde pasaban el tiempo hasta casarse.²⁷ La valentía era una de las virtudes que más se apreciaba en el pueblo Maya, y para demostrarlo se marcaban con tinta la piel.

La educación de las mujeres mayas, era distinta a la de los hombres, si bien no se les consideraba de la misma forma, pues ellas no podían heredar bienes de los padres. Tenían una formación familiar importante, donde también se les enseñaba el cuidado del cuerpo y la higiene y se preocupaban por su atuendo. Otra formación que reciben es una educación moral, donde se les educaba con recato, aprecio al trabajo doméstico, espíritu de solidaridad y espíritu religioso. Además de educárseles con sentido de maternidad.

La CULTURA AZTECA es posterior a la Maya y a la teotihuacana, es una sociedad que da mucha importancia a su educación, pues se reconocían como un pueblo con la misión de colaborar con sus dioses para el bienestar común. El pueblo azteca estaba dividido en clases, constituidas entre una nobleza y los hombres del común que recibían el nombre de Masehuales. Sin embargo aunque había un solo dirigente, la fuerza de éste, residía en la gente del común pues eran los representantes de cada Calpulli (o barrio), quienes

²⁶ Enrique, Oltra. (1977) *Paideia Precolombina*, p. 142

²⁷ Landa, (1966) p. 54

daban representatividad a su dirigente, mismos que a su vez dependían también de los miembros que conformaban los Calpullis.

La relación educativa que tenían, estaba centrada en los valores de la comunidad, e iniciaba con los padres. Sin embargo, una vez concedida la educación a los maestros, se decía que era a ellos, a quienes se debía un respeto y una lealtad mayor que a la de los padres.

“La familia desempeñaba un papel esencialmente estabilizador [...] la familia constituía la fuerza de los Calpullis. [...] A la familia está vinculada toda la trama de sentimientos: el apego a las tradiciones de los suyos, la preocupación por la continuidad de la raza, el amor y el apego a la tierra [...] el culto a sus dioses, el culto a sus libros - códigos depositarios de sus creencias, y su orientación hacia los valores morales”.²⁸

De acuerdo con Oltra, los aztecas, tenían un fuerte sentido comunitario, donde se pensaba que la importancia de educar a sus generaciones residía en que estas actuarían mejor para cumplir con su sociedad. Su ideal educativo era el de formar hombres y mujeres de “rostro sabio y corazón firme” y se decía que era el Calpulli o la comunidad las que también educaban. Sin embargo, existían dos lugares principales donde se formaban a niños y a jóvenes que eran el Calmecac y el Tepochcalli.

Centros a los que los niños eran designados desde su nacimiento. Generalmente los hijos de los nobles asistían al Calmecac, donde se daba una educación de alguna forma integral, es decir, se aprendía tanto valores morales y lectura de libros sagrados, así como ejercicios corporales, en su relación espiritual. Los nobles también podían ir al Cuicacalli, que era un centro de enseñanza principalmente musical donde se aprendía a cantar. Y por otro lado, los Masehuales iban al Tepochcalli, que era el centro donde se educaba la vocación para la guerra; sin embargo de acuerdo a su desempeño los Masehuales, podían ser designados también a los centros de los nobles.

La educación al contrario de otras culturas en ésta época, era obligatoria y para todos, aún también para las mujeres, donde a todos se les enseñaba inicialmente en sus

²⁸ Enrique, Oltra. (1977) p. 30

familias hasta los 15 años y posteriormente en los centros educativos donde aprendían, la estructura moral y social del pueblo azteca.²⁹

La obediencia y el respeto por los mayores constituían una parte primordial en su educación, además de una preparación guerrera. Donde la relación Maestro (teachcau) – discípulo, según se representa en el Códice Mendocino, se puede observar de la siguiente forma:

“Tanto el padre de los jóvenes como los “maestros” están en actitud de diálogo. [...] Las huellas de los pies en dirección hacia los maestros, indica elocuentemente la actitud de diálogo y acercamiento de los alumnos hacia los nuevos maestros y la nueva relación que se crea entre ellos.”³⁰

En este párrafo, que habla de la descripción sobre una de las imágenes que aún se conservan, sobre la relación entre maestros y alumnos, nos habla de una relación de apertura, por el otro, de diálogo y principalmente de respeto entre ambos.

Sin embargo es importante resaltar, que la educación que recibían los hijos de los nobles, tenía una exigencia mayor que la de los hijos de los Masehuales (hombres del común), pues se consideraba que la responsabilidad que tenían estos con el pueblo era mayor, por ser hijos de dirigentes y de igual forma debían corresponderles. Así como también encontramos que los castigos impuestos en sus leyes se llevaban a cabo más severamente hacia los nobles que a veces pagaban con pena de muerte; a diferencia de los Masehuales, quienes podían enmendar el castigo, pues estos primeros debían mostrar ejemplo a los demás. Por otro lado si bien su sociedad tenía esclavos, esto no se veía como algo natural, sino que se convertía en siervo aquel que hubiera primero cometido algún acto en contra de la comunidad.

La CULTURA INCA estaba ubicada en la región andina de Cuzco y cuya lengua era el quechua. Los Incas rendían culto al sol, y basaban su economía en la tierra, además de que se sentían vinculados unos con otros, en tanto pensaban que todos provenían de un mismo sitio.

²⁹ Véase Oltra. (1977)

³⁰ *Ibid.*, p. 68.

Siguiendo a Oltra, los grupos incas estaban divididos en clases, una nobleza y el pueblo que estaba conformado tanto por los Hatu Runas (agricultores), como por los maestros, quienes se ocupaban de ir a adoctrinar a las ciudades conquistadas por los incas. En la clase más baja, se hallaban los Yanacunas quienes eran los hombres que habían sido subyugados por estas mismas conquistas y que heredaban las tareas domésticas; a quienes se les podía perdonar la pena de muerte, a cambio de ofrecer servicio perpetuo.³¹

Debido a la verticalidad en que se dividía su cultura, también su educación adoptó este carácter, donde era la nobleza quienes transmitían los conocimientos al pueblo. Si bien en la sociedad Inca existe una desigualdad, esta se centra más en lo político que en lo económico. Sobre su educación podemos decir que se educaban en centros, donde había tanto maestros, como filósofos y poetas.

A los nobles se les educaba para conocer los preceptos de su religión, sus leyes y sobre el tiempo y los años; también se les enseñaba hablar elegantemente y para ello, debían aprender de música, poesía, filosofía y astrología. Sus métodos de enseñanza fueron:

“por prácticas y por uso cotidiano [...] se sirvieron de la memorización, de hechos y de verdades, de la reiteración y de la transmisión oral”.³²

Un dato curioso del que habla el autor antes citado, refiriéndose a José Acosta, en su libro: Historia natural y moral de las indias. Es que los Incas si bien no poseían un tipo de escritura, tenían un método muy distinto en el que hacían referencia a aquellos sucesos vividos por su cultura al que llamaban Quipus. Los quipus, eran cordones puestos horizontalmente a los que se amarraban listones de distintos tamaños y colores, los cuales representaban momentos históricos importantes para los Incas y que debían recordar.

Hemos de mencionar también que los Incas, tenían una “Ley común” conocida también como ley de hermandad, la cual consistía en un trabajo común para cumplir tareas que

³¹ *Ibíd.*, p. 184

³² *Ibíd.*, p. 188.

ayudaran a la comunidad. Se le llamaba de hermandad, porque consistía en que todos se ayudaran entre todos y de forma recíproca.

La educación primera se la daban los padres a los hijos, la madre cargaba a los niños hasta los 18 meses y después los depositaban en un hoyo con mantas, donde pasaban el tiempo, para que la madre pudiera hacer sus labores.

“Los niños, sobre todo de las familias más comunes, ayudaban luego a sus padres en los oficios, en las tareas diarias: ya en el campo los varones, ya en el hogar las mujeres”.³³

No obstante a pesar de esta descripción, se creía que en general aprendían de todos los oficios; además de que también se les educaba en ejercicios, práctico – físicos. A los Incas comunes, se les educaba con rigurosas prácticas físicas y se les enseñaban principios como: el culto al trabajo, el amor a la verdad, respeto a lo ajeno, a los mayores y a las leyes del imperio.

Luego de un rito donde marcaban el término del periodo de la niñez, los nobles asistían ya a las escuelas, donde se les instruía correctamente la lengua, la religión, la interpretación de los quipus, las propiedades medicinales de las plantas y las prácticas de la guerra. A los jóvenes del pueblo, se les adiestraba en las labores manuales y agrícolas, así como labores domésticas y para la maternidad.

Con esta última cultura, cerramos aquí la parte que corresponde a la educación de las culturas de la antigüedad en las tradiciones y leyes del imperio. A las mujeres sólo se les educaba en las, dando paso a otro periodo, que forma parte de la historia de occidente, que es la Edad Media.

1.2 Edad Media

Siguiendo con lo que estaba aconteciendo en occidente, Europa entraba a un periodo conocido como LA EDAD MEDIA, que plantea al cristianismo como la religión oficial, es decir, un periodo con carácter teocéntrico, pues al perder fuerza el imperio romano desaparecen estructuras político - militares que dan lugar a la emergencia de la iglesia

³³ *Ibíd.*, p. 203.

“como única fuente sólida y permanente de principios doctrinales, morales, sociales y culturales”³⁴ es decir que toda actividad humana debía tener un referente inspirado en la iglesia.

En lo educativo, aparece la sinagoga como método la repetición coral y hay una escasa enseñanza de la escritura; se dice que todos deben ser cultos a partir de un proceso institucionalizado.

“Aparece la advertencia de que el maestro debe hablar y enseñar y que el estudiante debe escuchar y callar”³⁵

Cabría aclarar sobre el párrafo anterior, que si bien la enseñanza por repetición coral es una actividad que se plantea en grupo, no es una actividad colectiva en tanto que, como podemos observarlo en la cita, seguimos encontrando una relación vertical entre maestro y estudiantes, y una forma de enseñanza por repetición, donde de nuevo el dialogo entre ambos es inexistente.

Se comienza hablar sobre la importancia del respeto entre ancianos y jóvenes y se propone que cada edad e inteligencia sea tratada de forma especial. Se exaltan virtudes como la humildad, pero por otra parte se ven los castigos como algo normal que pueden ser: con graduales advertencias, reprobaciones públicas o expulsión en el caso de los conventos.

Durante este periodo, la iglesia obligaba a los frailes a extender sus enseñanzas a los laicos y pobres. En Bolonia se consolidan nuevas universidades, a la par que aparecen nuevas órdenes religiosas como los Franciscanos y Dominicos quienes tendrán un papel importante en el desarrollo de la educación. Comienza una cultura universitaria donde aparecen conflictos entre estudiantes y maestros; sus exámenes son interrogatorios donde debían de repetir la palabra de sus maestros y aparece una sede elevada para que el docente pueda ver por encima de los otros, entre otros cambios.

³⁴ O. Negrin y O, Vergara. (2009) p. 110.

³⁵ M. Alighiero, (2007) p.183.

No obstante aunque la iglesia promueve valores, el trato a los estudiantes se afianza más como un trato con castigos; y por otro lado, encontramos la misma forma de enseñanza memorística donde afirman que si era necesario les hacían repetir en voz alta los mismos estribillos aún si tenían que hacerlo cien veces, para aprender.

Ahora pasaremos a otra geografía, para referirnos a un periodo histórico que aconteció a la par que ocurría La Edad Media, misma, que cabe aclarar, es llamada así por el periodo de tiempo intermedio, que aconteció entre el debilitamiento del imperio romano y la Edad Moderna. Pues fue durante esta etapa que también llegó a su auge lo que se conoce como IMPERIO BIZANTINO, conformado por distintas naciones en Oriente Medio, cuya capital fue Constantinopla, si bien inicialmente perteneció todavía al imperio Romano y tenía influencia Helénica y Griega; después de periodos de guerra, pasa a manos de Oriente, que será el momento donde comienza la expansión del Islamismo. Durante éste periodo lo educativo tendrá mayor relevancia en la escritura y literatura en las diferentes lenguas, así como su arte y su arquitectura. Ahora haremos referencia a un momento esencial en la historia mundial, que toca dos continentes.

1.3 Conquista y colonia en América Latina

Hablar de AMÉRICA LATINA es nombrar una memoria histórica común entre los distintos pueblos que padecieron la opresión de otro continente, misma que supuso una ruptura en las cosmovisiones de nuestras culturas antiguas; a la par que una imposición religiosa, lingüística, cultural e ideológica que se logró primero a través de la invasión y la guerra, pero que posteriormente dejó marcadas a las culturas mediante un largo proceso de colonización en cada región de América.

La conquista fue una etapa de guerra, explotación y exterminio contra las comunidades indígenas que habitaban el continente, sin embargo el momento donde aparece la nueva educación, impuesta a nuestros pueblos, inicia en la etapa que se conocerá como colonización. Sobre los grupos originarios durante el periodo de conquista se dice:

“De ellos sólo sobrevivió una exigua minoría al genocidio magno, cuyas causas directas principales fueron las armas, las enfermedades, los maltratos y los suicidios”.³⁶

³⁶ Roberto, Hernández y Elsa Vega. (1999) *Historia de la educación latinoamericana*, p.8.

El objetivo inicial de los europeos, por culturizar a estos grupos no fue por comunicarse con ellos, ni por compartirles su cultura, sino por perpetuar la dominación sobre ellos ejercida, pues los consideraban como seres inferiores. De igual forma la imposición espiritual y religiosa, también pretendía cumplir con la misma función.

“El conocimiento de la doctrina cristiana se requería para convertir a los hombres en seres mansos, fieles, obedientes y sumisos”.³⁷

Por esta razón, los grupos ibéricos comienzan a traer desde Europa a misioneros tanto Jesuitas como Dominicos para encargarse de la labor educativa en el “nuevo” continente; lo que dio como resultado que prevaleciera una hegemonía educativa, en manos de los invasores, en todo el continente.

Sin embargo, el proceso educativo colonial no se dio de la misma forma en todas las regiones, pues había lugares donde la multiplicidad de culturas orilló a los colonizadores a actuar de distinta manera. Ahora mencionaré brevemente lo que aconteció en las diferentes regiones, siguiendo a (Hernández y Vega) distinguiéndolas con el nombre de los países como se conocen actualmente.

En ARGENTINA, lugar a donde llegaron grupos jesuitas, se impidió que los autóctonos aprendieran el castellano, favoreciendo la enseñanza únicamente a los hijos de los peninsulares.

En BOLIVIA, igualmente realizaron una perfecta diferenciación clasista, dejando a los indígenas sin ningún tipo de enseñanza.

Por otro lado en COLOMBIA si bien se dio enseñanza a los indígenas, esta tuvo el objetivo único de insertarlos al modo de vida católico, pero no sin el carácter selectivo, pues no se dio para todos.

En el caso de MÉXICO, si bien se abrieron centros de enseñanza tanto para indígenas, mestizos y criollos sin recursos económicos, estos dejaban fuera a la gran mayoría de la

³⁷ *Ibíd.*, p.16.

población, no sólo de los estudios superiores, sino de la enseñanza elemental, la cual en 1600 se reglamentó como privada.

En CUBA, donde se exterminó al 95 por ciento de la población, llegan órdenes religiosas tanto de franciscanos como de dominicos que abren centros de enseñanza que además de culturizar en la religión, pretendían también hacer frente al movimiento reformista de las iglesias protestantes europeas, entre otras cosas.

En CHILE la sociedad había quedado subordinada a dignatarios y terratenientes y se dividía entre los grupos de campesinos ‘los huasos’ y los ‘rotos’ quienes realizaban diferentes trabajos en los centros urbanos, tales como trabajos artesanos, obreros o domésticos; donde ambos grupos además de vivir en pobreza quedan fuera de los centros culturales.

En ECUADOR, se descuida igualmente la educación elemental y los centros de enseñanza se abren exclusivamente para europeos y criollos, es decir los grupos ricos y con pureza de sangre.

GUATEMALA no fue considerado un lugar con importantes aportes económicos bajo la mirada de los conquistadores, por ello se ejerce un fatídico poder sobre los grupos indígenas y no se les brinda educación elemental.

En PERÚ la educación sirve para mantener la estratificación social, donde mestizos, indígenas, pobres y mujeres, son excluidos de servicios educacionales, excepto por las enseñanzas de catequistas que eran las únicas que se les brindaban.

En Venezuela aunque de nuevo es la élite criolla la dueña de las riquezas y la educación, es donde se fundará la primera escuela de enseñanza pública elemental para 1591.³⁸

Consecuentemente con lo anterior, es posible comprender que la educación que llegaba para educar a los pueblos originarios desde Europa, no tenía la intención de ser para todos, pues el interés por educar en el nuevo continente sólo residía en brindar cultura exclusivamente, tanto a los hijos de europeos nacidos allá (es decir, los peninsulares)

³⁸ Roberto y Vega, Elsa *“Historia de la educación latinoamericana”* de Hernández, pp. 18 - 32.

como a los criollos, hijos de europeos nacidos en el continente. Pues para ingresar a los centros educacionales se pedía la comprobación de pureza de sangre y una posición económica alta.

Además del papel discriminador y elitista de su educación. Había una nula preocupación por la enseñanza elemental, de la cual debían encargarse las familias de los naturales. Sin embargo esto no fue del todo perjudicial, pues esto permitió que muchas de las comunidades indígenas siguieran transmitiendo a sus generaciones más pequeñas, tanto su lenguaje, como sus tradiciones y cultos.

Fueron distintos los grupos que llegaron a cristianizar a los países de Latinoamérica, como también fueron distintas sus prácticas, sin embargo, como puntos en común entre una educación y otra, están las que rompieron las prácticas educativas orales y a su vez el sentido comunitario de las mismas (característica principal de los grupos originarios) además de imponer, una única lengua, un culto a un Dios único, así como un único sistema educacional.

Otro eje común, fue que en las distintas regiones donde se habían fundado los colegios y seminarios por las órdenes de Dominicos, Franciscanos y Jesuitas, luego de unos años, tomaron nombramientos de universidades, con permiso de la iglesia europea, sin embargo, en estos centros sólo se permitió, como ya lo veíamos anteriormente, el acceso tanto a criollos como a europeos, pues pasaron muchos años antes que se permitiera la entrada tanto a Mestizos como a Indígenas.

Como resultado, comunidades originarias en toda América Latina luego de los periodo de la conquista y la colonia, cambiaron drásticamente en cuanto a su lugar territorial, sus formas de hablar, de vestir, de alimentación y de concebir el mundo, mientras que otras desaparecieron; sin embargo, hubo algunas que el estar tan alejadas de los centros focales, conservaron tanto sus costumbres como sus cosmovisiones, las cuales, siguen permaneciendo vivas actualmente.

“Grandes comunidades indígenas pudieron resistir la acción destructiva del europeo y conservar sus costumbres, sus lenguas, sus tradiciones”.³⁹

Aunque de alguna u otra forma se vieron influenciadas por el lenguaje y por los cambios estructurales tanto políticos, como económicos e ideológicos capitalistas, que las obligaron a modificar sus formas de vida principalmente comunitarias, sin embargo no pasó lo mismo con todas, pues hubo grupos indígenas que a pesar de la ideología impuesta sobre su cultura, resistieron a los cambios que imponía el colonizador.

1.4 Edad Moderna y contemporánea

De vuelta a Europa, se da paso a la EDAD MODERNA que es la etapa donde surgen diferentes ideas filosóficas que serán decisivas en el cambio de la historia y de la educación, muchas de las cuales, formarán parte de la ideología que influencia desde occidente al pensamiento latinoamericano. Entre ellas encontramos: la idea de Humanismo promovida por Lutero, con el que aparece el discurso sobre la dignidad humana y la idea de naturaleza del hombre. Con esto, se exalta también la idea de que la cultura como parte de la razón humana y como tal, se dice que el hombre es capaz de educarse en tanto posee razón y la capacidad de comunicarse con otros. Sin embargo pese a esta premisa, se considera que la debilidad del ser humano, proviene de: “la necesidad de vivir en comunidad”⁴⁰, por tanto, el concepto de libertad aparecerá acompañado del concepto de educación; pues será la educación quien humanice.

Pese a la lucha escolástica que surge en contra de la nueva idea laica, aparece la escuela pública. Es importante destacar que al tomar una mayor importancia el naturalismo, surge la idea de que existe una naturaleza diferente de individuo a individuo y es por ello, que la educación comienza a interesarse por las capacidades individuales. A partir de este momento, aparecerá también una diferenciación entre la constitución física y las capacidades intelectuales, siguiendo a Negrin y Vergara.

Después en Europa deviene lo que se conocerá como REALISMO PEDAGÓGICO, en el que comenzaron aparecer todas aquellas críticas pedagógicas contra el carácter formalizado del Humanismo. Lo cual llevó a que se pensara el aprendizaje con un sentido más

³⁹ *Ibid.*, p. 16.

⁴⁰ O. Negrin y O, Vergara. (2009) p.162.

práctico, a la búsqueda de disciplinas científicas y la preocupación por la educación de los sentimientos; cuyos representantes fueron: Comenio y Locke.

Luego del Humanismo, encontraremos el periodo de LA ILUSTRACIÓN se le conoce así la época cultural intelectual que tuvo lugar en Inglaterra, Francia y Alemania conocido como el siglo de la Luces, cuyos representantes fueron Montesquieu y Rousseau, entre otros. Este es un periodo importante de destacar en nuestro trabajo, pues a partir de éste movimiento, es donde se fundamentan las ideas pedagógicas que serán la base de concepciones individualistas. Entre las ideas principales que se afianzan en esta fase están la del racionalismo, naturalismo, felicidad y progreso.

“Donde en el caso del racionalismo se le concede un peso importante a la razón individual y biológica centrada en el hombre, como fuente y principio de verdad, fundado en tres corrientes filosóficas: el racionalismo socrático-platónico, el racionalismo de Descartes, Spinoza y Leibniz para quienes la naturaleza es ante todo principio y el racionalismo de Bacon, Hobbes, Locke y Newton, para quienes el único modo posible de conocimiento, sigue siendo la idea humana.”⁴¹

Esto acentuó a su vez el análisis por la antropología y rompió con el cristianismo, a partir de esto, la idea de felicidad se planteará como algo que no está más allá de la vida sino como algo posible de alcanzarse. La educación se convierte en uno de los derechos fundamentales a partir del progreso individual y social; como base del bienestar y la prosperidad social; a esta forma de ver la educación se le llamará: “optimismo pedagógico”

Entre estos autores del racionalismo, uno de los que sustentarán el individualismo con mayor fuerza será Hobbes, quien argumentará que el hombre no es un ser social por naturaleza, sino que sólo se reúne esperando obtener un beneficio de los demás o por un miedo mutuo. Como lo expresará en su máxima: “El hombre es un lobo para el hombre”. Para explicar esto, dice Hobbes:

“No buscamos pues por naturaleza compañeros, sino obtener de lo demás honor o comodidad [...] Toda sociedad se forma por conveniencia o por vanagloria, esto es por

⁴¹ *Ibíd.*, p.187.

amor propio, no de los demás [...] Los hombres por su naturaleza si no existiera el miedo, se verían inclinados más al dominio que a la sociedad”.⁴²

En lo anterior podemos observar cómo a través de distintos argumentos se va construyendo la idea del individualismo referido a las relaciones sociales, mismo que después formará parte de la concepción humana y educativa. Esto da lugar al sentido práctico y utilitario, la industria, la técnica, la navegación, las artes mecánicas, se presentaban como fuerzas de riqueza de las naciones. Ellas debían ser el objeto por excelencia de la enseñanza y el interés prioritario de la política. A su vez, aparece el derecho a una educación universal que debía ser abierta, pública, sin exclusiones, obligatoria, gratuita, uniforme y cívica, (emanada de una igualdad ontológica del hombre) que el estado debía posibilitar aunque no monopolizarla.⁴³

1.5 Siglo XVIII al siglo XIX en América Latina

Regresando la mirada AMÉRICA LATINA, hemos de exponer que fueron casi trescientos años los que duró la etapa colonial hasta entrar al periodo independentista en el que los pueblos de América lucharon por liberarse de los países colonialistas, etapa que duró de 1810 a 1824 aproximadamente. Luego de logradas sus independencias, se plantearon nuevas utopías para la educación lejos de las políticas de los conquistadores; sin embargo ya no pudieron desligarse de la ideología impuesta que ya formaba parte de nuestros pueblos, donde además, la religión y la iglesia seguían siendo el centro de la educación.

Al consolidar sus repúblicas, los pueblos latinoamericanos comenzaron a repensar su educación, sin embargo aunque esta pretendía obedecer a las necesidades de su contexto, se vio influenciada por ideas de pensadores que les llegaban desde el continente Europeo; entre las cuales, una que favoreció mucho fue la preocupación que se tenía porque la educación primaria o elemental pudiera ser pública, es decir popular.

Lo que después devino en que surgieran pensadores y filósofos que bajo la idea de traer la “modernidad” a América y en el sueño de mostrar que la filosofía, la ciencia y la

⁴² Tomas Hobbes. (2008) *Tratado sobre el ciudadano*, pp. 60-61.

⁴³ O. Negrin y O, Vergara. (2009) p.194.

educación que había en éste continente también eran relevantes; comenzaron a formular ideas que en ocasiones se equiparaban a las europeas con el fin de argumentar que eran de importancia similar; sin embargo, también se argumentó la relevancia de crear ideas propias, en defensa del pensamiento original de América Latina. Entre quienes podemos encontrar como defensores de esta originalidad, están el educador venezolano Simón Rodríguez quien fuera inspirador del libertador de América, Simón Bolívar y el cubano José Martí, entre otros pensadores que apoyarían años después esta postura.

“los acontecimientos irán probando,
que es una verdad muy obvia
la América no debe IMITAR servilmente
sinó ser ORIJINAL”⁴⁴

Por su parte, (siguiendo al historiador Luzurriaga) los pedagogos que sobresalen durante éste periodo, como resultado de éste devenir histórico estaban:

En ARGENTINA, existen dos pensadores que impulsaron ideas que retoman de la Ilustración como fueron: Manuel Belgrano y Mariano Moreno. Tiempo después el sistema de educación lancasteriana conocida también como enseñanza mutua, será introducida por Bernardino Rivadavia. Siendo a partir de 1852 cuando los gobiernos comienzan a dar una mayor importancia a lo educativo, en apuesta a que a través de ella se pudiese consolidar la sociedad que hasta ese momento estaba dividida por los diferentes grupos migrantes que se encontraban en Argentina. Entre los gobiernos más destacados con esta intención, estuvieron en de: Miltre, Domingo Faustino Sarmiento y Nicolás Avellaneda, siendo éste segundo el que destaque por su aporte pedagógico a la Educación popular.

En CHILE Manuel Salas, hará notar el carácter realista de la educación, mientras que Miguel Luis y Don Gregorio Amunáteguui se encargarán de impulsar la educación Chilena. Sarmiento también contribuye en Chile creando aquí la primera escuela normal en Hispanoamérica, mientras que de Andrés Bello retomará Chile las ideas sobre la vida universitaria.

⁴⁴ Véase Simón Rodríguez (2008) Inventamos o erramos, p. 48. Nota: No se corrigió la ortografía de la cita, por respeto al escrito original.

“soy de los que miran la instrucción general, la educación del pueblo, como uno de los objetos más importantes y privilegiados a los que pueda dirigir su atención el gobierno; como una necesidad primera y urgente”⁴⁵

En MÉXICO será Manuel Baranda autor de la reorganización del Plan general de estudios de 1858, que transformará a la educación mexicana. Entre otros pensadores importantes destacarán Gabino Barreda como reformador de la Escuela Nacional Preparatoria, Joaquín Baranda ministro del Instituto Politécnico y creador de las escuelas normales y finalmente José Vasconcelos quien apostará por que la educación en América Latina, ha de estar dirigida a la construcción de algo propio, pero también de una Raza cósmica.

“Comencemos entonces haciendo vida propia y ciencia propia. Si no se liberta primero el espíritu, jamás lograremos redimir la materia. La raza hispana en general tiene todavía por delante esta misión de descubrir nuevas zonas en el espíritu [...] las cuatro grandes razas contemporáneas: la Blanca, la Roja, la Negra y la Amarilla, para indicar que la América es hogar de todas, y de todas necesita.”⁴⁶

En URUGUAY, Don Pedro Varela, será uno de los educadores más importantes por ser quién más aportara a la educación popular, con dos de sus obras La educación del pueblo y La legislación escolar. Nombrado en algún momento como el Sarmiento Uruguayo.

En VENEZUELA habrá que destacar a dos grandes pedagogos, el primero: A Simón Rodríguez, (1771 -1834) quien será uno de los más grandes críticos a las ideas importadas desde Europa, pues él creía fielmente en que debía ser América original y que la educación además de ser para todos tenía que tomar en cuenta tanto a los pueblos originarios como a las lenguas originarias, las que consideraba debían aprenderse antes que las lenguas europeas, entre otras ideas. El otro gran propulsor de la educación pública, discípulo de Rodríguez, será Simón Bolívar (1783-1830) que además de ser conocido como Libertador de América, (por ser quien dará independencia a los países de: Bolivia, Venezuela y Colombia) Dará gran importancia a la educación.⁴⁷

⁴⁵ Discurso pronunciado por Andrés Bello en la Universidad de Chile el 17 de Septiembre de 1843.

⁴⁶ Véase: José Vasconcelos. (1948) *La Raza Cósmica*.

⁴⁷ Véase: Luzurriaga, (1980) *Historia de la educación y la pedagogía*, p. 192.

Consideramos importante lo anterior, para destacar el proceso que continuó llevando el rumbo de la educación en América Latina, después del proceso colonial antes mencionado, antes de seguir con la realidad que estaba aconteciendo en Occidente, de la cual trataremos en el siguiente apartado.

1.6 Siglo XIX y siglo XX en Occidente

En EUROPA hay dos momentos importantes durante esta etapa que considero nos ayudan a develar más a profundidad nuestro tema, por un lado que es a partir de éste momento cuando se hará más evidente la división entre dos corrientes pedagógicas: la educación socialista y la educación individual y un segundo momento como resultado de esta división, donde serán redefinidas ideas y escuelas de pensamiento pedagógico. Iniciaremos primero con la dialéctica entre la educación – burguesa - positivista o individualista, para luego hablar de la educación socialista que proponía a su vez una educación pública.

Educación Positivista

Respecto de la primera encontraremos a Augusto Comte como uno de los principales representantes del positivismo, quién formula distintos planteamientos sobre la importancia de construir el conocimiento a partir de la ciencia. La frase principal del positivismo ha sido siempre la del lema de “orden y progreso”. Dice también que existen tres estados por los que ha pasado la humanidad:

“El estado teológico: donde el hombre explica la naturaleza por agentes sobrenaturales. El estado metafísico: donde todo se justifica con nociones abstractas como la esencia, sustancia y casualidad. El estado positivo: donde se buscan las leyes científicas.”⁴⁸

Además de Comte, Spencer es otro de los autores que sustentan esta teoría, quien además hace una clasificación según el valor de los conocimientos, poniendo como principales, aquellos que contribuían a la conservación de la vida, hasta los que hablaban de las relaciones políticas.⁴⁹

⁴⁸ Moacir, Gadotti. (2004) p. 108.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 112.

Por su parte Durkheim, quien destaca también en esta teoría, se opone a la afirmación de Rousseau de que ‘el hombre era por naturaleza bueno’ redefiniendo Durkheim que ‘el hombre es egoísta por naturaleza’ y que es sólo la sociedad quien puede hacerlo solidario.

En esto anterior podemos dar cuenta que esta corriente de pensamiento contribuirá también al argumento que sustenta la visión individualista de la educación, misma que se sostiene en el positivismo.

Educación Socialista

En contraposición a estas posturas, aparecerá lo que se conoce como la Pedagogía socialista, cuyos representantes Marx y Engels en una crítica a la educación burguesa – capitalista, proponen una democratización de la escuela y una enseñanza para todos, que pudiera lograr la superación de las clases sociales; pues ellos pensaban que no tenía sentido que existiera una educación organizada por clases, es decir:

“escuelas y enseñanzas dedicadas a los obreros y en ellas se les enseña a ser obreros; de igual manera que existen escuelas burguesas en las cuales se enseña a los hijos de la burguesía a ser patronos”⁵⁰

Marx fue un alemán que padeció el proceso de desarrollo que había traído la revolución industrial ocurrida en Inglaterra, en que las condiciones laborales eran deplorables para los obreros, además de la inmensa desigualdad social y pobreza que padecieron muchas familias, entre ellas la de Marx, que resultó en la muerte de uno de sus hijos a causa del hambre.

Para Marx la educación debía ser para todos, al igual que el trabajo. Su propuesta, es que la relación entre educación y trabajo productivo se dieran a un mismo momento; es decir, una formación que fuera integral y que desarrollara las capacidades en igualdad de circunstancias. Marx defiende también que la educación debe tener una relación con lo concreto de la existencia; pues como lo dirán en las Tesis de Feuerbach, no basta

⁵⁰ O. Negrín. Y Vergara. (2009) p. 245.

interpretar el mundo sino cambiarlo, y pensaban que para que la escuela fuera transformadora verdaderamente debía ser de la siguiente forma:

“Se requiere un cambio de las condiciones sociales para crear un sistema de educación coherente y por otra parte, se requiere un sistema de educación coherente para poder cambiar las condiciones sociales”⁵¹

En la cita expuesta podemos encontrar la importancia que daba Marx a la relación entre educación y realidad. Los tres principios educativos principales en su pedagogía, referían a una educación mental, educación física y educación tecnológica. Por otro lado propone que la educación que en tanto social, tiene una exigencia colectiva, pues sería este colectivo quien determinaría el papel de cada persona en la sociedad; además de tener una intención unitaria.

Las ideas de Marx y Engels, serían tiempo después llevadas a cabo por Lenin quien luego de establecerse la revolución de la URSS, crea un régimen sustentado en las ideas de estos pensadores, Lenin plantea la importancia de la relación entre la educación y la política, diciendo:

“La escuela al margen de la vida, al margen de la política es falsedad e hipocresía”⁵²

La propuesta educativa de Lennin buscaba garantizar tanto una educación científica como una educación tecnológica, al mismo tiempo que dar una visión de la cultura proletaria y en general humana; reiterando al igual que el Marxismo, una educación vinculada con lo real y muestra de ello lo encontraremos en uno de sus discursos donde plantea:

“No creeríamos en la enseñanza, en la educación [...] si estas estuvieran encerradas sólo en la escuela y separadas de la vida tempestuosa. Mientras los obreros y los campesinos continúan oprimidos por los latifundistas y capitalistas, mientras las escuelas continúan en las manos de los latifundistas y capitalistas, la generación de la juventud, permanecerá ciega e ignorante”⁵³

⁵¹ M. Alighiero. (1987) p. 477.

⁵² Moacir, Gadotti. (2004) p.137.

⁵³ *Ibíd.*, p. 138.

No obstante, al término de la revolución, quién llevará a la práctica concretamente la educación comunitaria, será Antón Makarencó, quedando al frente de una colonia que tiene por nombre “Máximo Gorki” donde desarrollará sus propuestas educativas; esta colonia dedicada tanto a niños como a jóvenes, es narrada en uno de sus libros “Poema Pedagógico”, mismo que sostiene las bases de su ideario pedagógico, las cuales estaban centradas en los siguientes puntos:

- “-La educación y la colectividad son algo indisoluble además de estar interrelacionadas.
- La educación comunista debe estar inspirada en el pueblo, y que es la única posible para crear un hombre nuevo.
- La educación comunista tiene como principal objetivo la formación del hábito del trabajo creador.
- La escuela como colectividad educativa representante de la educación estatal, debe orientar a la familia, que es lugar donde, en realidad comienza la educación.”⁵⁴

Entre las cualidades que Makarencó quería formar en los niños, estaban las de un espíritu solidario y de colaboración, así como una voluntad fuerte que mirara por la colectividad.

“Hay que notar que no considero necesario educar a una persona aislada, sino educar a todo un colectivo. Es el único camino para la educación correcta”.⁵⁵

Para Makarencó, el trabajo, que era esencial en la educación, debía ser al igual que la colaboración un principio, menciona:

“Lo colectivo sólo puede tener valor educativo, si no le faltan perspectivas de vida y de gozo ‘el gozo del mañana’.”⁵⁶

Además de Makarencó, también es importante mencionar que hubo pensadores que aportaron ideas a esta propuesta educativa, sin embargo sólo lo hicieron desde la teoría, tales como Gramsci, Suchodolski, Bourdieu y Passeron entre otros.

⁵⁴ Antón Makarencó. (s. a) *Poema Pedagógico*, p. 45.

⁵⁵ Moacir, Gadotti. (2004) p.114

⁵⁶ M. Alighiero. (1987) p.494.

Gramsci que luego de fundar el partido comunista en Italia contra Mussolini, es encarcelado y a partir de ese momento escribe lo que se llamará “Cuadernos desde la cárcel”, expresa distintas propuestas sobre la educación, entre las cuales se encuentran: que sólo con una educación en la práctica social, es como la realidad comunista se hará un hecho; también piensa que la cultura general debe estar ligada al trabajo intelectual, así como al manual. Además de criticar que las escuelas estuvieran separadas de acuerdo a los grupos sociales, entre otras ideas.

Escuelas Nuevas

Durante toda la etapa del siglo XIX hacia el siglo XX, comenzaron a aparecer propuestas educativas que recibieron el nombre de ESCUELAS NUEVAS, conocidas también como escuelas activas. Estas escuelas, reciben una gran influencia de distintos paradigmas que se hallaban ya cuestionando a la Pedagogía moderna, entre los que se encontraban: la relación instrucción y transformación social, como parte de la influencia, que tuvieron las críticas educativas en las novelas de Tolstoi y Chernisheuski, la preocupación por la relación trabajo y educación, descubrimiento de la psicología infantil, así como, las ideas positivistas y Marxistas.

El siglo XX se ve influenciado en lo educativo por los dos conflictos mundiales, el primero que pone a la vista la segunda revolución tecnológica: la experiencia de la primera salida de la tierra; como un aporte que replantea todas las ciencias, así como: la toma de conciencia sobre las desigualdades de opresión social. Por su parte en la Segunda guerra⁵⁷, el mundo quedará dividido entre dos bloques y un tercer mundo; la pedagogía, se inspira en movimientos sistematizadores con miras científicas más exigentes, además del surgimiento de otras pedagogías.

Entre las características de las ESCUELAS NUEVAS estaba el concebir la educación como proceso más que producto, donde la construcción de la experiencia, la acción, la cooperación y la experimentación, tomaron un papel importante. Entre los

⁵⁷ Es pertinente aclarar que en las referencias aparezcan de nuestro trabajo, para hablar sobre la primera o la segunda guerra, prescindiremos del término “mundial”; consideramos que esta es una expresión histórica errónea pues en ellas no intervinieron directamente todos los países del mundo, como los del continente Africano, o los países de América Latina.

representantes principales de estas escuelas, estuvieron: Ferriere, Freinet, Montessori, John Dewey y Decroly, entre otros.

“en resumen, la educación nueva sería integral (intelectual, moral y física); activa, práctica. (Con trabajos manuales obligatorios, individualizada); autónoma (campestre en régimen de internado y coeducación)”.⁵⁸

No obstante estas propuestas estuvieron divididas entre aquellas que se enfocaban más en una postura individual y otras cuyas propuestas eran más colectivas. Tal es el caso del movimiento de la escuela de Celestín Freinet, con quien aparece la idea de trabajo colaborativo, centrada en formar un trabajo donde fueran los niños los que espontáneamente eligieran su actividad, donde colaborando individualmente lograrán desarrollar una tarea común. Freinet utiliza otros elementos que no se habían puesto antes en manos de los niños como la imprenta.

Siguiendo con la escuela nueva, encontraremos también la apuesta de Ferriere, quien hace una crítica a la educación tradicional, la cual piensa, sólo reproduce la inmovilidad y el silencio, proponiendo que este nuevo movimiento pedagógico tiene que estar encaminado a lo opuesto, es decir hacia la espontaneidad y la risa.

Con el norteamericano John Dewey, aparece la premisa de (learning by doing)⁵⁹ que plantea que toda enseñanza se dará en la acción y no sólo en la mera instrucción; es decir que el acto de educar se dará en la experiencia activa y productiva, que a su vez, es esencialmente instrumentalista. La propuesta de éste pensador, si bien está enfocado a la educación democrática, “no cuestiona la sociedad de las clases”⁶⁰

Dewey habla de cinco etapas del acto de pensar:

“una necesidad sentida, el análisis de la dificultad, las alternativas de solución al problema, la experimentación de varias soluciones hasta que el examen mental apruebe alguna de ellas, la acción como la prueba final para la solución propuesta, que debe ser verificada de manera científica.”⁶¹

⁵⁸ Moacir, Gadotti. (2004) p.148

⁵⁹ Traducción: aprender- haciendo.

⁶⁰ Moacir, Gadotti. (2004) p.148

⁶¹ *Ibíd.*

Estas etapas, son el reflejo de que la educación había dejado de centrarse en el producto, para dar paso a un conocimiento que ahora se construía y reconstruía en el proceso de experiencia individual, que tenía a su vez, un paralelismo con el propio proceso de la vida.

Entre los discípulos más importantes que tiene Dewey, encontraremos a Kilpatrick quien inicia una propuesta educativa que se llamará el “método de proyectos”, que consistiría en pasar varias etapas como: designar el fin, preparar el proyecto, ejecutarlo y apreciar su resultado. Esta propuesta tenía la idea de preparar para una sociedad en constante cambio. A ella, se agregarían después las teorías de J. Stevenson y Ellworth Collins, entre otros. Sin embargo esto facilitaría la concepción de una educación globalizada, en tanto que podía centrarse en actividades compartidas con proyectos de otros sitios.

La propuesta de Montessori, plantea una pedagogía que además de estar centrada en la espontaneidad del niño, lo toma como referente para hacer toda una serie de transformaciones al espacio escolar, que apoyadas en materiales didácticos también pensados para las y los niños; así mismo esta propuesta llevará al desarrollo y creación de nuevas tecnologías para el aprendizaje escolar. María Montessori funda sus llamadas “Casas para niños” en Roma, las cuales considera no son únicamente espacios de instrucción sino de educación y vida que buscan la formación integral del niño, en el aprendizaje recíproco.

La idea de Decroly, era el de una escuela para la vida, basada en la autonomía de los alumnos, la actividad física y manual, así como desarrollo de la educación estética.

Sin embargo aunque el movimiento de las escuelas nuevas formó parte de un proyecto social de la burguesía, del que tiempo después se valdría el capitalismo, retomando de este, elementos como el desarrollo de nuevas tecnologías educativas, la relación entre educación – empresa, además de un enfoque centrado en el individuo. También es importante aclarar que no fue igual en todas las corrientes de pensamiento, pues por su parte el movimiento Freinet iniciado por él, y posteriormente llevado a cabo por una gran generación de maestros durante y después de la república española. Fue un movimiento que desde sus inicios estuvo pensado en niños de bajos recursos, es decir que a favor de una educación popular.

Existencialismo

Surge también un movimiento filosófico que daría otra dimensión a la pedagogía, que tuvo por nombre EXISTENCIALISMO, el cual se desarrolla ya en el siglo XX.

Esta propuesta planteaba la idea de que había una división en la pedagogía entre el esencialismo y el existencialismo, donde éste primero tenía sustento en las ideas de Platón que después retomaría la iglesia, la cual consistía en que la individualidad es una forma de realización de la esencia humana.

Por su parte el existencialismo entonces, plantea una organización de las necesidades del niño a través del conocimiento y la acción. Sin embargo, también la pedagogía existencialista se dividió en dos vertientes, como lo encontramos a continuación:

“en la pedagogía de la existencia, una priorizando las necesidades del niño y la otra las del grupo social”⁶²

Lo que se sustenta en el existencialismo es que la existencia se define así misma sin haber antes que ella, nada que la defina; esto llevó a que surgieran como parte de la pedagogía moderna, nuevas necesidades, tales como: el desafío, el compromiso, el diálogo y la duda, entre otros. Esta idea conjuntamente con la fenomenología puso de nuevo a discusión, la visión antropológica sobre lo educativo; pues estas dos, asientan las bases para nuestra forma de educar, pensamientos sustentados Jean Paul Sartre y Marcel Jaspers. Quienes postulan que el ser humano es biológico primero y luego es en la convivencia donde busca su ser o esencia.

Martín Buber es otro de los representantes de la Pedagogía existencialista, quien proponía tres puntos esenciales para la pedagogía:

“el encuentro entre ellos, la relación entre ellos, el dialogo entre “yo y tú”. Plantea Buber que es el niño el que quiere ser el centro del proceso de producción. Instinto de autor o de destrucción. La educación que es intención, es verdaderamente vocación. Naturaleza y sociedad lo educan.”⁶³

⁶² Moacir, Gadotti. (2004) p.167.

⁶³ Moacir, Gadotti. (2004) p.172.

Luego del pensamiento escolanovista y existencialista, comenzarán aparecer pedagogías que tomarán su fuerza en el resurgir de la PSICOLOGÍA, ciencia que estaba tomando un papel esencial luego de que Freud desarrollara su teoría sobre el psicoanálisis, el cual planteaba nuevas preguntas al ámbito educativo sin estar centrado propiamente en el. Entre las cuestiones, ponía en centro la relación entre padres e hijos y la proyección que esta tenía entre la relación de Profesores y estudiantes; otra cuestión había sido el estudio sobre la sexualidad infantil, donde Freud enmarcaba etapas por las cuales se atravesaba en la infancia y la adolescencia, mismas que marcarían el devenir de la etapa adulta, entre otras teorías.

Las corrientes de investigación que conjuntaron la pedagogía con la psicología, fueron: el asociacionismo, el introspeccionismo, el intencionalismo, cognocitivismo, el estructuralismo y asociacionismo y otras aportaciones a la psicología, que venían ya desde la teoría evolucionista de Darwin y la psicología experimental con animales de Sechenov y Pavlov.⁶⁴

Jean Piaget es otro de los representantes de estas teorías, pues es quien sustentará que existe una psicología que depende de la edad evolutiva de los niños. Para Piaget, es importante exaltar la libertad individual, en el desarrollo de su inteligencia, la cual nacerá de la acción del sujeto con la realidad, por lo que era necesario pasar por la maduración, la experiencia y la sociabilidad.

Por su parte, Vigotsky plantea también ideas sobre el desarrollo psicológico del individuo, diciendo que las funciones de los individuos nacen en la relación intersíquica entre los hombres. Para este pensador, la conciencia no es algo puramente individual, sino que va acompañada del paso histórico y social del ser humano; piensa que existe una primacía de lo social, al ser las personas las primeras que interactúan sobre el niño, antes de que él mismo entre en relación de interacción, para luego actuar sobre los otros y posteriormente sobre sí mismo.

⁶⁴ M. Alighiero. (1987) p.505.

Jerome Bruner apoya la teoría de Vigotsky, diciendo que la teoría evolutiva será una descripción de los caminos de hombre hacia la libertad y la individualidad. Descubriendo con ello el concepto de voluntad.

A su vez, estas corrientes pedagógicas, profundizarán cada vez más sus posturas psicoanalíticas, dando lugar a la reflexión sobre la pedagogía psicológica, psicología de la infancia, la teoría psicoanalítica individual y la experimental. No obstante, este mismo desarrollo de las teorías psicoanalistas relacionadas a la pedagogía, comenzará a generar otras líneas de pensamiento que darán paso a las llamadas teorías ANTIAUTORITARIAS.

Teorías anti-autoritarias

Entre quienes comienzan a dar un giro al pensamiento psicológico hacia esta discusión, tenemos por ejemplo al educador Gérard Mendel, quien en un estudio sobre la autoridad como mecanismo de imposición en la relaciones paternas, desarrolló una propuesta que pretendía formar a los jóvenes desde edades tempranas en cuestiones políticas, esperando estos pudieran ir tomando incidencia en las cuestiones institucionales.

Encontraremos también a Ferrer Guardia, quien será el fundador de la escuela moderna racionalista y liberadora. Ferrer, cuenta Moacir Gadotti, “fue un revolucionario que creía en el valor de la educación como remedio absoluto de los males de la sociedad”.⁶⁵

Él proponía la importancia de la coeducación, que hablaba de la no distinción entre sexos o clases sociales, que tenía como objetivo una generación que gozara de una educación más justa; sin embargo pensaba que para ello era necesaria una buena formación entre las y los profesores, razón que lo llevó a formar, la Escuela Normal Racionalista, también nombrada por él mismo como “Escuela emancipadora del siglo XX” Ferrer creía que era sólo la revolución el medio posible para la transformación social, sin embargo pensaba que la educación podía contribuir con ella, en tanto formara hombres libres y para lograrlo se debía de quitar toda represión de ella.

⁶⁵ Moacir, Gadotti. (2004) p.184.

“La tarea de la educación sería preparar a los futuros revolucionarios; la acción política y social, sería mediatizada por la acción pedagógica (...) existirían una disciplina artificial basada en el autoritarismo ciego, y una disciplina natural, que no recurre a sanciones arbitrarias. La rebeldía sería la única acción posible a la injusticia. La escuela no podía inculcar la rebeldía pero sí preparar hombres rebeldes, que pudieran participar del patrimonio universal.”⁶⁶

En esta cita, podemos observar cómo para este momento el discurso y la postura de las y los nuevos educadores ha dado un giro radical, en relación a los principios educativos tradicionales, donde ya no sólo se está mirando la educación como ese acto meramente reproductor de conocimientos, cuyo objetivo está la simple instrucción. Sino que se mira ahora la educación como una propuesta centro, para la transformación social en su relación con la realidad, tanto política como de justicia social. No obstante, pese a este resurgir de nuevas propuestas, se manda a cerrar la escuela de Ferrer y la iglesia lo condena a muerte.

Otro pensador que aparece con una propuesta también antiautoritaria, es el Escocés Alexander Neill, quien plantea como principio la libertad sobre la autoridad. Neill funda una escuela-internado experimental en Inglaterra que tiene por nombre Summerhill en 1921, la cual estaba fundamentada en ideas de Rosseau, Freud y Reich. La idea de Neill es que si un niño era feliz, entonces sería bueno, por ello, pensaba que si un niño creía en libertad, sin violencia, y en el autogobierno, crecería feliz. Por ello el profesor debía ser únicamente quien estimulaba el pensamiento, sin inyectar doctrinas.

“El niño debía hacer todo lo que quiera [...] regulado por las decisiones tomadas colectivamente en asambleas, donde son establecidos horarios, normas, contenidos, etc.”⁶⁷

Consecuentemente podemos afirmar que estos modelos anti autoritarios, fueron la base para el aporte de nuevas ideas en la Pedagogía, que aparecerán más adelante postuladas en corrientes como la des-escolarización, de la que hablaremos más adelante.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Moacir, Gadotti. (2004), p.186.

Pedagogía Crítica

Después de un largo periodo de optimismo pedagógico, de acuerdo con Gadotti, inicia una crítica radical que surgirá entre las nuevas corrientes de pensamiento, es importante aclarar que frente al desarrollo de estas nuevas escuelas pedagógicas conocidas como nuevas y activas, una de las críticas más contundentes será la del Pedagogo Brasileño, Paulo Freire, a quién ya hemos venido mencionando en este trabajo. Lo que Freire critica sobre todas las escuelas modernas y nuevas, es que no le parece posible centrar toda la educación en la mera espontaneidad educativa, al contrario, para que sea educación, tendría que haber una cierta direccionalidad en los procesos educativos.⁶⁸

Freire es un pedagogo que tuvo una gran importancia no solo en la corriente crítica pedagógica, donde retoma ideas Marxistas y Gramscianas, entre otras; sino que además abrió paso a la Pedagogía liberadora. Sin embargo, sobre Freire abriremos aquí un paréntesis antes de hablar de su pedagogía, a consideración de que el siguiente capítulo de éste trabajo estará dedicado exclusivamente a su obra y praxis.

Continuando con este momento en que termina el optimismo pedagógico, inicia lo que se conocerá como: PEDAGOGÍA CRÍTICA, propuesta por Althusser, Bourdieu y Passeron, entre otros. Sus teorías ponían en la discusión, que la escuela era un espacio de reproducción del sistema.

Para Althusser la escuela era un aparato ideológico del estado donde la relación escuela- familia, había ya sustituido a la relación entre iglesia - familia⁶⁹ Por su parte Bourdieu y Passeron desarrollarán su teoría alrededor del concepto de violencia simbólica que ellos encontraban en la educación. La pedagogía en tanto imposición ejercida en el campo cultural, por una sociedad dominante que reproduce su división de clases. Para ellos, la tarea de reproducción la llevaría primero la familia y posteriormente la escuela, cuyo poder parecería neutral sin embargo sería demarcado por la cultura dominante.

Otros autores que apoyan estas teorías son Baudelot y Establet quienes estudiando a profundidad el sistema francés de enseñanza, sacaron estadísticas, de cómo la

⁶⁸ *Ibid.*, p. 152

⁶⁹ Moacir, Gadotti. (2004), p.200.

accesibilidad y permanencia en las escuelas era siempre más favorable para los hijos de empresarios, además de ser los de mejores calificaciones, mientras que los estudiantes de las clases populares, tienen siempre más problemas, para el aprendizaje; no obstante plantean que no es casualidad que esto ocurra, mientras la escuela plantee como centro de lo culto a una clase burguesa y no a otra.

Como resultado de estas teorías, surgen otras posturas que se contrapondrán a este discurso, tal es el caso de José Palacios, un autor que plantea que la escuela es solo la consecuencia de las divisiones sociales, más no la que la reproduce. Otro de ellos es Henry Giroux inspirado tanto en la Pedagogía Crítica como en el pensamiento antiautoritario, quien hace una crítica al pensamiento crítico, que en contra a las posturas de Bourdieu, y Bernstein presentaban una visión de dominación que parecía inamovible.

De esta misma corriente originada en la “Escuela de Frankfurt”; aparecerán teóricos como Walter Benjamín, quién criticará el sentido de las universidades, así como las visiones adulto-centristas que se imponen a los niños, resaltando así el valor de los juegos.

1.7 Siglo XIX al siglo XX en América Latina

Hay varios hechos que impactaron el aspecto educativo durante estos momentos que vale la pena recuperar; entre los cuales coinciden los diferentes historiadores educativos que hemos venido consultando.

Iniciará un periodo de atención por una democratización de la escuela, que pudiera abrir el acceso a la enseñanza secundaria y superior a más sectores de la sociedad, lo cual dejaba ver que había una necesidad por atender la elitización que se había venido dando en lo educativo por acceder a niveles de educación superior; misma que estuvo presente en los países de América latina. Otra de las cuestiones que impulsó también la democratización educativa en Europa fue el contexto de la finalización de la segunda guerra.

“El sentido democrático reformador de la educación, como primer paso a la transformación social y económica, vuelve al primer plano de interés; de nuevo se convierte en lugar común entender que la educación será la única que permita el desarrollo individual y social y supere las causas que dan origen a las guerras”.⁷⁰

Internacionalmente, la segunda guerra puso en cuestión los valores occidentales, que habían estado influenciando a América Latina; por otro lado la Revolución Mexicana de 1910 y la Rusa de 1917, habían sido un parte aguas para la esperanza política y social de muchos países, que en el caso de América Latina, si bien habían logrado independizarse de las colonias, la iglesia seguía teniendo un poder importante tanto en lo político, como en lo educativo.

Por esta razón, y volviendo a la cuestión pedagógica, mientras que en los otros continentes se jugaba el rumbo de la educación entre prácticas, nuevas escuelas y corrientes de pensamiento. En América Latina, la educación dentro de las universidades comenzó una lucha distinta.

Como ya lo hemos venido señalando, en América Latina, si bien se habían presentado cambios luego de las independencias, apenas se estaba logrando el acceso de los niños a la enseñanza elemental, sin embargo el acceso a la enseñanza media y a la superior, seguían enmarcadas en un elitismo desmedido, que además estaba cooptado por un tradicionalismo clerical del que todavía no habían podido deshacerse. Estos motivos, aunados a:

“pronunciamientos antiimperialistas, en especial en contra de la doctrina Monroe (...) la lucha contra las oligarquías nacionales (...) pronunciamientos contra cualquier forma de dictadura y represión a favor de la democracia y (...) una posición anticlerical, con componentes liberales positivistas y marxistas.”⁷¹

Todo esto hizo posible el surgimiento de movimientos estudiantiles de 1818 a 1829, en toda América Latina y el Caribe, desde Brasil, Colombia, Argentina, Perú, Cuba, hasta México es decir sin embargo aquí retomaremos los cuatro últimos, con referencia en el libro de Renate Marsiske: *Movimientos estudiantiles en América Latina*.

⁷⁰ O. Negrin y O, Vergara. (2009) p.324.

⁷¹ Reante Marsiske. (2003) *Los movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México 1918-1929*. p.16

El llamado Movimiento reformista inicia en Argentina en la Universidad de Córdoba (1918) ante un panorama de Universidad elitista, ligado todavía al dogmatismo escolástico. Situación que se repetía en muchas de las universidades de América Latina. En las universidades Argentinas por ejemplo, la enseñanza seguía siendo oral, sin llevarse a cabo ninguna práctica. Estas y otras cuestiones orillaron a los estudiantes a organizarse contra las autoridades, creando un movimiento que lleva a una huelga general, la cual convirtieron en huelga nacional, aliándose con obreros e intelectuales como José Ingenieros; logrando con esto, grandes manifestaciones que si bien, fueron luego reprimidas; la iniciativa estudiantil, logró que se cumplieran sus demandas y se abriera la Universidad a otros sectores.⁷²

“Con la reforma de Córdoba se creó una nueva conciencia universitaria, se afirmaron valores propiamente latinoamericanos y se inició el proceso de de democratización de la universidades latinoamericanas.”⁷³

En Perú, durante (1919-1923). La situación con la Universidad era similar a la de Córdoba, bajo una oligarquía cristianizante. No obstante, existía ya una fuerte organización obrera que contaba con apoyo de universitarios, como Carlos Mariátegui y Víctor Raúl Haya. Luego de que se dieran conferencias sobre el movimiento de Córdoba; los estudiantes se van a huelga, pidiendo cambios en la representatividad estudiantil en el Consejo Universitario. Finalmente logran la autonomía de la Universidad de San Marcos en 1920. Sin embargo, continúan movilizándose y eligen a Víctor Haya como líder estudiantil, quién organizará un congreso para crear la Universidad Popular. Pero el descuido de la Universidad de San Marcos hace que la cierren. Se disuelve la federación estudiantil, pero Haya continua al frente de la Universidad Popular, organizándose contra la reaparición de la Iglesia en el poder; el cual es duramente reprimido, pero logra que no se reinstale la iglesia y se reabra San Marcos. Haya es elegido una vez más como representante, lo que da como resultado que sea deportado y finalmente se reinstale en México donde continuará con sus ideales. Mientras que Mariátegui quien también apoya la Universidad Popular, regresa a fundar el Partido Socialista Peruano.

⁷² *Ibid.*, p.30.

⁷³ *Ibid.*, p.31

En Cuba el descontento estudiantil, comenzará con la organización de la Federación de estudiantes, fundada por Antonio Mella, el mismo mes que se da también una conferencia sobre Córdoba. El movimiento estudiantil exige autonomía universitaria, así como participación en las decisiones de la misma. Los estudiantes declaran la huelga apoyados por obreros en todo el territorio cubano. En respuesta el gobierno reconoce la Federación Estudiantil reforma estatutos y da representación a los estudiantes pero no les concede la autonomía. El no cumplimiento de esto, lleva a que los estudiantes declaren Universidad libre y a Mella como rector, invitando al pueblo a las clases. Mella convoca al Primer Congreso Nacional de Estudiantes, donde se resuelve: la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad, la autonomía, una campaña de alfabetización, y vincular el movimiento estudiantil con el de la clase obrera. etc. Entre las resoluciones políticas estuvieron: la condena de dictaduras en países centroamericanos, la oposición al imperio yanqui y su intromisión en los asuntos internos de los países latinoamericanos, la oposición al capitalismo universal, etc. Esto llevó a la apertura de la Universidad Popular 1923, que llegó a incorporar a 500 obreros. Sin embargo el gobierno dictatorial declara ilegal la Universidad Popular, el movimiento estudiantil y las organizaciones obreras. En 1924 Mella funda la Confederación de estudiantes de Cuba, pero renuncia a la presidencia del mismo por el descontento estudiantil, por estar más cerca de la federación obrera. Funda también el Partido Comunista, pero en 1925 es expulsado de la Universidad y lo encarcelan; cuando lo dejan libre tiene que salir de México donde se incorpora al partido comunista, conoce a Diego Rivera y crea en México la asociación Nacional de emigrados revolucionarios de Cuba, pero en 1929, Machado lo manda matar; es entonces cuando en 1933 la organización de estudiantes resiste contra Machado y logran derrocarlo, eligiendo a un profesor como presidente, esta toma de poder dura poco tiempo pero es lo máximo que ha logrado un movimiento estudiantil. Dice Carlos Portantiero:

“esta continuidad, cuando la asume el castrismo, es que se revela como una síntesis ideológica y práctica de cuarenta años de enfrentamiento interno en el movimiento de las juventudes universitarias”⁷⁴

⁷⁴ Véase en Carlos Pontantieiro. (1978) *Estudiantes y política en América latina*.

La Universidad de México, se había inaugurado en 1910. Desde años antes, en 1881 ya Justo Sierra hablaba de autonomía en el proyecto de la universidad, cada que la vida universitaria era afectada por decisiones políticas. No obstante, en 1910, se declaró que la ley Universitaria estaría en manos de la Secretaría de Instrucción pública. Lo cual llevó a que los siguientes diez años se presentaran proyectos para la autonomía universitaria.

Para 1914 Ezequiel Chávez escribe a Vasconcelos entonces Secretario de Educación sobre la importancia de “una Universidad con vida propia”. En 1917 desaparece esta dependencia, y jóvenes y profesores, entre ellos Antonio y Alfonso caso, Alfonso Pruneda, Manuel Gómez Morín y Vicente Lombardo, piden a la cámara de diputados la autonomía, sin embargo el gobierno no aceptó por temor al regreso del antiguo régimen; no quería que se deslindara de lo estatal por su acercamiento a las clases populares; lo cual llevó a una alfabetización Vasconcelista. En 1928 se vuelve a discutir la autonomía discusión apoyada por una asociación estudiantil (La liga de estudiantes). Sin embargo se volverá a rechazar el proyecto. Comienzan a aparecer conflictos en una facultad, iniciándose una discusión sobre los planes de estudio. En 1921 Vasconcelos invita a los estudiantes de Córdoba y a partir del 1926 comienzan a haber más congresos. En 1924 se funda la Federación de estudiantil Mexicana. Para 1927 había ya un gran auge de la organización estudiantil con Ángel Carbajal, Ricardo García Villalobos y Alejandro Gómez Arias; surgen pronunciamientos y se crea una “conciencia de comunidad que hace posible un movimiento de huelga”. Estalla el último movimiento revolucionario, contra Calles. Y en 1929 pierde la presidencia Vasconcelos, cambian al Rector y los estudiantes llaman a la resistencia, se van a Huelga general y se forma un comité de Huelga; los estudiantes querían dialogar, pero reciben amenazas de correctivos. El consejo universitario hace un nuevo proyecto y convoca a la reinscripción pero los estudiantes siguen en desacuerdo. El 23 de mayo hay un gran enfrentamiento entre estudiantes y fuerzas de orden público policías y bomberos, al que se suman: medicina, las preparatorias, odontología, Bellas artes y algunas secundarias. Luego de una protesta de padres de familia, en la que participan la escuela nacional de maestros y escuelas de provincia. Aconsejan al presidente dar la Autonomía universitaria, pues aparece un pliego petitorio apoyado por 15 mil estudiantes, por lo que el 29 de Mayo, Portes Gill escucha las posiciones y discursos,

recibe a los huelguistas y habla con ellos, declarando el 10 de Julio, la autonomía universitaria.

Siguiendo con nuestra reflexión en torno a la importancia de visibilizar en nuestro trabajo ciertos momentos históricos como este, reside en que para la educación de América Latina, estas luchas estudiantiles colectivas, representaron más que una simple protesta educativa una lucha donde se dejó ver la relación y el compromiso de lo educativo con las clases populares, en este caso el de las universidades, pero sobre todo la solidaridad que existió entre estudiantes y trabajadores, así como la esperanza visible de que a partir de estas luchas fue posible como en el caso de Cuba, derrocar a un presidente, y en el caso de México lograr la unión de todos los niveles educativos, en su mayoría.

Las conclusiones de Renate Marsiske al libro que venimos analizando son, que la posibilidad de que estas movilizaciones estudiantiles pudieran ganar la lucha de las autonomías universitarias, tiene relación con que previo a las grandes manifestaciones estudiantiles, las y los estudiantes, ya sabían organizarse, es decir que habían tenido la experiencia de organizarse en grupos académicos, de estudio, de ajedrez, de amigos, etc. Y gracias a esto, fue más sencillo que pudieran organizarse en grandes escalas.

Si bien damos cuenta de que la historia educativa se ha ido moviendo de distintas formas en los contextos de América Latina y Europa, es importante distinguirlos pues es así como es posible comprender más fácilmente por qué la educación popular aparece con más fuerza en América Latina y se seguirá impulsando. No sólo en el centro y sur de nuestro continente, sino también en África, geografía que al igual que América Latina sufrió un colonialismo atroz que le fue impuesto.

1.8 Época actual

La profesionalización de los docentes tomará para este momento una importancia crucial, misma que dará a la enseñanza un viraje importante pues además de la aparición de escuelas “normales” para preparar a los docentes, aparecerán también nuevas teorías

preocupadas por el papel del docente en el enseñanza a la par que de su relación con éste.

Siguiendo con esto y en relación con el nuevo orden mundial sustentado en el sistema económico capitalista en su fase de globalización neoliberal, se retoma en el siglo XX una teoría que transformará la concepción de la educación al introducirla como parte de tema económico. La teoría en que se sustenta, es sobre la teoría económica de Adam Smith, misma que retomará después Theodore Shultz, donde ambos autores postularán la importancia de ver lo educativo como una inversión.

Esta postura tiene su antecedente en 1776 en la obra de Adam Smith “*La riqueza de las naciones*” donde habla sobre la influencia que tiene la formación de los trabajadores en la producción, es decir, la relación de las empresas con las escuelas resaltando con esto, el sentido de mercancía en lo humano. Retomando las palabras del propio Smith:

“La demanda de seres humanos, al igual que ocurre con las demás mercancías, regula de una manera necesaria la producción de la especie, acelerándola cuando va lenta y frenándola cuando se aviva demasiado. Esta misma demanda regula y determina las condiciones de procreación en todos los países del mundo”.⁷⁵

Inspirado en esto, el economista Theodore Shultz, crea el término de Capital humano, con base en esta teoría y en el crecimiento económico que tenían los países industrializados de Europa, al finalizar la segunda guerra. Este término acuñado por Shultz, refiere a toda productividad procedente del ámbito educativo, es decir la capacidad de productividad de cada persona como resultado de una educación o formación determinadas. Otro autor que continuó desarrollando esta teoría fue E. Deninson, quien sostiene también que la educación debe entenderse como una inversión con lo cual queda sostenido que existe un beneficio económico y por tanto es imprescindible que se tome en cuenta lo pedagógico en términos de inversión, para favorecer el desarrollo de cada país.

⁷⁵ Cita del libro *La teoría de los sentimientos morales*, de Adam Smith. (1984) p. 612. Citado por Enrique Dussel, en *16 tesis de Economía Política*. (Tesis 12) <<http://enriquedussel.com/txt/Tesis12.pdf>Adam Smith>.

Si bien estas concepciones de la educación como inversión y del capital humano, basadas en categorías de corrientes económicas, continuaron investigándose y llevaron a muchos países a tomar mayor preocupación por el tema educativo durante años; quienes se apropiaron de estas teorías, para garantizar inversiones de mayor escala en términos de educación, fueron los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. /Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones. (UNESCO).

Estos organismos, coincidieron en una política educativa común de inversión y Capital humano, que se fue extendiendo a todos los países. Es por esto, que a partir de ese momento, comienza a depender de estos organismos el rumbo de la educación en general, en la mayoría de los países. Siendo ahora ellos los que influirán y marcarán las nuevas formas de educar, en relación a intereses económicos tanto internacionales, como nacionales y privados; centralizando con esto las inversiones educativas y deslindando la responsabilidad estas de muchos gobiernos y de sus contextos.

No obstante tiempo después, aparecieron distintas críticas a esta teoría del Capital humano, pues éste mismo replanteó en lo educativo aspectos tales como el de la competitividad producida por la relación que se gestó entre escuela y trabajo, pues el objetivo de invertir en lo educativo tenía la finalidad de garantizar que el estudiante como producto tuviera un capital humano que pudiese ponerse en función de la productividad de las empresas, es decir fuera rentable.

De ahí que las críticas que devinieron sobre esta teoría, estaban centradas en cuestionar que lo económico no aseguraba una mejora en la enseñanza, sino que la reducía a mera instrucción de masas que pudieran incorporarse al ámbito laboral- empresarial. De lo cual resultaba la mera competencia por el acceso a los puestos de trabajo, donde la educación es la que determinará las diferencias entre quienes puedan tener acceso a mejores puestos de trabajo o mejores estilos de vida. Lo cual genera un mayor individualismo, mayor desigualdades sociales y una mayor exclusión en el aprendizaje, entre otros problemas.

En resistencia a esta nueva concepción de la educación, aparecerán años después las TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN, que en crítica a la formación pensada desde la economía y retomando la teoría de la Educación Crítica, propone romper con la institucionalización de la escuela como reproductora del mismo sistema capitalista. Entre sus principales representantes estarán MacLuhan, con su teoría de “El aula sin muros”, Ivan Illich con su apuesta de “Desescolarización” y Everett Reimer, con su obra de “La escuela ha muerto”. Cuyas críticas al sistema educativo y a la escuela como institución, tomarán gran importancia, en el siglo XXI aunque al mismo tiempo serán cuestionadas.

Con estas reflexiones daremos paso al siguiente capítulo de éste trabajo, dejando la discusión en el actual momento histórico, del que partimos para continuar con éste trabajo; esperando haber logrado contextualizar de forma general nuestro tema de sobre la colectividad y la individualidad en la memoria de la educación, dando cuenta de las distintas prácticas de enseñanza llevadas a cabo por las múltiples culturas en el marco de la historia. Y haciendo explícito que consideramos que no es posible transformar la educación, prescindiendo de la memoria educativa que la humanidad ha construido, y sin una mirada crítica y problematizadora de la misma; al contrario, que es sólo desde ese recordar de la memoria, donde podremos situar nuestra realidad pedagógica actual, para mejor conocerla y mejor incidir en ella.

Capítulo 2

La pedagogía colectiva de Paulo Freire

“existir, implica un diálogo eterno”

Paulo Freire

La educación de éste siglo se encuentra marcada por diversas problemáticas relacionadas con el actual orden mundial, que sumergido en un sistema capitalista de globalización neoliberal, pone a la economía como centro rector de las prácticas sociales, tales como: la política, la cultura, la filosofía, la ciencia y la tecnología, entre otras.

Este sistema económico, tuvo su origen en el capitalismo mercantil que se potencializó a partir de la revolución industrial iniciada en China (no en Inglaterra como se nos ha hecho creer)⁷⁶; en él, se beneficia a una minoría, es decir, a los dueños del capital por encima de la explotación del trabajo de la mayoría; realidad que al generar una desigualdad injusta y violenta, está llevando a las personas a una lucha competitiva para poder acceder a estos beneficios, donde nuestras formas de vida se vuelven cada vez más individualistas y dejan de lado el bienestar social común, poniendo en juego nuestras formas de convivencia y con ello la vida. Sobre el capitalismo nos dicen los zapatistas:

”El capitalismo es un sistema social, o sea una forma como en una sociedad están organizadas las cosas y las personas, y quien tiene y quien no tiene, y quien manda y quien obedece. En el capitalismo hay unos que tienen dinero o sea capital y fábricas y tiendas y campos y muchas cosas, y hay otros que no tienen nada sino que sólo tienen su fuerza y su conocimiento para trabajar [...] quiere decir que hay unos pocos que tienen grandes riquezas, pero no es que se sacaron un premio, o se encontraron un tesoro, o que heredaron de un pariente, sino que esas riquezas las obtienen de explotar

⁷⁶ E. Dussel. (2006) *Tesis 6*. p.11.

el trabajo de muchos [...] esto se hace con injusticias [...] Al capitalismo lo que más le interesa son las mercancías porque cuando se compran y se venden dan ganancias. Y entonces el capitalismo todo lo quiere convertir en mercancías, hace mercancías a las personas, a la naturaleza, a la cultura, a la historia, a la conciencia. Según el capitalismo todo se tiene que poder comprar y vender. Y todo lo esconde detrás de las mercancías para que no veamos la explotación que hace. [...] el capitalismo de ahora no es igual al de antes [...] ahora está en su paso de globalización neoliberal. Esta Globalización quiere decir que ya no sólo en un país dominan a los trabajadores o en varios, sino que los capitalistas tratan de dominar todo en el mundo.”⁷⁷

Esta mercantilización del capitalismo, se ha llevado a cabo a través de la imposición de una cultura individualista, donde se incentiva el “YO” individual, relacionado con una ideología de: éxito, felicidad, bienestar, derechos individuales, libertad y consumo, destinados para el uno (monista), antes que para el colectivo (plural). El problema con que todo se convierta en mercancía, es que todo, le pueda pertenecer a alguien, inclusive la vida. Esto es lo peligroso del individualismo, pues en el actuar egoísta de las personas, se empodera la individualidad y se elimina la consciencia de la importancia de la otredad, colectividad y comunidad.

No obstante, las pedagogías cuya opción se ha pronunciado por un educar colectivo o comunitario, han existido siempre, además de ser históricamente anteriores a las prácticas individualizadas. Sin embargo, estas pedagogías de lo colectivo no han sido tomadas en cuenta por quienes auto - nombrándose “centro” o “primer mundo”, no sólo las han dejado fuera, sino que las han invisibilizado de la historia y del conocimiento “oficiales” por formar parte de saberes y prácticas que llevan a cabo las llamadas culturas “periféricas”, del “tercer mundo”⁷⁸.

El problema con esto, es que son justamente estos conocimientos invisibilizados, los que nos están ofreciendo alternativas para resolver conflictos mundiales que se nos están presentando actualmente en nuestras relaciones sociales, de valores, de ecología, laborales, educativas, de violencia, de identidad cultural etc. Pero, contrariamente a

⁷⁷ EZLN, (2005) *Sexta Declaración de la Selva Lacandona*, p. 8-9.

⁷⁸ Alfred Sauvy.

construir desde nuestras necesidades, son conocimientos que no interesan en la medida en que no benefician económicamente al sistema capitalista dominante.

A la par con esta invisibilización de ciertas prácticas y saberes, se nos imponen otras, aquellas que están vinculadas directamente con el campo económico y laboral. Un ejemplo de ello, es la educación por competencias; que tiene la finalidad de preparar y enlistar habilidades y capacidades en las personas, a fin de poder seleccionar a quienes son los más aptos para llevar a cabo un trabajo eficiente en beneficio del desarrollo o producción de un empresa.

Sin embargo, el problema con éste tipo de educación es que mira al estudiante como futura fuerza de trabajo y lo descontextualiza de su realidad social, dejando de lado que el educar es un proceso constante, cuya finalidad debería estar encaminada a la formación para la vida y no a la ejecución individual de un trabajo, al servicio de una empresa.

“Las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo”⁷⁹

En este sentido, consideramos que el problema de las competencias, no es que pretenda potencializar las habilidades y capacidades de las y los estudiantes, y las cuantifique; sino, que se reduzca la educación solo a esto, con una finalidad meramente económica y planificada en términos de demanda y compra - venta de capital cultural y humano.

Ante esta situación educativa, no es de extrañar que quienes estamos preocupados por la educación, vayamos en busca de opciones pedagógicas que contrarresten este enfoque educativo individualista por competencias, tanto entre las ya existentes así como en la construcción de nuevas alternativas. Y entre ellas, mi inquietud investigadora entretejida en pensar las pedagogías de la individualidad y de la colectividad, me sitúa en la

⁷⁹ A. Del Rey y P. Sánchez, (2011) “Crítica de la Educación por competencias”, p. 235.

propuesta educativa del brasileño Paulo Freire, en cuya praxis se problematiza justamente, esta relación dialéctica entre sujetos individuales y colectivos con el conocimiento.

Nombrar a Paulo Freire, es hablar de un hombre comprometido con la otredad, con aquellas y aquellos olvidados por la historia, silenciados en sus sueños, oprimidos y explotados por una sociedad capitalista - excluyente, que les niega la posibilidad de ser más.

Sin embargo el sueño Freiriano, de reinventar colectivamente una sociedad más justa, sigue vivo más allá de las fronteras de América Latina donde lo pronuncia, durante la primera etapa de su vida, mismo resuena hoy en los cinco continentes de la Tierra, donde cada vez somos más quienes queremos hacer posible, aquel mundo dónde sea menos difícil amar.⁸⁰

Paulo Freire, cuya propuesta colectiva está delineada en sus diferentes pedagogías, dibuja una opción pedagógico-política que se pronuncia contra una educación deshumanizadora y a favor del reconocimiento de las y los otros, las y los desarraigados del mundo, afirmando que sólo a través del diálogo con ellas y ellos será posible la liberación de todos. Como una opción amorosa que hace parte del contexto mundo.

En el recorrer pedagógico de Freire, podemos observar un crecimiento de conceptos y un redefinir de sus ideas como resultado de su participación en múltiples prácticas educativas colectivas y de su constante reflexionarlas y reinventarlas, sin embargo, a pesar de que el mismo Paulo va redefiniendo su propuesta con el tiempo; afirma cada vez más, que es pensando con el otro y la otra, como conseguiremos transformar la realidad; muestra de ello, es que desde sus primeros escritos, hace explícito que:

“Nadie educa a nadie, ni nadie se educa solo, los hombres y las mujeres se educan entre sí mediatizados por el mundo”⁸¹

⁸⁰ Miguel Escobar, (2012) *Pedagogía Erótica. Paulo Freire y el EZLN*, p.53.

⁸¹ Paulo Freire, (2007) *La educación como práctica de la libertad*, p. 16.

Empero, antes de adentrarnos más en la propuesta de éste gran Pedagogo, considero importante conocer su vida, para comprender mejor su pensamiento y su actuar en el mundo, así como la razón por la que se le sigue reconociendo como uno de los principales pedagogos latinoamericanos del siglo XX, y el fundador de las Pedagogías del oprimido y de la liberación.

2.1 El hombre detrás del nombre

Paulo Reglus Neves Freire, hijo de Joaquín Temístocles y Edeltrudis Neves Freire; nace el 19 de septiembre de 1921 en Recife Brasil; en un momento complicado para la realidad de América Latina donde la crisis del 29 había paralizado parte del comercio mundial provocando que muchas familias entre ellas la de Freire, perdieran su casa, situación que orillaró a la familia Freire a mudarse a la región de Jaoboatão.

Dice el mismo Paulo: “En Jaoboatão perdí a mi padre. En Jaoboatão experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás”⁸². Sin embargo también recuerda agradables momentos durante esta etapa de su vida:

“em suas recordações, lá estavam o rio Jaoboatão, onde adorava nadar, a ‘roda de amigos’, vencida a timidez, a descoberta de sua paixão pelo futebol, pelas moças e pela sintaxe popular (...) de nossa língua”⁸³

Luego de la crisis, Freire consigue una beca para estudiar en un colegio de Recife, donde más tarde será profesor, siendo éste uno de los sitios que marcará la vida intelectual de Freire. Es entonces cuando Paulo también conocerá a Elza, con quien luego se casará en 1944, dice Freire:

“a Elza, profesora de primaria y después directora de escuelas, debo mucho. Su valor, su comprensión, su capacidad de amar, su interés por todo lo que hago, la ayuda que jamás me ha rehusado y que ni siquiera tengo necesidad de pedir, me han sostenido

⁸² Paulo Freire, (1974) *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. p.15.

⁸³ I.P. F. (2005) *Paulo Freire – Educar para transformar: Almanaque histórico*, p.12.

siempre en las situaciones más problemáticas. Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme (...) en los problemas de educación”⁸⁴.

Freire quien había estudiado la carrera de derecho, desiste de ejercerla al perder su primer caso, por parecerle un acto no ético. Más tarde aceptará colaborar con un amigo suyo, en un proyecto para el movimiento de cultura popular donde llevaría a cabo un método de alfabetización, que más tarde aplicaría con miles de familias en todo Brasil.

Sin embargo, durante el golpe de estado de 1964 Freire es encarcelado junto con sus compañeros por cerca de 70 días y acusado de “subversivo internacional”⁸⁵. Luego de pedir asilo en la embajada de Bolivia, a donde no pudo ir por causa del golpe de estado, finalmente se exilia en Chile. En 1967 publica su libro: *La Educación como práctica de la libertad*, donde expone sus reflexiones sobre el proceso de alfabetización que había tenido con el pueblo brasileño; sin embargo para este momento Freire había escrito ya más de quince artículos y otros dos libros. Más tarde le ofrecen un puesto para trabajar en Harvard por diez meses y ahí publicará su obra considerada para muchos como la más destacada: *Pedagogía del oprimido*.

Tiempo después en 1970, Paulo se mudará a Ginebra Suiza donde le ofrecerán un puesto de consultor de Educación. Es ahí donde se encuentra con el colombiano Miguel Escobar, con quién continuará una buena amistad que posteriormente lo traerá a México. Freire estando en Ginebra se organiza con más personas de Brasil y funda el Instituto de Ação Popular (IDAC), desde el cual, realizan un programa de educación y alfabetización para los países de Cabo Verde, Guiné – Bissau, Angola y Sao Tome y Príncipe, en África.⁸⁶ Sitio en donde conocerá también al luchador social Amílcar Cabral.

Pero debido a la presión de mucha gente al gobierno Brasileño, le conceden a Paulo la amnistía y luego de 16 años de exilio, logra regresar a Brasil, e ingresa como docente en la Universidad Católica de Sao Paulo (PUC-SP). Más tarde, recibe el premio de “Educación para la Paz” por la UNESCO en París, Francia.

⁸⁴ Paulo Freire, (1974) p. 17- 19.

⁸⁵ *Ibíd.*

⁸⁶ I.P.F. (2005) p. 64.

Muere su esposa Elza y dos años después se casa con Ana María Araujo. En 1989 Le dan el puesto en la Secretaría de Educación pública en Sao Paulo. Participa en la creación del Instituto Paulo Freire. Publica *Pedagogía de la Esperanza* y *Pedagogía de la Autonomía*. Y muere como un pedagogo indignado, a los 75 años en Brasil.

2.2. La otredad para Paulo Freire

Dice Freire que la educación es un acto político y amoroso, pero nunca neutral, “de ahí la necesidad de hacer explícito a favor de qué y de quién estamos y en contra de qué y de quién, en los procesos educativos. La propuesta Freiriana es a favor y con la otredad de las y los desarraigados del mundo”⁸⁷, en denuncia de una deshumanización injusta realizada por los menos y el anuncio de la esperanza puesta en la lucha por un mundo más humanizado para los más.

A los primeros (los menos), repartidores de pobreza, de explotación, de falsa generosidad y violencia que ejercen sobre las y los otros, les llamaré Opresores, y a los segundos (la mayoría de la gente) aquellas y aquellos a quienes no les permiten ser más, quienes han sido borrados de la historia, negados en su humanización y sus sueños, despojados de sus tierras, silenciados en su palabra, explotados y violentados mediante el hambre, la pobreza y la miseria, les llamaré Oprimidos.

Un ejemplo equiparable que puede ilustrar a quienes refiere Freire al hablar de oprimidos y oprimidas, podemos encontrarlo en el poema de “los nadies” de Eduardo Galeano.

Los nadies

“Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la
Liebre, muriendo la vida, jodidos, re jodidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.

⁸⁷ M. Escobar, en colaboración con C. Escobar, M. Silva, J. Olivera, M. Pineda, E. Del Cármen, C. Díaz y F. Castro. (2008) *“Leer la práctica para romper el silencio”*, p. 3.

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.”

EDUARDO GALEANO

Es la deshumanización de los oprimidos, y de esos los nadies, tan similares a los primeros, en quienes Freire centra su principal propuesta, la “Pedagogía del oprimido”. Esta, nos habla de una pedagogía que debe estar en un constante compromiso con la humanización y liberación de hombres y mujeres, estos “nadies” que han sido negados por otros; teniendo en cuenta que dicha liberación no surgirá espontáneamente, sino en lucha permanente por alcanzarla. Dice Freire:

“la deshumanización, aunque sea un hecho concreto en la historia, no es un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores”.⁸⁸

Con esto nos dice el autor, que no es una selección natural el hecho de que sean unos pocos quienes por medio de la violencia se impongan sobre los demás. Sino que esta situación, es resultado de un sistema económico y político que como ya lo veníamos exponiendo, genera una desigualdad social donde son las y los opresores quienes valiéndose de su posición de poder, ejercen una violencia de dominación sobre las y los oprimidos, a quienes les niegan la voz, la humanidad y el poder de decidir por sí mismos.

Según Freire, no es posible un mundo en dónde siga existiendo esta dicotomía entre opresores y oprimidos⁸⁹, pues considera que no podremos ser verdaderamente libres en

⁸⁸ Paulo Freire, (2006) *Pedagogía del oprimido*. p. 40.

⁸⁹ En esta parte del escrito encontraremos más referencias al género masculino para referirnos a opresores y oprimidos, porque en la obra de Freire, inicialmente no existía una distinción de género en el lenguaje, sino que será hasta *Pedagogía de la Esperanza*, cuando en su encuentro con la Pedagogía del Oprimido, Freire cambia su discurso luego de la crítica que le hicieron mujeres feministas a su forma de nombrar prescindiendo del femenino en su obra.

tanto siga existiendo este tipo de relación injusta entre dominantes y dominados. No obstante, desde su propuesta afirmará que es posible romper con esta dicotomía, donde el resultado sea la liberación de ambas partes, pues dice que aunque estemos condicionados, no estamos determinados, en tanto que somos seres históricos e inacabados.

“el poder que nace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos”.⁹⁰

Romper con esta relación dispareja, afirma Freire que no es fácil, pero piensa que sí es posible en tanto que el oprimido tomando conciencia de la situación que lo oprime, se libere del opresor en un acto doble; donde el opresor también quedará libre al no tener más a ese otro u otra, sobre quien ejercer su violencia. Por su parte, el opresor nunca será quien libere al oprimido, mientras quiera seguir ejerciendo su poder dominador. Dice Freire al respecto:

“¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de la sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para comprender la necesidad de la liberación?”⁹¹

Sin embargo Freire mencionara tres principales conflictos que será necesario enfrentar para llevar a cabo esta liberación. La primera: la falsa generosidad, la segunda: la sombra introyectada del opresor y la tercera: la falta de crítica en el oprimido.

Sobre la primera, llama Freire falsa generosidad al acto disfrazado de buena voluntad donde pareciera que el opresor se solidariza con la debilidad del oprimido y lo entiende, pero esto no es más que un acto falso, pues en su generosidad el opresor reafirma su posición de dominación por encima del otro, en lugar de terminar con ella.

⁹⁰ *Ibíd.*, p. 41.

⁹¹ *Ibíd.*, p. 42.

“Los opresores falsamente generosos tienen la necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su ‘generosidad’ continúe teniendo la posibilidad de realizarse”⁹²

El segundo conflicto, tiene por nombre la sombra introyectada del opresor, esta refiere a que los oprimidos, en el miedo que les causa liberarse del opresor y pensar por sí mismos, tienden a imitarlo y actuar igual que él, como si lo llevaran por dentro y desde ahí los estuviera dirigiendo, como si estuvieran adheridos a él y en tanto reproducen las prácticas opresoras se convierten en subopresores.

“Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde “dentro” de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores [...] Entre decir la palabra o no tener voz”.⁹³

El tercer conflicto para la liberación de los oprimidos, está en que mientras siga existiendo un pensar ingenuo y no crítico, no puede existir una posibilidad de acción que los lleve buscar su liberación. Pues será sólo a partir de una reflexión verdaderamente crítica sobre su condición, que el oprimido podrá luchar para su liberación; pero nunca desde un pensar como opresor, ni desde un pensar ingenuo que no lo lleve a transformar su situación. Pues la liberación vendrá sólo de la verdadera reflexión que ha de ser también acción.

“La libertad es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad”.⁹⁴

Otro punto que menciona Freire sobre la condición para que sea posible la liberación, está en la amorosidad que tengan aquellas y aquellos que se solidarizan verdaderamente con la causa de las y los oprimidos. Pues considera que es el amor hacia ese ‘otro’ u ‘otra’ el elemento que impulsará a luchar por la transformación de las situaciones de injusticia; además de considerar que sin el amor, no es posible ninguna transformación.

⁹² *Ibíd.*, p. 41.

⁹³ *Ibíd.*, p. 46.

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 45.

“donde quiera que exista un hombre oprimido [o mujer] el acto de amor radica en comprometerse con su causa”⁹⁵

2.3 La otredad educativa para Paulo Freire

Freire al referirse a la educación encuentra esa otredad en las y los estudiantes, oprimidos, por un sistema escolar filicida⁹⁶ es decir, que no les permite soñar ni ser más en el ejercicio de construir sus conocimientos. El autor considera que en lo educativo, si bien siempre debe haber direccionalidad, es decir, una autoridad que medie el aprendizaje, esta no debería ser opresora o autoritaria. Sin embargo, lo será en la medida en que no permita la libertad a las y los educandos.

Al igual que en la relación opresores (as) – oprimidos (as), cuando el educador o educadora se convierten en opresores, las y los educandos deberán también tomar conciencia para liberarse de esa opresión, que al igual que en los oprimidos, los deshumaniza al no permitir que surjan como sujetos y pronuncien su palabra en el acto de conocimiento, para transformarlo.

Es por esto que Freire hará énfasis en la problematización de las relaciones entre educadores, educadoras y educandos, educandas, como posibilidad para romper la dicotomía entre ellos. Dice Freire:

“el hombre [la mujer] es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo, sino con el mundo”⁹⁷

Con esto el autor se refiere a que estamos implicados con las y los otros en tanto que existimos con ellos y ellas, no sólo adaptándonos al mundo, sino estando con él. Siendo el diálogo, el sello que vincula a los sujetos educativos, a una praxis transformadora.

⁹⁵ *Ibíd.*, p. 108.

⁹⁶ Miguel Escobar, (2012), p. 188.

⁹⁷ P. Freire, (2007) *La educación...* p. 28.

2.4 Las relaciones entre educadoras, educadores y educandas, educandos

Freire cómo veníamos observando, hace una comparación entre las relaciones sociales de Opresores, opresoras - oprimidos, oprimidas, con las relaciones pedagógicas entre: educadores, educadoras y educandos, educandas.

Para él, estas relaciones en tanto sean en lo educativo prácticas opresoras, reproducirán también relaciones de opresión, que generan en los oprimidos: miedo, silencio y acomodamiento pasivo, que al expresarse como violencia de uno (educador - a) sobre el otro (educando -a) llevarán a este último, a introyectar esa violencia.

Mientras que como práctica de libertad, permitirá una relación dialógica, que al generar que las y los estudiantes, tomen conciencia de su realidad, esto los llevará a la acción en la lucha por sueños y esperanzas, y a la transformación de la realidad. Sobre estas relaciones Freire menciona:

“La importancia de las relaciones entre las personas, de la manera como se unen – la agresividad, la amorosidad, la indiferencia, el rechazo o la discriminación subrepticia o abierta [...] es que la relación en sí [...] es una condición fundamental de la propia vida”. (112 cartas a quien)

Es decir que para Freire será central reflexionar las relaciones entre las personas, como parte de la propia reflexión del mundo. Pues tanto estás relaciones se están haciendo con el mundo, como el mundo se está haciendo con ellas. Y un ejemplo de esta afirmación la podemos hallar en su obra de Pedagogía de la esperanza: un recuento con la Pedagogía de Oprimido, donde afirma:

“situaciones locales que abren perspectivas para el análisis de problemas nacionales”.
[...] Lo regional surge de lo local,
lo nacional de lo regional,
lo continental de lo nacional,
lo mundial de lo continental”.⁹⁸

⁹⁸ Paulo, Freire, (2007) *Pedagogía de la esperanza. Un recuento con la Pedagogía del oprimido*, p. 83.

Nuestra interpretación sobre lo anterior, es que en la propuesta Freiriana, la importancia no radica tanto donde se lleven a cabo las relaciones entre sujetos, pues ya sea en un espacio grande como el social o entre un grupo pequeño de alfabetización; finalmente de lo que se trata, es de construir una realidad de relaciones más justas tanto en los espacios educativos, como fuera de ellos.

En este sentido, Freire plantea que el espacio educativo, es también un espacio que refleja la sociedad y que es dentro de este, donde será posible optar por el tipo de relaciones con que se quiera formar a las y los sujetos. Sobre esto, afirma:

“Na medida em que a gente compreende [...] a relação entre escola e sociedade [...] a gente reconhece que a escola além de reproduzir a ideologia dominante, também possibilita a crítica a essa ideologia. [...] é possível em qualquer sociedade fazer algo institucional que contradiz a ideologia dominante”⁹⁹

Lo propuesto en el párrafo anterior, es el no desconocimiento que hemos de tener sobre la relación escuela - sociedad, que contrariamente a lo planteado por el filósofo Louis Althusser en los años setenta, quien decía que “la escuela era un aparato ideológico reproductor del Estado”, Freire plantea que el espacio escolar puede ser también un espacio de relaciones críticas, dependiendo de qué espacio se quiera construir.

Es por esto que entre sus propuestas pedagógicas, Freire distinguirá dos tipos de educación, los cuales considera que si bien no son determinantes, si condicionan la forma en cómo se relacionan los sujetos en los procesos educativos.

Entre estos tipos de educación analizará tanto la que denomina como: EDUCACIÓN BANCARIA que tiene su origen en la educación tradicional, así como la ENSEÑANZA ESPONTÁNEA. Y por otro lado, como alternativa propondrá una EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA también conocida como EDUCACIÓN LIBERADORA, misma que el propio Freire llevó a la acción en sus múltiples experiencias con los círculos de cultura con quienes trabajó.

⁹⁹ Paulo Freire (1982) *Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena*, p. 125.

La traducción al español que propongo es: “En la medida en que la gente [...] la relación entre escuela y sociedad [...] la gente reconoce que la escuela así como reproduce la ideología dominante, también possibilita la crítica a esa ideología [...] es posible en cualquier sociedad hacer algo institucional en contra de la ideología dominante”

2.5 Las relaciones en la Educación Bancaria

Comenzaremos haciendo mención de la definición Freiriana sobre la EDUCACIÓN BANCARIA:

“En la concepción bancaria [...] la educación es el acto de depositar, transferir, transmitir valores y conocimientos [...] que al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio [...] mantiene y estimula la contradicción”.

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) el educador es quién sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quién habla; los educandos quienes escuchan.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. [...]
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. [...]

Finalmente el educador es el sujeto del proceso: los educandos, meros objetos.”¹⁰⁰

Las líneas anteriores dan muestra de una realidad educativa característica de la forma de educar tradicional que ha prevalecido por siglos en muchas de nuestras sociedades capitalistas, misma, que continúa aún en el presente. El problema con esta educación, es que parte de que son las y los educadores (profesores, profesoras) los únicos sujetos participes en el acto educativo, dejando de lado a las y los educandos (estudiantes) como sujetos pasivos y no partícipes de la construcción de sus conocimientos. Para Freire:

“Toda situación donde A explote a B, A obstaculice a B, A obstruya a B. En su búsqueda de afirmación como persona o sujeto, es opresora [...] es violenta”.¹⁰¹

Partiendo de esta concepción BANCARIA del acto educativo, ubicamos en Freire tres problemáticas pedagógicas que se presentan en las relaciones entre las y los educadores

¹⁰⁰ P. Freire (2006) p. 80.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 55.

con las y los educandos, como resultado de este tipo de educación. La primera es la relación antidialógica que provoca el mutismo, la segunda una relación asistencialista que reproduce pasividad y finalmente la masificación como resultado de la deshumanización de las y los estudiantes; las cuales expondremos a continuación.

2.5.1 Relación antidialógica

La relación unidireccional característica de la educación bancaria, donde es uno el que habla frente a otro que calla, hace parecer que son las y los educadores los únicos que llegan con saberes al espacio educativo, y por lo tanto, los únicos que pueden enseñar y pronunciar su palabra como únicos poseedores del conocimiento.

El problema de esta educación monista y unicísta, donde sobresale el “uno - único” por encima de los demás “colectivo – plural”, es que convierte la práctica de enseñanza – aprendizaje en una práctica donde el conocimiento se centra en un individuo, haciendo de esta un acto antidialógico. Este tipo de educación, niega a su vez todos aquellos saberes con que llegan a las aulas las y los estudiantes.

Con este prejuicio parten las y los educadores dando por hecho, que los estudiantes están en las aulas para aprender pero no tienen nada que enseñar. Sobre esto dice Freire.

“No podemos dejar de lado [...] como inservible, lo que los educandos, ya sean niños que llegan a la escuela, jóvenes o adultos, traen consigo de comprensión del mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte [...] los conjuros.”¹⁰²

Con lo anterior queremos resaltar que para Paulo no es sólo el profesor quien tiene el conocimiento, sino que las y los estudiantes al llegar al espacio educativo, vienen ya con sus propios saberes y experiencias vividas, las cuales habrían de ser conocidas y respetadas por las y los educadores. Sin embargo al no ocurrir esto, se bancariza la educación. Aclara Freire:

¹⁰² P. Freire. (2007) *Pedagogía de la esperanza...* p. 81

“El mal no está en la clase expositiva o en la explicación que el profesor o la profesora den. No es eso la crítica a la educación bancaria, sino el tipo de relación educador - educando, en el que el educador se considera el único educador del educando, en que el educador rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica. Relación en que el educador transfiere conocimiento [...] o contenidos al educando considerándolo simple recipiente”.¹⁰³

En la anterior cita, damos cuenta de que la problemática del bancarismo en la educación está precisamente en la relación entre las y los sujetos educativos. Ya que la educación como mera donación, se convierte a su vez en una “falsa generosidad”¹⁰⁴ donde educador y educando no podrán dialogar en la medida en que el primero (educador-a) no reconozca al segundo (educando-a) como alguien que también tiene conocimientos para compartir, de esta forma el antidiálogo se produce cuando el o la profesora, no se asumen como emparejados¹⁰⁵ con las y los estudiantes; al contrario, los miran como pizarras en blanco a las que hay que llenar con contenidos.

Frente a esta actitud antidialógica, Freire cuestionará a las y los educadores: “¿Cómo puedo dialogar si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?”¹⁰⁶. Por otra parte, el hecho de que el estudiante no aparezca como sujeto en la construcción de conocimientos como un acto dialógico, lo llevará a introyectar el vacío prescrito por el educador.

“[Las y los estudiantes] de tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que son enfermos, indolentes, terminan por convencerse de su incapacidad”.¹⁰⁷

Este sentimiento como sombra introyectada del opresor, dará como respuesta a éste tipo de relación educativa mero mutismo, es decir, silencio que se expresa también

¹⁰³ *Ibid.*, p. 113.

¹⁰⁴ Véase el concepto anteriormente citado en Freire.

¹⁰⁵ Concepto de la cultura tojolabal que en su lengua refiere al lajan lajan ay' tik, que significa: estamos emparejados, es decir que somos iguales en nuestras diferencias. (véase en Carlos Lenkersdorf. Los hombres verdaderos).

¹⁰⁶ P. Freire (2006) p. 109.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 65.

como pasividad. “dicen al educador: Disculpe señor nosotros deberíamos estar callados y usted señor, hablando”¹⁰⁸

Retomando la discusión anterior sobre el individualismo, es importante resaltar que esta realidad, ubicándonos en nuestro contexto latinoamericano y mexicano, hace parte de la educación bancaria y antidialógica con la que se nos ha educado desde poco después de la conquista Europea y que actualmente permea nuestros sistemas educativos públicos; lo cual es también causa de una cultura del silencio que se ha adoptado por muchas generaciones de estudiantes, como respuesta a muchos años de represión estudiantil que todavía hoy, nos hace estar callados, tanto en los espacios educativos de participación, como frente a las problemáticas de nuestros tiempos.

2.5.2 Relación asistencialista

El acto educativo bancario es a su vez un acto asistencialista, es decir, que se presenta como un regalo que hace el educador al educando, como si le estuviera haciendo un favor al dárselo, pero no como una acción cuyo proceso necesita de ambas partes educador, educadora - educandos y educandas para llevarse a cabo.

Esta educación como “regalo” caritativo o como donación, lleva a la pasividad de las y los estudiantes, al ser el conocimiento, una especie de “propiedad” del educador - educadora, que las y los estudiantes habrán de esperar para recibir pasivamente de esa autoridad asistencialista.

“El asistencialismo [...] es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma – la responsabilidad. La satisfacción de esta necesidad – afirma Simone Weil, refiriéndose a la responsabilidad - exige que el hombre tenga que tomar decisiones en problemas grandes y pequeños, que afecten intereses ajenos y propios, con los cuales entonces se siente comprometido”¹⁰⁹

¹⁰⁸ *Ibíd.*

¹⁰⁹ P. Freire, (2007) *La educación...* N. al pie. p. 51.

En esta lógica educativa, las y los estudiantes en la carencia de una responsabilidad que les haga comprometerse con la construcción de conocimientos, con sus sueños y con su mundo; terminarán por imitar y memorizar aquello que les enseña el educador, aceptando pasivamente el conocimiento que les transmite como el único y el “correcto”.

“en su enajenación quieren, a toda costa parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. La autodesvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores”.¹¹⁰

Sin embargo, éste acto de imitación y memorización (usado como método de enseñanza, desde hace años en la educación tradicional) será de nuevo reproductor de actitudes individualistas, pues no necesitará de las o los otros para llevarse a cabo, como acto individual.

“En el asistencialismo no hay responsabilidad, no hay decisión [...] Es esta falta de oportunidad para decidir y para participar responsablemente lo característico del asistencialismo que lleva en sus soluciones una contradicción en cuanto a la vocación del hombre a ser sujeto”.¹¹¹

Es decir que esta pasividad que objetualiza a las y los estudiantes no los llevará después a la acción, sin antes haber reflexionado y tomado consciencia de la importancia de comprometerse con su existencia.

“A gravidade do assistencialismo, na perspectiva freireana, está na negação do sujeito e de seu protagonismo. Nega-se ao sujeito a capacidade de autoria”.¹¹²

Lo que plantea Freire con lo anterior, es que asistir a otro, es también negarlo como sujeto, cual autor protagónico que decide y opta sobre su propia historia y realidad. A sí mismo, en la educación, esta relación de asistencia como acto del educador (a) y repetición pasiva del educando (a), continuará reproduciéndose y en tanto relación dicotomizada, no será nunca educación colectiva o liberadora.

¹¹⁰ P. Freire (2006) p. 65.

¹¹¹ P. Freire, (2007) *La educación...* p. 51

¹¹² D. Streck, E. Redin, J. Zitkoski. (2008) *Dicionário Paulo Freire*, p. 51.

“Quien actúa sobre los hombres para adoctrinarlos adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominantes”¹¹³

Es por esto que el docente se convierte así en dominador en tanto donador de conocimientos, mientras que los estudiantes, si no logran asumir su responsabilidad como acción de libertad, aceptarán la recepción pasiva e irreflexionada del conocimiento.

2.5.3 Relación masificadora

Para Freire la masificación se presenta tanto en la dimensión social como en la educativa, donde ambas tienen que ver con una autoridad (gobierno, educador-educadora) que masifica para manipular al pueblo (las y los estudiantes).

La masificación dice Freire, se hace posible a través de mitos o pactos que se presentan como diálogos, pero que no lo son; por el contrario es el acto de convertir al otro en objeto, y como tal puede ser dominado, moldeado, manipulado. La masificación plantea Freire, es un acto donde se deshumaniza a las y los otros, donde se niega su estar siendo sujetos y por tanto, se les mira como una masa homogénea.

“el fin del sadismo es convertir al hombre en cosa mediante el control completo y absoluto, el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad.”¹¹⁴

Esta relación como característica de la sociedad opresora, es aquella en que los opresores, (educadores o educadoras) no permiten que los otros sean más; a través de la objetivación del otro, las y los oprimidos (estudiantes). Para Freire la masificación es un acto donde el comportamiento es menos comprometido, es decir, irracional.

“[en la masificación] la posibilidad de diálogo se suprime o disminuye [...] y el hombre queda vencido y dominado sin saberlo, aún cuando pueda creerse libre.”¹¹⁵

¹¹³ P. Freire (2006) pp. 110 – 115.

¹¹⁴ *Ibid.*, p.60.

¹¹⁵ P. Freire, (2007) *La educación...* pp. 57- 58.

Lo anterior nos permite comprender que en la relación entre educador (a) – educandos (das), el proceso educativo puede convertirse en un acto masificador como resultado de un acto bancario. En este sentido el profesor en su relación con las y los estudiantes los objetualiza en tanto impide su palabra, niega sus conocimientos y actúa de forma asistencialista y antidialógica.

Esto es, que obstruye la capacidad que tienen las y los estudiantes de tener opciones para decidir, domesticándolos en un actuar donde son las y los educadores los únicos que toman las decisiones en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Frente a esta situación, las y los educandos no pueden reflexionar sobre sí mismos ni sobre sus propias prácticas en tanto que actúan sin reflexionar.

Una metáfora de esto, sería el de un grupo de jóvenes subidos en una barca que es arrastrada por una fuerte corriente de río (río, como instrucción del educador-a) que en un acto masificador, deja a los estudiantes sin remos, es decir, sin opción para decidir hacia donde remar, dando como resultado que los jóvenes se dejen llevar por la corriente, sin tomar consciencia que tenían opción de decidir hacia dónde ir. Quien está masificado para Freire:

“Teme la libertad aunque hable de ella. Le gustan las fórmulas generales, las prescripciones, que sigue como si fuesen opciones tuyas. Es un dirigido. No se dirige a sí mismo. Pierde la dirección del amor. Perjudica su poder creador. Es objeto y no sujeto”¹¹⁶.

Desde la interpretación que hago sobre el concepto de masificación en Freire, es que la diferencia entre un grupo masificado y otro que no lo está, es que la masa si bien puede ser un conjunto de personas que se reúnen para un fin común, éstas no dialogan entre sí. Otro autor que apoyaría esta idea, es el Pedagogo Miguel Escobar, quien conjuntamente con el psicoanalista Fernando Martínez Salazar, proponen:

“es muy difícil que el sujeto emerja como tal, pues está aprisionado entre la masa y el jefe: la primera lo jala hacia ella, lo atrapa, lo ingiere, lo aniquila”.¹¹⁷

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 57

¹¹⁷ Miguel Escobar, (2012), p. 115.

El anterior concepto de masa, nos muestra cómo el sujeto masificado, no tiene opción alguna cuando está dentro de ella, a excepción claro, que el sujeto busque su liberación, como autonomía.

Es por esto que la masificación educativa es al mismo tiempo una deshumanización, en tanto que cosifica a mujeres y hombre, a las y los estudiantes, al momento en que los reduce a una masa homogénea a quienes se ha de educar igualitariamente. Como si en la diferencia de cada subjetividad no existiera en sí una personalidad y una conciencia propia y distinta, que ha de ser tomada en cuenta en tanto diferente en la forma de enseñanza.

2.5.4 Relaciones en la educación espontánea.

Continuando con la reflexión sobre la Educación bancaria, encontramos que Freire también hace una crítica a la EDUCACIÓN ESPONTÁNEA, diciendo que no es posible que las y los educadores, no enseñen contenidos, pues considera que eso “anula también su capacidad crítica, al parecer [...] más canciones de cuna que desafíos.”¹¹⁸

Sobre esto, nos cuestiona que el acto de educar, no puede ser un: arrullar a los estudiantes; es decir que es necesario que las y los educadores enseñen contenidos, para que la enseñanza no se convierta en mero entretenimiento. Sin embargo, enseñar contenidos, de acuerdo con Freire, no significa que se deba dejar de lado la visión política de la educación; pues además de contenidos, se trata de que se contextualicen en la realidad.

“no es posible educar sin una comprensión de cómo funciona la sociedad.”¹¹⁹

En este sentido Freire reiterará que para educar será imprescindible tomar en cuenta no sólo textos, sino también el contexto, pues la educación no está exenta de él.

¹¹⁸ Paulo Freire (2007) *Pedagogía de La esperanza*, p. 114

¹¹⁹ *Ibid.*, p128

“si soy profesor de biología ¿no puedo alargarme en otras consideraciones? Que debo enseñar sólo biología... como si pudiera comprenderse fuera de la trama histórica social, cultural y política”.¹²⁰

Otro autor que en su praxis retoma la realidad como problemática, será Celestín Freinet, compartiendo en una de sus obras que:

“La escuela que funciona como a principios de siglo y no ha modificado ni sus horarios ni sus técnicas, ni su espíritu, no ha intentado adaptarse a la evolución radical [...]. Ha continuado predicando su moral verbal, enseñando lengua, cálculo y ciencias, imperturbablemente, como si nada hubiera pasado desde hace cuarenta años, como si no hubiera habido guerras, ni campos de prisioneros, ni deportaciones, ni torturas, ni el maquinismo, ni la concentración humana en las ‘ciudades hongos’, en las que la vida no tiene nada de común con la que existía en la ‘belle époque’”¹²¹

De ahí la necesidad planteada por Paulo, de una educación liberadora que tome en cuenta lo que acontece en la realidad.

Empero los procesos educativos con los que nos enfrentamos hoy en día, haciendo referencia a México, que es desde donde estamos pronunciando la realidad, como parte de Latinoamérica y aún en los demás países que se rigen bajo el mismo sistema económico. Esto no pasa, por el contrario, los conocimientos se nos dan descontextualizados, como si las teorías fueran por un lado y la realidad por otro.

“el problema con la realidad es que no sabe nada de teoría”¹²²

La reflexión anterior expuesta por Don durito de la Lacandona, (un personaje del Sub Marcos) hace una crítica al capitalismo, en donde todo pareciera que el problema está en la realidad, sin embargo Paulo Freire nos recuerda que no es así, al contrario si la teoría no nos ayuda a leer la realidad que se nos está presentando como un problema, entonces hemos de crear teorías que partan de esa realidad para transformarla.

¹²⁰ P. Freire. (2007) *Pedagogía de la esperanza...* p.75.

¹²¹ Celestine, Freinet. (1972) *La Formación de la Infancia y de la Juventud.* p. 17-18.

¹²² Miguel Escobar, (2012) p. 77.

2.6 Las relaciones en la Educación Liberadora

Frente al quietismo y antidiálogo individualista que provoca la EDUCACIÓN BANCARIA, Freire en sus prácticas con las múltiples personas con quienes trabajó a lo largo de su vida: campesinos, amas de casa, pescadores, mineros, padres y madres de familia, luchadores y luchadoras sociales, jóvenes, niños y niñas; se da cuenta que la educación para ser un acto verdadero de transformación y liberación tiene que partir necesariamente de la condición humana como un problema.

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta en los peligros de su tiempo, para que consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar”.¹²³

Esta EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA es una educación que busca constantemente un diálogo con el otro y la otra, a partir de problematizar la realidad para tomar consciencia de ella y transformarla.

“Es necesario vivir intensamente la pregunta, la curiosidad en el proceso educativo”¹²⁴

Para Freire la relación educativa que ha de construirse para que sea verdaderamente liberadora, ha de ser una relación colectiva, es decir, con las y los otros y no para las y los otros. La pedagogía de la liberación entonces, se dará si se toma postura hacia una educación cuya relación sea dialógica, entre educadores, educadoras - educandos educandas, frente a una relación antidialógica, un educar con y no para, como propuesta colectiva ante el asistencialismo, una relación democrática frente al actuar masificador y deshumanizador de la educación, y finalmente una relación de amorosidad como apuesta anti- individualista; mismas que iremos profundizando.

2.6.1 Relación dialógica

Para Paulo Freire, el centro de la relación entre educador(a) y educando (a), es el diálogo. Este concepto que se expresa en muchos de sus escritos también como

¹²³ P. Freire, (2007) *La educación...* p.

¹²⁴ Miguel Escobar, (2012) p.59

dialogicidad, refiere a un diálogo entre iguales, no obstante; para Freire existe una distinción entre educador y educando haciendo énfasis en que si bien, son sujetos distintos, se deben ver como emparejados en el acto de conocimiento.

En este sentido, para Freire educador y educando no son iguales en un sentido homogeneizador, pues considera imprescindible que puedan reconocerse entre ellos como diferentes. Ya que es en la diferencia entre educador(a) educando (a), donde será posible el acto colectivo del conocimiento.

“Nosotros somos todos diferentes y el modo como se reproducen los seres vivos está programado para que lo seamos. Por eso el hombre tuvo la necesidad un día de fabricar el concepto de igualdad. Si fuéramos todos idénticos, como una población de bacterias, la idea de igualdad sería perfectamente inútil”.¹²⁵

Es decir, que tenemos la capacidad de reconocernos iguales en nuestra diferencia, puesto que el asumir esa igualdad no significa que somos idénticos, sino por el contrario la igualdad reafirma de acuerdo con Freire, nuestra diferencia.

Un ejemplo contradictorio de esta afirmación, lo encontramos en la educación por competencias, de la cual, se desprenden evaluaciones que se realizan a partir de una visión homogénea del conocimiento. En el caso de México, lo que conocemos como: Prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) es un examen donde se intenta a partir de una sola escala, medir habilidades y conocimientos, entre sujetos pertenecientes a contextos distintos; prueba que como iniciativa, pretende que los centros educativos, estandaricen sus conocimientos. Dejando de lado la diferencia entre las distintas realidades, económicas, climáticas, históricas, alimentarias, culturales, geográficas y en general de condiciones, en que se forma a las y los estudiantes de cada sitio.

Con esto, no queremos decir, que no sea posible que las y los estudiantes sin importar la realidad en que vivan, reciban una educación adecuada. Pero sí queremos decir que cada sitio debería considerar en términos de contexto, su propia forma de evaluar, pero no

¹²⁵ P. Freire. (2007) *Pedagogía de la esperanza...* p. 93.

sólo en habilidades como resultados, sino la enseñanza como proceso que se está haciendo entre todas y todos los sujetos de cada comunidad.

Es por esto que Freire reafirmará que la diferencia es una condición necesaria e importante en la educación, y que tiene un objetivo doble, por un lado, que se respete la distinción en la relación entre educador(a) y educando(a), se comprendan las diferencias en las responsabilidades que ambos tienen en el acto de enseñanza- aprendizaje y por otro, que se contextualicen las diferencias.

Este respeto, conllevaría en las y los educadores que se asuman como responsables del acto educativo como un acto político y no neutral, en cuya directividad hagan explícita su postura de hacia dónde quieren llevar el conocimiento.

“respetar a los educandos [...] no significa mentirles sobre mis sueños [...] respetarlos significa por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola, por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras enseño, no importa qué”¹²⁶

Mientras que en las y los educandos, este respeto estaría en asumir su participación dentro del mismo proceso educativo en el que tomando conciencia de la importancia de su actuar, comprendan que son a su vez responsables de la construcción de conocimientos, conjuntamente con las y los educadores, donde ambos son dialógica y colectivamente en tanto dejan también que el otro sea en su rol y subjetividad.

“el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto capaz de conocer y que quiere conocer en la relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer [...] el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos [...] el conocimiento”¹²⁷

Esta relación como diferencia, tiene correspondencia también con la dialéctica entre autoridad y libertad. Desde este planteamiento, al reconocer que educadores y educadoras, educandos y educandas, enseñan y aprenden a la vez, pero son diferentes, se presenta como necesario que tanto unas, unos, como otros, otras, se respeten. Por un lado, respeto de las y los educadores a la libertad de las y los estudiantes. Y por otro,

¹²⁶ *Ibid.*, p. 74.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 43

respeto de las y los educandos a la autoridad de las y los profesores, sobre esto dice Paulo:

“La autoridad que aplasta la libertad del estudiante es autoritarismo y la libertad que aplasta la autoridad del profesor se llama libertinaje”.

Es decir, la relación entre ambos estará siempre en tensión, la cual necesariamente ha de estar mediada por el diálogo entre ambos, para que el acto educativo sea un acto liberador, en que el profesor (a) sea respetado en su autoridad y el (la) estudiante en su libertad, siendo posible que ambos a la vez sean educadores y educandos del otro. Freire también propone que si bien puede haber desacuerdos entre ambos, esto no necesariamente tiene que eliminar el respeto.

“La lucha, no niega la posibilidad de acuerdos, de arreglos entre las partes antagónicas [...] los arreglos y los acuerdos, son parte de la lucha”.¹²⁸

Es decir que puedo no estar de acuerdo con el otro, por pensar distinto a mí pero que seamos antagónicos, tampoco significa que seamos enemigos, pues en tanto distintos el principio está en el respeto por la diferencia.

2.6.2 Relación colectiva

Freire retomando su praxis pedagógica demostró una y otra vez que la pedagogía era un proceso donde la participación de todas y todos era necesaria. Desde sus distintas pedagogías, nos habla de una educación que no puede estar pensada desde un solo individuo, sino que por el contrario sólo es posible desde la colectividad y la comunidad.

Esta afirmación como característica principal de la pedagogía Freireana, se ve explícita en toda la obra de Freire y podemos hallarla más claramente en muchas de sus anécdotas de trabajo con círculos de cultura, donde expone cómo entre los grupos y comunidades, las personas iban tomando conciencia a partir de una enseñanza común,

¹²⁸ *Ibid.*, p. 39.

donde si bien la percepción y la reflexión eran en un principio algo propio, el proceso de aprendizaje se complementaba a un mismo momento en que la participación de todas y todos, iba apareciendo, como acto colectivo.

“nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.”¹²⁹

Freire en reflexión de estas experiencias, sugiere que existe una diferencia radical entre lo que significa una educación que se hace para las y los otros y otras, y una que se propone con, los otros y otras.

La distinción entre ambas es que una educación para (las y los otros) es una educación como ya lo veníamos mencionando: bancaria y antidialógica, pero sobre todo asistencialista. Es decir una educación donde es uno o unos, quienes toman las decisiones por encima y de las y los demás, quienes recibirán la instrucción.

Mientras que una educación con (las y los otros) nos habla de un acto de conocimiento que se hace colectivo, en tanto se construye conjuntamente con la participación, con las dudas, con las preguntas, con los saberes y con las vivencias de todos.

En este sentido, en lo social este principio pedagógico se expresa a partir del asistencialismo de las y los gobernantes que siendo unos cuantos, toman decisiones que afectarán a todas y todos, es decir una decisión de uno para el pueblo en general, pero nunca con el pueblo. Por tanto una educación para el otro, es imposición que siempre sale de un ‘yo’ individual.

Una educación con (las y los estudiantes, las y los profesores) es aquella que se está haciendo en el proceso, donde necesariamente ha de haber acuerdos y consensos, como acto no prescrito, sino que se está haciendo entre todas y todos. En esta, cualquiera puede aparecer como sujeto histórico y participar con su palabra, su opinión, su reflexión, sus sueños y esperanzas, como acto colectivo.

¹²⁹ P. Freire, (2007) *La educación como...* p.18.

La diferencia de acuerdo con Freire, entre un proceso de conocimiento y otro, es justamente esta esperanza; pues una educación donde de antemano están determinados los conocimientos a aprender, como contenidos y la forma de enseñanza, (como método) y donde no existe flexibilidad para el cambio, sino mero acabamiento que verterá uno sobre los demás; será una educación que no necesita de la esperanza de esa otredad (estudiantes) como sujetos participantes.

Sino que al ser una educación para en la cual sólo importa el grupo en tanto banco – receptor de conocimientos. Será el individuo – asistencialista el único sujeto activo e indispensable, frente a la pasividad, lo cual llevará hacia la desesperanza de la mayoría.

“la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir fuerzas indispensables para el embate creador del mundo”.¹³⁰

Por otro lado, una educación colectiva, con, ha de ser aquella en que al no estar acabada, permite que se exprese la esperanza de todos y todas como acto de libertad en el que al estar presente una conciencia de que existen posibilidades, que en tanto conciencia colectiva hace que el grupo asuma su participación en su proceso de conocimiento.

Y a su vez, como conciencia social, llevará a la acción también por la esperanza de una sociedad más justa. Sin embargo esta esperanza, formada en una educación colectiva de liberación, jamás será una esperanza ingenua y pasiva donde se espera esperando, sino una esperanza, que en tanto construcción con las y los otros y con el mundo; será esperanza crítica, que lleva a la acción.

“Mi esperanza es necesaria pero no suficiente ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada”¹³¹

De la cita anterior reflexionamos, que la educación propuesta por Freire no puede ser, sino es colectiva, es decir que necesita de las relaciones ‘con’ las y los demás.

¹³⁰ P. Freire. (2007) *Pedagogía de la esperanza...* p.8

¹³¹ *Ibid.*

2.6.3 Relación democratizadora

Entre las propuestas educativas de Freire donde se empodera a favor de la colectividad encontramos también su propuesta pedagógica democrática. Para Freire la educación ha de posibilitar que se transforme en las y los educandos hábitos de pasividad por hábitos de participación.¹³²

Paulo considera que la democracia en la pedagogía, es posible a partir de un pensamiento crítico, mientras que el pensamiento ingenuo está más vinculado a lo antidemocrático.

“Un grupo humano tanto más crítico, más democrático y permeable. Cuanto más democrático más ligado a las condiciones de sus circunstancias. Tanto menos experiencias democráticas (...) tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente”.¹³³

En esta cita, que es anterior al concepto de Educación bancaria; Freire ya comenzaba a hacer referencia a un tipo de educación que dicta órdenes, considerándola como contradictoria a una educación democrática que toma en cuenta al pueblo. Para él:

“Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad”¹³⁴

La afirmación anterior, da cuenta de que la democratización educativa es una necesidad como punto de partida para educar desde el respeto, como concepto que al ir más allá de la tolerancia, implica un verdadero diálogo con las y los otros, y no para. Con esto se busca que entre todos, además de estudiantes y docentes se piense la escuela y la construcción de conocimientos. Para Freire educar este gusto por la democracia,

¹³² P. Freire, (2007) *La educación como...* p. 90.

¹³³ *Ibid.*, p. 91

¹³⁴ Paulo Freire. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*, p.98.

requeriría el rompimiento de nuestras tradiciones autoritarias por un lado, y por el otro tiene que ver con un gusto del respeto de los diferentes [...] del que huye tanto el machismo como el racismo.¹³⁵

Además de la reiteración de Freire de que una educación liberadora ha de surgir de una práctica con relaciones colectivas democratizadoras, ya que piensa que el acto educativo conlleva otros componentes como los siguientes:

“La práctica educativa implica además, procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo como a la permisividad”¹³⁶.

En este sentido para Freire la educación verdaderamente democrática no ha de desconocer las relaciones solamente entre sujetos, sino también entre los contenidos y métodos, es decir reflexionando todo lo que hace posible el acto de conocimiento y llevando a la práctica esa democratización. Sobre esto dirá: “La democracia, como cualquier sueño, no se hace con palabras desencarnadas y sí con la reflexión y con la práctica”.

Por otra parte, la educación en tanto democratización, es aquella que opte por “defender la presencia participativa de los alumnos, de padres de alumnos, de madres de alumnos, de cuidadores, de cocineras, de porteros, en los estudios de los cuales, resulte la programación de los estudios de las escuelas”. Pues para el brasileño, no se trata en esto de desconocer a las y los especialistas en educación, sino en no dejarlos como los únicos propietarios de ella.

En lo anterior, consideramos que la apuesta democrática que se nos plantea no desconoce ni a quienes tienen la responsabilidad directiva de la enseñanza, como pueden ser autoridades, profesores o profesoras, o especialistas en educación; ni tampoco a quienes reciben la enseñanza, (educandos y educandas), incluyendo a su vez a quienes pocas veces se visibiliza, que son todos y todas aquellos y aquellas que hacen

¹³⁵ Véase en Freire, (1994). Séptima Carta.

¹³⁶ P. Freire. (2007) *Pedagogía de la esperanza...* p.104.

parte del proceso de conocimiento implícita o explícitamente pero que no se les reconoce como tal. En esto una vez más Freire nos demuestra que es en comunidad como el acto educativo es un acto liberador.

2.6.4 Amorosidad

Otro de los conceptos fundamentales en Freire al hablar de relaciones sociales y educativas, como parte de su propuesta liberadora, es la amorosidad. Para él, es el amor un “compromiso con los hombres [y mujeres]” y por lo tanto, comprometerse con la liberación de las y los oprimidos será también un acto amoroso y a su vez dialógico y colectivo.

“No hay diálogo, si no hay un profundo amor al mundo. [El amor] como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe de generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor”.¹³⁷

Por lo anterior en la concepción Freiriana, la amorosidad está vinculada a otros dos conceptos clave que son tanto el diálogo como la transformación, a la que también nombrará como revolución.

Para Paulo, el amor es lo que hace posible el diálogo, pues alguien que no ama a los otros y otras, no dialogará con ellos, alguien que no ama el mundo, tampoco asumirá la valentía que exige pronunciarlo.

De esta forma, el acto educativo, será también un acto de amor entre educadores y educandos, en tanto los primeros, logren comprometerse con los segundos, desde un actuar dialógico; pues en Freire, sólo cuando amamos algo verdaderamente es cuando podemos sentir esas ganas de liberarnos con las y los otros, es decir, colectivamente.

Por otro lado, los actos amorosos serán para Freire también actos revolucionarios, ya que es en la apuesta por la humanización y por la transformación del mundo que el amor se vuelve acción.

¹³⁷ P. Freire (2006) p. 108.

“¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que estos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biófilo.

Es decir, que es la amorosidad el sentimiento que impulsa a quienes quieren hacer un cambio en el mundo; pues ese amor a la vida, es lo que nos convoca a conocer el mundo dialogando con él, y a recrearlo luchando; pues toda liberación que sea colectiva, al igual que colectiva se hace la revolución, será también amorosa. Sobre esto citará Freire al Che Guevara:

“Déjeme decirle [...] a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad”¹³⁸.

Esta idea Guevarista sobre la revolución, la retomará después el brasileño al referirse a la pedagogía, como un espacio que al buscar también una transformación de la realidad y una humanización de los sujetos dentro del proceso educativo, como proceso liberador y colectivo. Hace una similitud de la educación con la revolución, en la que aclara:

“la educación, no es la palanca de la revolución, aunque toda revolución ha de ser pedagógica”¹³⁹.

La lectura que hacemos sobre esta afirmación, es que si bien Freire considera que la finalidad de la educación no es formar para la revolución; sí plantea que la revolución en tanto práctica comprometida con el mundo, con la humanización, con una realidad más justa, y con la liberación de todos y todas, tiene también un carácter pedagógico.

Pedagogía, que al ser política, se posiciona en un, a favor de quién y en contra de quién educar; y como revolución, también toma postura a favor de quién y en contra de quién luchar. Es por esto, que desde nuestra interpretación tanto la revolución como la

¹³⁸ *Id.*:

¹³⁹ M. Escobar, en colaboración con C. Escobar, M. Silva, J. Olivera, M. Pineda, E. Del Carmen, C. Díaz y F. Castro. (2008) “Leer la práctica para romper el silencio”, p.

educación, son términos que no están dicotomizados. Y otro ejemplo de ello, lo podemos encontrar en la afirmación Freireana al referirse a las luchas sociales.

“si hubiera más huelgas y menos clases, las y los estudiantes aprenderían más, de lo que aprenden en un aula”¹⁴⁰

Es por esto que para Freire, las y los educadores, no podrán enseñar sin ese compromiso que ha de ser amoroso, reconociendo sus sentimientos tanto en ellos mismos como en los otros.

[...] la tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad [...] que implica cierta militancia [...] Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir [...] Es imposible enseñar sin la capacidad [...] de amar. [...] Es preciso atreverse para decir científicamente [...] que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión¹⁴¹.

Es así como Paulo, reafirma que educar es un acto que implica una amorosidad que ha de sentirse con el cuerpo entero y con todas sus emociones, y en este sentido el amor, es algo que sólo puede existir en la colectividad, al igual que la educación en tanto apuesta colectiva y comunitaria, no puede prescindir de este sentimiento.

2.7 Paulo Freire con las comunidades indígenas

Aunque Paulo Freire no escribió directamente de las comunidades indígenas, la invitación que recibió para tener una charla con “el Consejo Indígena Misionario” (CIMI) quienes trabajaban junto a las comunidades del Mato Grosso. Le permitió exponer las ideas que había venido problematizando con motivo de pensar las culturas originarias. Si bien Paulo reconoce que su práctica ha estado cerca de otros grupos oprimidos y que sobre el tema de los indígenas son los misioneros los expertos en la práctica, considera que puede aportarles algo, en la medida en que ambas realidades de opresión no son tan distintas.

¹⁴⁰ Anécdota contada por el Dr. Miguel Escobar en uno de sus múltiples encuentros con Freire.

¹⁴¹ P. Freire, (1994) pp. 8-9

Entre las cuestiones principales que propone Freire para mejor aprender con estas comunidades, están: el conocimiento de la historia de los pueblos, su contexto cultural y su lenguaje como eje principal en su educación; de las cuales ahondaremos a continuación:

2.7.1 Su historia

En esta charla lo primero que Freire retoma, será la concepción histórico- social que gira en torno a los grupos indígenas, que en el caso de Brasil, al igual que en la mayoría de las regiones de Latinoamérica donde continúan viviendo pueblos originarios; plantea que pensar la realidad de estos grupos se entrecruza con un pasado colonial y un presente que continúa oprimiendo a aquellos que por su diferencia, lingüística, racial y de costumbres; siguen estando excluidos para el sistema capitalista neoliberal.

Para Freire, la diferencia entre estos grupos oprimidos y otros, es que la opresión que ha existido hacia las comunidades indígenas ha ido más allá de una invasión de guerra, con siglos de imposición cultural que ha violentado a estas comunidades en toda la extensión de su subjetividad, a través de una dominación lingüística, histórica, de costumbres, ideológica y de culto; de las que poco se han podido recuperar las comunidades a lo largo de los años.

Es por ello, que en el diálogo con las y los misioneros, al referirse a la memoria histórica de los pueblos, hace énfasis en la importancia de no desconocer la forma en que actúa el “dominador” sin importar la manera en cómo éste se presente, dice Paulo:

“seja ele uma pessoa, seja ele um grupo, seja ele uma classe o seja uma massa ou dependendo seja ele uma nação diante do dominado [...] A pergunta que se faz é sobre a relação dialética entre espoliadores e espoliados. Uma das características do processo de dominação colonialista ou de classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado.”¹⁴²

¹⁴² La traducción al español que propongo es: “sea él un apersona, sea él un grupo, sea él una clase o sea él una masa, o dependiendo sea él una nación frente al dominado [...] La pregunta que hago es sobre la relación dialéctica entre saqueadores y saqueados. Una de las

Lo que menciona Freire, tiene que ver con la concepción que tenemos del “dominador”, es decir, que esta no se refiere simplemente a una persona en específico como un gobernante o un presidente, sino que este, puede representarse de muchas otras formas, siendo el caso histórico de las comunidades indígenas en América Latina, un ejemplo donde el dominador tomó forma de naciones enteras (como fueron España y Portugal) que imponiendo su fuerza sobre nuestras culturas, se convirtieron en dominadores y colonizadores. Esta idea del dominador, simbolizado en otras formas, también se junta con lo que ya veníamos analizando de la relación entre opresor - oprimido, educador – educando en que, será el dominador quién imponga su poder sobre la libertad del otro.

Y por otra parte, lo que Freire expone en este párrafo, es que a pesar de que todo tipo de invasión es violencia, será necesario que las culturas indígenas identifiquen además de las formas del dominador, que la violencia, también tiene sus propias formas. Sobre esto, Freire narra a los misionarios, un ejemplo de cómo actuó el dominador en las culturas africanas:

“Não é por acaso que o branco colonizador da África tenha tentado convencer o africano que os africanos não tinham história, antes que o branco tivesse chegado [...] O branco trouxe na história da mão e a história e sua e de seu presente, porque quer bem o desgraçado do negro a história branca. Na história dele vem a cultura do branco, vem a religião do branco, vem a compressão do mundo do branco também, e a língua do branco é a única que é língua.”¹⁴³

En lo anterior podemos notar el énfasis que hace el brasileño en que una de las problemáticas de las culturas indígenas es que la sombra del opresor hace parte de su concepción del mundo, y esta introyección del mismo, no les permite distinguir la diferencia entre la identidad suya y la del opresor; como resultado de años de

características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo o todo mezclado, es la necesidad que el dominador tiene de invadir culturalmente al dominado.” Véase en: P. Freire, (1982) *Um dialogo com Paulo Freire sobre Educação indígena*, p. 115.

¹⁴³ P. Freire, (1982) p. 116. La traducción al español que propongo es: “No es casualidad que el blanco colonizador de África haya intentado convencer al africano, que los africanos no tenían historia, antes de que el blanco hubiese llegado [...] El blanco trajo la historia en la mano y la historia es suya y de su presente, porque quiere bien el negro la historia blanca. En la historia de él viene la cultura del blanco, viene la religión del blanco, viene la comprensión del mundo del blanco también y la lengua del blanco es la única lengua”.

dominación, en la que los dominadores les hicieron creer que su cultura e historia propias, no existían, sino que formaban parte de la del dominador.

Esta descripción que hace Freire entre la relación dominador y comunidades indígenas, se va complementando con las preguntas de la asamblea de misionarios, dónde ellos interpelan si entonces no es en realidad envidia, lo que sienten los indígenas de la sociedad en la que viven ellos (es decir la dominadora).

A lo que Freire responde que no; que además de que su pregunta forma parte de una cultura de dominación, de la cual ellos tienen que hacerse conscientes; se trata de nuevo de una sombra introyectada en la que “a resposta do dominado é exatamente, sonhar os sonhos da branquitude”¹⁴⁴. Es decir que para Paulo, los dominados ven lo blanco como algo mejor, pero no porque así lo piensen libremente, sino porque están alienados a esa idea.

Es por ello, que reiterará que la memoria de los pueblos en su oralidad es algo frente a lo cual debemos tener un total respeto, y en este mismo, hemos de hacer un trabajo permanente para resguardar todas aquellas historias que han sido destruidas.

2.7.2 Su contexto cultural

Esta propuesta de comenzar el discurso partiendo de situarse en la realidad característica en Freire, da cuenta de que en la explicación a los misioneros, pretende mostrar la importancia de iniciar su trabajo contextualizando al grupo con quienes van a colaborar, es decir que conforme va avanzando la charla Freire va dejando cada vez más claro que no es posible acercarse ya sea una comunidad indígena o un grupo de campesinos, sin antes dialogar con ellas y ellos.

En el diálogo, Freire plantea también a los misioneros, que otra de las cuestiones a considerar en el trabajo con comunidades, es la importancia de reconocer las diferencias que existen entre las culturas indígenas y nuestras culturas no indígenas.

¹⁴⁴ Traducción nuestra: “La respuesta del dominado, es exactamente soñar los sueños de la blanquitud”.

Premisa que ellos, cuestionarán a Freire, en relación a una plática que tuvieron con las comunidades Xavantes donde ellos decían a los misionarios:

“a gente quer agora estudos para que possamos ser médicos, engenheiros, padres, bispos”¹⁴⁵

Freire les responde: que él considera que los Xavantes son ya personas competentes dentro de su cultura, es decir, que ellos dentro de su contexto tienen ya una cierta sabiduría que pueden ir mejorando cada vez más.

Aunque esta reflexión llevará luego a Freire también a cuestionarse si entonces hemos de decirles a las comunidades indígenas como los Xavantes, que no sueñen con ser médicos, pues en este sistema en que vivimos eso supondría para ellos una dificultad muy grande, ya que esa escuela que ellos están pidiendo, es: “una especie de veneno”. Sin embargo, piensa que no por ello habría que dejar de repetirles que tienen derecho a una educación y a soñar con ella, pero sin olvidar que en su propia cultura son ya seres humanos con saberes.

Sobre lo que aquí expone Freire, nos lleva a preguntarnos, ¿por qué será que las escuelas que hemos construido en las sociedades no indígenas, se han convertido en una especie de veneno para las comunidades sí indígenas? Y si será posible transformarlas en otra cosa, frente a esta realidad que continúa presente y con la cual no estamos de acuerdo.

2.7.3 Sus lenguajes

La lengua de acuerdo con la visión freiriana, es uno de los elementos principales de cualquier cultura, y más cuando se trata de grupos indígenas cuya estructura lingüística está relacionada con su forma de mirar el mundo, de conocer, de nombrar y estar en él.

¹⁴⁵ P. Freire, (1982) p. 117. Traducción propuesta: “las personas quieren ahora estudios, para que podamos ser médicos, ingenieros, padres, obispos”.

Y por ello considera que quienes trabajan con ellos, han de tener esto a consideración, al hacer un trabajo de alfabetización o de otro tipo; ya que no será posible dialogar con ellas y ellos en la medida en que no se entienda a profundidad su lenguaje.

Y para este dialogo, Freire plantea que una de las cuestiones que no es tan sencilla de descubrir pero que está presente en el lenguaje de los grupos indígenas son las llamadas “manhas” de los oprimidos. Sobre esto, explica Paulo:

“se eu tomasse um copo de agua em certas zonas rurais, ou em certas áreas periféricas de S.P. numa casa popular, possivelmente eu vou para hospital. O meu organismo imunizado perdeu sua imunidade a medida em que tenha de me adaptar [...] Si não houver essa manha que é orgânica que é fisiológica. Biológica, etc. O oprimido desaparecería. Más a arguição também se expresa na linguagem”.¹⁴⁶

Este concepto del que habla Freire como manha del oprimido, y que descubre a partir de su práctica, lo describe como algo que está en el oprimido y que le permite su supervivencia.

Freire explica a los misionarios, a partir de una escena supuesta, del momento en que llegan con la comunidad, catequistas, alfabetizadores o misionarios, y dice que es ahí, mientras ellos se posan sobre el estrado para decir un discurso a las comunidades indígenas, repitiendo las palabras “yo esto”, “yo el otro”... cuando aparece la manha del oprimido, en la que aparenta que está comprendiendo a quien le da el discurso, y hasta actúa de tal manera que hace lo que los otros le dicen. Y ante esta respuesta se retiran los oradores contentos de que haya quedado claro lo que dijeron. Sin embargo, una vez que se han ido, la manha del oprimido actúa cuando comienza a hacer lo que él realmente quiere y no lo que le dijeron.

Sin embargo, Freire piensa que si bien estas manhas ayudan a las y los oprimidos a poder soportar la violencia que sobre ellos ejerce el dominador; el problema es que no siempre la pueden llevar a cabo, ya que no siempre tiene la opción para hacer lo que

¹⁴⁶ P. Freire, (1982) p. 120. Traducción propuesta: “si yo tomase un vaso de agua em ciertas zonas rurales, o em ciertas áreas periféricas de San Pablo, em uma casa popular, posiblemente yo terminaría em El hospital. Mi organismo inmunizado, perdió su inmunidad em La medida em que me tuve que adaptar. Si no hubiera ese engaño que ES orgânico, fisiológico, biológico, etc. El oprimido desaparecería, más este, también se encuentra em El lenguaje.

verdaderamente quieren. No obstante aunque Freire no profundizará en otras obras sobre este, en éste diálogo con las y los misioneros sí lo plantea como algo esencial por conocer, si se quiere comprender con ellos su forma de sobrevivencia, y dice:

“Na medida em que nós fossemos capazes de compreender as manhas, e estudá-las e descobrir o papel delas na totalidade da forma de comportamento do manhoso que é o oprimido, a existencia dele e a importancia de sua linguagem. De ser nós capazes de entrarmos na profundidade da linguagem do oprimido, não tenho duvidas de que más diante a gente descobriria que as manhas iram tornar-se métodos pedagógicos”¹⁴⁷

Con la cita anterior queremos resaltar que estas manhas a las que se refiere Freire, son algo que forma parte del oprimido más allá de la expresión de su propia lengua, y es por esto que comprender verdaderamente a estas comunidades, tiene que ver con conocerlas a profundidad más allá de lo que se observa a simple vista o se conoce de su cultura y su lenguaje; y que esto será así, en la medida en que los grupos que trabajen con ellos, se comprometan de forma dialógica a través de la vivencia y convivencia comunitaria con ellas y ellos, pues es así cómo lograrán aprender con las comunidades, desde el diálogo participativo y comunitario.

Hasta aquí cerramos el capítulo de las relaciones pedagógicas individuales y colectivas en la pedagogía de Paulo Freire, aclarando que más adelante lo iremos retomando, desde los otros dos contextos propuestos para este trabajo.

¹⁴⁷ P. Freire, (1982) p. 120. Traducción propuesta: “ En la medida en que nosotros fuésemos capaces de comprender las manhas y estudiarlas y descubrir el papel de estas en su totalidad, en la forma del comportamiento de lo mañoso que es el oprimido, en su existencia y su lenguaje. De ser nosotros capaces de adentrarnos en la profundidad del lenguaje del oprimido, no tengo dudas de que más adelante las personas descubrirán que las manhas se irán transformando en métodos pedagógicos.

Capítulo 3

La pedagogía del nosotros en las comunidades Tojolabales

*“La comunidad es un cuerpo,
este ojo, esta mano este pie, somos hombres y mujeres,
este ojo, esta mano, este pie, van iguales juntos,
por eso necesitamos autonomía para mirar y caminar,
no es tarea tuya hermano, es nuestra,
mirar, con nuestro ojo, mano, pie,
porque somos el par”*

Julieta Paredes Carvajal.

Nuestro primer acercamiento con la cultura maya - tojolabal, fue a partir del encuentro con los textos del filósofo alemán Carlos Lenkersdorf, quien junto con su esposa la historiadora Gudrun Lenkersdorf vivieron más de veinte años aprendiendo con las comunidades mayas, al sureste mexicano.

Posteriormente, tuvimos la suerte de conocer personalmente a Carlos en la Cátedra Extraordinaria que impartió en la UNAM, con el nombre de “Filosofía y Cultura Maya-Tojolabal, hoy” donde fuimos aprendiendo cada vez más sobre la vida y cosmovisión de estos pueblos, desde las experiencias que Lenkersdorf nos narraba, sobre sus vivencias, con los mayas.

En la inquietud por conocer más sobre esta cultura, nos acercamos también a las clases de lengua Maya – tojolabal, que comenzaron a impartir los mismos estudiantes, que antes habían aprendido la lengua con Carlos; mismos que recientemente, también nos invitaron a visitar las comunidades tojolabales.

No obstante, también nos hemos acercado a la cultura tzeltal y a la lengua y cultura tzotzil; pueblos, que de acuerdo a lo que hemos estudiado, comparten con el tojolabal una cosmovisión similar, donde es la comunidad el centro de su organización.

3.1 La comunidad del nosotros

Actualmente siguen existiendo comunidades cuyas lenguas se desprenden de la raíz Maya, entre las cuales, es posible encontrar más de treinta grupos de maya - hablantes desde el estado de Chiapas hasta la península de Yucatán extendiéndose a los territorios de Guatemala, Belice y Honduras.

Entre estos grupos, los que conviven en la región Chiapaneca son cuatro: Tzotziles, Tzeltales, Tojolabales y Choles; entre los cuales haremos referencia en nuestro trabajo al grupo Tojol a'b'al.¹⁴⁸

Los tojolabales, están concentrados en cerca de 25 comunidades de los municipios de Las Margaritas, Altamirano y Comitán, principalmente. Y según datos estadísticos su población es aproximadamente de entre cincuenta mil, a ochenta mil habitantes, los cuales actualmente siguen conservando sus usos y costumbres, pero principalmente su lengua.¹⁴⁹

Carlos Lenkersdorf, en sus estudios tanto lingüísticos como filosóficos, defiende la idea de que los pueblos indígenas, al tener una lengua propia y por tanto una forma de entender el mundo y nombrarlo, no sólo poseen saberes, sino que también hacen filosofías.

Ésta afirmación constituye un cambio de concepción de las culturas indígenas, frente a una historia de pensadores que durante años habían negado el filosofar de estos pueblos

¹⁴⁸ En maya, la ortografía correcta es Tojol a'b'al, sin embargo trasladado a nuestro idioma castellano, es correcto escribirla como Tojolabal, que es la forma cómo podemos encontrarla en los textos referidos a esta cultura, en castellano.

¹⁴⁹ De Luna, López, Ponce, Popoca, Aguilar, Silva, Morollón. Ponencia colectiva: *Filosofía de los pueblos originarios*. Presentada en: "IV Coloquio de Filosofía Latinoamericana hoy. Oaxaca, (2013).

al afirmar que el ejercicio del filosofar, era exclusivamente característico de las culturas occidentales.

Es por esto, que Lenkersdorf en el caso de los mayas - tojolabales, se referirá a un filosofar presente en las claves de los pueblos, y con relación a esto, menciona:

“la presencia de la cosmovisión (...) de una lengua, conforma de maneras diferentes el filosofar de una nación o cultura determinada”¹⁵⁰

Siguiendo con esta premisa, la tojol a'b'al es una comunidad cuya filosofía se constituye a partir de dos dimensiones: su cosmovisión (forma de ver el mundo) en relación con su actuar comunitario, mismo que conforma su cosmovivencia (forma de vivir o estar en el mundo); ambas regidas por un principio común que es NOSÓTRICO.

El NOSOTROS (K'antik en tojolabal), si bien, no es tan distinto al que usamos en lengua castellana, sí tiene un sentido diferente, pues no sólo hace referencia a las personas, sino que también es un principio que incluye plantas, animales y cosas elaboradas por hombres y mujeres. Para este pueblo en particular, todo lo que está incluido en esa comunidad nosótrica está vivo, es decir, que tiene 'altsil, (corazón) el cual está presente en todo lo que nos rodea.

“El hecho de que todo vive es un aspecto muy particular de la cosmovisión tojolabal. Porque en la sociedad dominante la naturaleza se divide entre viva o muerta [...] el término del 'altsil, corazón es el vivificador de de todos y cada uno, por eso no hay nada que no tenga 'altsil. Es decir la vida no está solamente entre los humanos, la fauna y la flora, sino también en nubes, aguas, cuevas y cerros, tierras y astros, ollas y comales. Por eso, desde la perspectiva tojolabal la tierra es Nuestra Madre Tierra, ja jnantik lu'um, y ninguna mercancía. La luna es nuestra madre Luna, ja jnantik 'ixawa y el sol es ja jwawtiki, quiere decir, Nuestro Gran Padre. Los humanos a su vez somos hijos del maíz.”¹⁵¹

¹⁵⁰ Carlos Lenkersdorf (2005) *Filosofar en clave tojolabal*, p. 12

¹⁵¹ Carlos Lenkersdorf (2008) *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. p.126

Es por ello que para los tojolabales, “todo es sujeto, porque todo tiene corazón” siendo el Nosotros un todo orgánico conformado por una multiplicidad de sujetos vivos. Dice Carlos:

“El ke’ntik es una palabra compuesta de ke’n = yo y de tik = nosotros. Por tanto podemos decir que el ke’ntik es la nosotricación del ke’n, es decir del yo [...] Con referencia al ke’ntik vemos que el yo no se niega, sino que está integrado en el nosotros que se compone de yo’s cuyos compromisos constituyen el nosotros.¹⁵²

La anterior cita, da cuenta de por qué el “nosotros” no borra al “yo” individual, tan apreciado en la cultura occidental – eurocéntrica, sino que por el contrario, lo nosotrica, cómo lo observamos a continuación.

“La importancia del NOSOTROS, excluye el énfasis en el individuo y requiere su incorporación al nosotros, al exigir la aportación de cada uno [...] al grupo nosótrico. [...] El NOSOTROS no borra el individuo sino que le da espacio para desarrollar todo su potencial.”¹⁵³

Es decir que el NOSOTROS tojolabal, no busca la unificación de sujetos, sino la complementariedad en el grupo, lo cual significa que entre quienes forman el nosotros, no puede existir alguien con mayor o menor importancia que otro u otra, pues al ser complemento, entonces todos y todas son importantes y necesarios, pues en el respeto a la singularidad de cada uno, ninguno es igual a otro.

“La comunidad, no es la suma de individualidad, la comunidad y el individuo son complemento. Es por eso que la individualidad, parte del respeto a la comunidad y a la diferencia. El individualismo sólo tiene interés propio en el yo”¹⁵⁴

Igualmente, la vivencia del NOSOTROS, no es homogeneizadora, es decir, que las y los sujetos dentro de éste, no se masifican, sino que cada uno sigue siendo sujeto dentro de la comunidad, aportando al grupo desde su subjetividad propia, sin ser tampoco suma de individualidades.

¹⁵² Carlos Lenkersdorf (2004) Conceptos tojolabales de filosofía y del alter mundo. P.142

¹⁵³ Carlos Lenkersdorf (2005) *Filosofar en clave tojolabal*, p.13

¹⁵⁴ Palabras de Karlos Lénkersdorf, en la Cátedra Extraordinaria “Filosofía Maya Tojolabal Hoy”. 26 de Agosto de 2011. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Para ir comprendiendo un poco más esta cultura, recurriremos ahora al lenguaje, iniciando con la palabra Tojol ‘ab’ al, la cual está conformada por dos raíces, tojol que significa verdadero o auténtico y *a’b’al* que significa palabra-escuchada, por tanto los Tojol-abales, serán el pueblo de la palabra verdadera.

Es por esto que a todo lo que se le designe la raíz tojol referirá a lo auténtico o verdadero. En lengua tojolabal, es común encontrar esta palabra junto al sustantivo hombre o mujer, es decir, tojol - winik (hombre verdadero) Tojol-ixuk (mujer verdadera).

No obstante, algo importante a resaltar sobre los tojolabales, es que para esta comunidad nadie nace siendo Tojol-*a’b’al* (verdadero), es decir que cualquier persona sin importar donde haya nacido, la lengua que hable, o donde viva, puede hacerse Tojol a’b’al. Algo que será distinto a muchas otras comunidades indígenas, donde nadie que no haya nacido en la comunidad, puede nombrarse parte de ella.

Cuestión que se repite en nuestras sociedades no- nosótricas a nivel global en tema de países y nacionalidades, pues alguien que no haya nacido en cierto país, o tenga padres que sean de esa nacionalidad, puede pertenecer a un territorio, sin tener un permiso previo. Situación que al estar legalizada, prohíbe el libre paso de personas que pertenecen a una nacionalidad, en países cuya nación es distinta. Esto genera una realidad donde quienes emigran a otros países, sin tener permiso de paso, se convierten automáticamente en personas ilegales, es decir que no son tomados en cuenta como ciudadanos, por no tener permiso para vivir ahí. Esta forma de organización territorial, rompe con la concepción nosótrica de que la tierra-mundo es una misma comunidad conformada por todo lo que en ella habita.

Continuando con lo que decíamos sobre lo tojol, Lenkersdorf lo explica más claramente con la metáfora de lo que es una tojol-waj (tortilla-verdadera). Dice Carlos:

“Una tojol – tortilla, waj en lengua tojolabal [...] es pues una tortilla como debe de ser: suave, sabrosa, apetitosa, olorosa [...] En comiteco diríamos que una tortilla verdadera es la que está en su punto. No todas las tortillas son tojol. La tortilla tojol, tampoco lo es todo el tiempo, sino solamente en el momento exacto de salir del comal, momento en

que cumple con “su vocación” [...] Así ocurre también con los hombres verdaderos. Tienen su momento al cumplir con su vocación. A veces lo hacen y a veces fallan. [...] Por ello no se nace tojol, sino se hace tojol. Lo tojol pues, es una posibilidad no alcanzada por todos. Por tanto lo tojol representa un camino [...] Nosotros mismos podemos alcanzar lo tojol o perderlo. Depende de nosotros, de nuestro compromiso y no de nuestros padres.”¹⁵⁵

Lo planteado anteriormente nos muestra, cómo dentro de la propia comunidad tojolabal, las y los hombres y mujeres no son tojolabales sólo por haber nacido ahí, sino hasta el momento en que cumplen con su vocación; la cual de acuerdo con Lenkersdorf, está relacionada con la comunidad, es decir que lo tojol, se logra cuando alguien tiene la vivencia de nosotrificarse con las y los otros y con todo, es decir que se hace verdadero, cuando vivencia el nosotros comunitario.

Si nos ponemos a analizar, no es que en nuestras sociedades no exista la palabra nosotros, como en tojolabal por ejemplo, no existe la palabra enemigo; el problema en sí, no es entonces la ausencia de esta palabra en el vocabulario en nuestro lenguaje, sino que la importancia que le damos al “yo” individual, en nuestras relaciones y vivencias, se pone por encima de la que le damos a la nosotricidad; cuestión que no se da naturalmente, sino que surge de la educación que recibimos en nuestras sociedades nosotricas. Y como ya lo veníamos mencionando, es justamente esta concepción y actuar individualista la que está poniendo en juego nuestras relaciones intersubjetivas.

3.2 La educación nosotrica tojolabal

La nosotricidad, de acuerdo con los estudios de Gudrun Lenkersdorf “tiene una larga historia que se refiere, no sólo a los tojolabales, sino a los pueblos mayas en general. Comprende desde el preclásico hasta los días de hoy”¹⁵⁶. Un argumento histórico que presenta Carlos sobre esta afirmación, es el documento que retoma de Juan de Lerma, quien en la conquista escribirá al rey Carlos I. en 1534, y dice:

¹⁵⁵ Carlos Lenkersdorf. (2005) “Los hombres verdaderos” p. 23.

¹⁵⁶ Gudrun Lenkersdorf. (2002)

“en esta tierra desde el puerto de Términos, que es diez leguas de río Grijalva, hasta Chetumal [...] es la gente más guerrera que se ha hallado en estas partes y toda una lengua y gente; que si dice uno que se alcen, todos se alzan y si dice que sirvan, todos sirven. Y esto cáusalo ser todos unos, porque no se ha visto entre ellos una división sino mucha conformidad contra nosotros”¹⁵⁷.

En esta cita, damos cuenta de que este actuar comunitario es ancestral, anterior a la guerra de conquista, el cual, perduró a través del tiempo a pesar de la llegada de los invasores a estos pueblos y que posteriormente a casi 500 años, se reivindica en 1994, con el levantamiento del movimiento zapatista, que hace posible la autonomía y la recuperación territorial de estos pueblos; sobre esto ahondaremos más adelante.

Hoy en día, cada comunidad maya que hace parte de esos saberes, los vivencia desde su contexto y cosmovisión propias; en el caso tojolabal, la nosotridad se aprende desde el nacimiento y se va afianzando en la vivencia cotidiana de estar en comunidad.

3.2.1 La nosotridad en las y los niños

Para profundizar en cómo surge la nosotridad en las comunidades mayas, haremos referencia a una antropóloga¹⁵⁸ que en su trabajo con Tzotsiles explica por qué la nosotridad es algo que viven las y los niños mayas desde su nacimiento, Carlos nos platica lo siguiente:

“Desde el nacimiento de una persona, la educación significa vivenciar el nosotros. En cuclillas, la madre da a luz a su niña o niño, rodeada por los adultos casados de la familia extensa. Una persona con experiencia y de cierta edad, mujer u hombre, hace el papel de partera. La criatura, una vez lavada, pasa a los brazos de cada uno de los familiares presentes. Así se realiza la aceptación en el círculo del Nosotros familiar o se inicia la educación sociocéntrica, mejor dicho nosotrocéntrica [...] A partir de ese momento queda el recién nacido en constante contacto directo con la madre u otra persona de referencia, es decir, del ámbito de la familia extensa, hasta el momento del

¹⁵⁷ Carlos Lenkersdorf (2005) *Filosofar en clave ...* p. 91

¹⁵⁸ Lourdes De León.

nacimiento del hermanito o la hermanita. Los primeros meses está siempre en el rebozo, o bien en la espalda de la madre o bien sostenida contra el pecho.”¹⁵⁹

En esta descripción del nacimiento de las y los niños en el contexto maya, Lenkersdorf encuentra la respuesta de por qué en las comunidades tojolabales los niños lloran poco, pues considera que esto se debe a que desde el nacimiento, el hecho de que las madres carguen a sus bebés todo el tiempo antes de ponerlos al cuidado de sus hermanos, esto hace que las y los niños nunca se quedan solos y por tanto lloren menos.

Sobre la soledad, común en nuestra sociedad no-nosótrica, Carlos cuenta otra experiencia, de cuando convivió la primera vez con los tojolabales y dice:

“En cuanto llegué a la comunidad una persona me estuvo acompañando todo el tiempo, para mostrarme el lugar, las veredas y el sitio donde iba a dormir. Una vez aprendido esto, le pedí a mi acompañante que no se preocupara de seguirme acompañando, pues ya me las podía arreglar solo; a lo que el tojolabal me respondió: Hermano Carlos, nosotros creemos que las personas que están solas, son personas que están tristes, y que las personas acompañadas, son personas que están felices; es por eso que mientras estés con nosotros te vamos a acompañar porque queremos que en los días que te quedes con nosotros, estés feliz”.¹⁶⁰

La experiencia nos muestra claramente cómo esta cosmovivencia del nosotros, rompe de muchas formas con la individualidad de las sociedades no-nosótricas, en donde nos han enseñado que la base para alcanzar la felicidad, viene de un estar y actuar individualistas que se expresa en un estar y actuar en solitario; mientras que las y los tojolabales, al mostrarnos que la felicidad como bienestar está relacionada a un convivir con las y los otros, vivenciando la comunidad, nos cuestionamos si entonces la propuesta del mundo dominante sobre la felicidad, será entonces mera falsedad. Los tojolabales contrariamente a esto dicen:

“Nosotros mujeres y hombres, no somos tan particulares, puesto que no hay nada sin vida. Por ello, estamos ubicados en medio de muchos, muchos hermanos que viven y

¹⁵⁹ Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave ...* p. 65.

¹⁶⁰ Cátedra extraordinaria. “Filosofía y cultura maya- tojolabal hoy”. Facultad de Filosofía y Letras UNAM.

que nos acompañan [...] Somos compañeros entre compañeros. Iguales entre iguales. No estamos solos ni abandonados. Siempre estamos en compañía”¹⁶¹

Continuando con la educación de los tojolabales, Lenkersdorf cuenta que mientras nosotros, los hablantes de lengua castellana aprendemos primero sustantivos, los tojolabales comienzan por aprender su lengua con verbos, conjugados en la primera persona del plural, (nosotros), jugamos, caminamos, dormimos, etc. Palabras que dan al lenguaje y a la vivencia, un sentido relacional incluyente que enfatiza el colectivo por encima del individuo.

3.2.2 La educación complementaria

Las y los tojolabales no sólo se nosotrifican a partir del nacimiento y el lenguaje, sino que también lo aprenden vivenciándolo en las actividades de la vida cotidiana comunitaria. Si por ejemplo, cualquier persona tiene algún conflicto en la comunidad, es un conflicto del que todos toman responsabilidad, y que al volverse de todos, la comunidad entera participa para resolverlo complementariamente. Un ejemplo que cuenta Carlos, sobre la resolución de conflictos, en su experiencia educativa con las y los tojolabales, es la siguiente:

“Durante un curso, los tojolabales, le dijeron “Hermano Carlos, danos un examen”. La solicitud nos sorprendió porque, durante el curso, jamás dábamos exámenes. No cabían en la concepción nuestra de la educación. Otro argumento había: en tojolabal ni siquiera existía un equivalente para la palabra examen. Rápidamente tuvimos que imaginar un problema y presentárselo. Hoy en día ya no recordamos el problema presentado para aquel examen. Lo sorprendente empezó con la reacción de los estudiantes al problema del examen que se les presentaba; porque, apenas fue anunciado el problema, al punto todos los alumnos se juntaron inmediatamente, sin ninguna consulta previa entre ellos. Era obvio que querían resolver el problema juntos, es decir, que se proponían pasar el examen en grupo. Una vez que se estableció el grupo, se produjo entre todos ellos un dialogo animado y dentro de poco tiempo, resolvieron el problema. Lo que habían hecho se prestaba a una comparación con los exámenes dados en las escuelas. En ellas, se exige que los alumnos no platiquen entre sí, ni se acerquen unos a otros, y que no copien las respuestas de sus vecinos. La explicación de los exámenes escolares fue

¹⁶¹ Carlos Lenkersdorf. (2005) *Los hombres verdaderos...* p.71.

desaprobada por los tojolabales. La razón de este comportamiento era obvia y el grupo de los 25 alumnos servía de ejemplo. Por eso, afirmaban: Aquí somos 25 cabezas que, por supuesto, pensamos mejor que una sola. Así también tenemos 50 ojos con los que vemos mejor que con solo dos. ¿Qué solución de problema se produciría si cada comunero se separase de sus vecinos y compañeros y fuera a su casa para resolver el problema a solas? NOSOTROS no entramos en competencia los unos con los otros. Los problemas en la vida real son tales que requieren la mejor solución y para ésta se recomienda la presencia de la comunidad reunida y no al individuo aislado. ¿No es así?”¹⁶²

En el ejemplo anterior es posible observar que los tojolabales al formar parte de una cultura cuya vivencia cotidiana es comunitaria, nos muestran que aún dentro de un espacio como el educativo, donde se les presentó una situación de estructura individualista; les fue posible transformarla en una vivencia comunitaria.

Esta forma de actuar en grupo, contrapuesta a la forma individualista en la que actuamos en las sociedades no tojolabales, nos muestra la diferencia entre una educación tojolabal en la que las y los compañeros se miran entre sí como complemento; es decir que la relación entre educador(a) y educandos (das), deja de ser unidireccional, de uno sobre otros, convirtiéndose así el acto educativo en un acto comunitario y dialéctico, donde es posible un intercambio entre iguales, mediante una comunicación intersubjetiva.

Frente a esta educación, no es casual que cuestionemos y comparemos el actuar tojolabal, con nuestra educación “dominante” en cuyas prácticas, las y los otros se individualizan convirtiéndose en competidores, unos contra otros, haciendo que la relación en el grupo sea tanto divisoria como separadora.

“Los alumnos se individualizan y cada uno representa un ATINOSOTROS, que tiene tantos adversarios, cuantos alumnos forman la clase. Cada alumno debe portarse de manera tal que se sabe apartado de los demás alumnos de clase”¹⁶³

¹⁶²Carlos Lenkersdorf. (2005) *Filosofar en clave...* p. 61-62.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 63.

Este ejemplo, nos recuerda sin duda a lo descrito por el pedagogo latinoamericano, Paulo Freire sobre la diferencia entre la EDUCACIÓN BANCARIA y la EDUCACIÓN LIBERADORA; en la que describe justamente que la educación en tanto unidireccional donde es uno quien se impone sobre otro, convierte las relaciones educativas en relaciones bancarias, en la que pareciera que es el uno, monista, (educador) de quien depende la construcción del conocimiento, por encima de la pluralidad (estudiantes) que han de aceptar pasivamente el conocimiento, como si fueran bancos en quienes se pudiera depositar los saberes.

Sin embargo, continuando con el ejemplo del examen, analizamos que la propuesta pedagógica de las comunidades tojolabales rompe con esta educación bancaria al ser una educación que se construye en la participación de todas y todos quienes conforman la comunidad; siendo su educación lo más parecido a lo que Paulo Freire expone como EDUCACIÓN LIBERADORA, es decir aquella en la que educador y educando son a la vez, y dejan que el otro sea, sobre esto dice el brasileño:

“nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.”¹⁶⁴

En la explicación de los tojolabales, encontramos que además de mostrar la importancia que tiene para ellos la complementariedad en el aprender, también se expresa una necesidad de que ese mismo aprender y resolver problemas juntos tenga que ver con la realidad.

Para quienes hemos sido educados dentro de esa estructura individualista este ejemplo nos hace cuestionarnos, por una lado, si es posible también transformar nuestros espacios educativos en espacios comunitarios a pesar de la individualidad, competitividad y verticalidad con la que se nos enseña, donde es de nuevo uno solo (el profesor) quien tiene el conocimiento, y no el grupo nosótrico (profesor - estudiantes - comunidad). Y por otro lado, si la educación que estamos recibiendo tiene sentido en la medida en que no resuelve problemáticas reales sino que en ocasiones sólo reproduce teorías¹⁶⁵.

¹⁶⁴ P. Freire, (2007) *La educación como...* p.18.

¹⁶⁵ Véase Miguel Escobar. *Pedagogía Erótica*. Paulo Freire y el EZLN. 2012.

3.2.3 La epistemología nosótrica

En la cosmovisión tojolabal como ya lo veníamos explicando, no existe una distinción entre sujetos y objetos, esto hace que se relacionen de manera distinta con lo que les rodea y por tanto, su conocimiento y lenguaje, serán distintos al de otras sociedades, aunque no por ello, signifique que está equivocado. Siguiendo con esto, las relaciones que establecen estos pueblos, estarán definidas como una relación entre:

sujeto – sujeto

Esta concepción, Carlos comenzó a entenderla en una plática que tuvo con un hermano tojolabal llamado Chepe quien le contó:

“Mira hermano, todas las cosas tienen corazón, todas las cosas viven. Aquí el reloj que traes tiene corazón. Lo ves porque camina, se mueve. Las flores, las plantas, la milpa tiene corazón. Por eso tenemos que visitarlas, platicarles y esperar que nos platiquen. [...] Los ojos no te lo dicen, tampoco lo oyes, ni lo sabes, porque no ves como vive, cómo se mueve [...] Pero sí vive. Sí se mueve aunque muy, muy despacito. [...] Vive. Tiene corazón. Créeme”¹⁶⁶

Esta concepción subjetivizante entre las y los tojolabales, hace que el saber/conocer, se construya desde una relación más horizontal y pareja, entre los sujetos. Es decir, en la que no es solo el sujeto que estudia o investiga al “objeto”, sino dos que al ser sujetos (uno sujeto - activo y otro sujeto - vivencial) aprenden a la vez. Dice Carlos:

“El sujeto actor, pues, va al encuentro del sujeto vivencial, y juntos, se realiza el saber/aprender [...] no hay un objeto por conocer que, en última instancia, el sujeto actor pueda controlar, manipular, y posiblemente proyectar hacia un futuro científicamente predecible. Todo lo contrario, se está realizando un accionar compartido entre dos tipos de sujetos”¹⁶⁷

¹⁶⁶ Carlos Lenkersdorf. (2005) *Los hombres verdaderos...* p.70.

¹⁶⁷ Carlos Lenkersdorf (2005) *Filosofar en clave...* p.199

Esta lógica intersubjetiva, nos hace cuestionarnos el porqué, en nuestras sociedades dominantes no - nosótricas, la construcción epistemológica tanto de nuestro lenguaje como de nuestros conocimientos que están sustentados en una relación de:

sujeto – objeto

Esta relación a su vez, de acuerdo con Michel Serres está basada en la cultura occidental, y la describe de la siguiente forma:

“La relación sujeto – objeto - fundamento sobre el cual las ciencias y la teoría del conocimiento edificaron su reino - está construida como una relación brutal. Y así no lo es por naturaleza, sino a base de la civilización [...] – el ser humano occidental es una fiera. Conocer quiere decir cazar, conquistar, violentar, ejercer el poder, destruir.”¹⁶⁸

Es interesante como esta forma de construcción de ciencia y conocimiento en la cultura dominante, se nos presenta como la mejor y única posible, cuando en lo propuesto por Carlos, damos cuenta de que no sólo existen otras formas de concebir el conocimiento, sino que pueden ser horizontales.

Frente a esta postura la cosmovisión tojolabal al mostrarnos que todo vive, pone en cuestión principios epistemológicos en los que se sustentan todas las ciencias y disciplinas que construyen conocimientos a partir de un principio racional - positivista, es decir, donde se investiga en una relación entre sujeto cognoscente – objeto de estudio.

“La razón ve y juzga la realidad con sus propios criterios. A nuestro juicio, siempre se buscan explicaciones de acuerdo con la cabeza, el intelecto, el ojo de la razón y, por ende, no enraizadas en la realidad de la comunidad de todos los vivientes. [...] Los hombres que se definen por la razón piensan que el mundo y todas las cosas están a su disposición. Las cambian, las usan y abusan de ellas [...] Po ello, ahí donde la cabeza razonable prevalece, se ignora el compromiso de vida con los otros vivientes.”¹⁶⁹

¹⁶⁸ Michel Serres, (1992) p. 306. Citado en: *Ibíd.*, p.208.

¹⁶⁹ Carlos Lenkersdorf. (2005) *Los hombres verdaderos..*p.72.

Con lo anterior, podemos constatar que esta racionalización en la sociedad dominante, es a su vez antropocéntrica, y en ese sentido choca con la visión tojolabal, la cual nos recuerda Fernanda Navarro, es siempre biocéntrica:

“Simplemente, no hay objetos, únicamente Sujetos y esto se extiende no sólo al género humano sino a todo el reino animal y vegetal... “todo lo que tiene vida”, lo cual conduce no a un ANTROPOCENTRISMO sino a un BIOCENTRISMO.”¹⁷⁰

Siguiendo con esto, desde nuestra interpretación, para los pueblos nosótricos, no sería posible una ciencia que experimenta con sujetos vivenciales, desde una relación sujeto – objeto; en la que, quien es sujeto tiene el poder sobre quien es objeto; es decir, el derecho de dominarlo, de experimentar con él, de comprarlo, de venderlo, de modificarlo, de maltratarlo y hasta de destruirlo o matarlo.

Una distinción entre ambas epistemologías que ayuda a clarificar la diferente cosmovisión entre una y otra cultura; es que al hacer un estudio o investigación, se recurra a una visión holística o especializada. En este sentido, la tojolabal estaría en esta primera descripción, mientras que la dominante estará más en la segunda. Y sobre ello, Carlos plantea que esta distinción, se marca desde el aspecto lingüístico en tojolabal.

En la relación intersubjetiva, ambos sujetos se encuentran “como seres completos que no se analizan mutuamente sino que se conocen como conjuntos orgánico enteros. Esto quiere decir que la división en sus partes no ocurre”.

“La palabra parte, no tiene equivalente en tojolabal [...] En tojolabal, la palabra más cercana a parte, es la de pedazo, *xet'an* [la diferencia es que] de las partes se compone todo. De los pedazos ya no se compone el todo, porque éste quedó despedazado.”¹⁷¹

Lo anterior da cuenta de que, si en tojolabal no se conoce la palabra parte, por ende tampoco se puede construir saberes que refieran al análisis de las partes, es decir que su análisis y sus conocimientos están en relación con un todo “holístico” biocéntrico –

¹⁷⁰ Fernanda Navarro (2013) “Lecciones del zapatismo hoy, para descolonizar nuestras mentes”.

¹⁷¹ Carlos Lenkersdorf. (2005) *Filosofar en clave...* p. 211.

nosótrico, por decirlo de algún modo. Mientras que en las sociedades no - nosótricas, es lo contrario, como lo expresa Carlos:

“En esto radica la diferencia fundamental entre el conocer occidental y el tojolabal. En la física, la anatomía y tantas otras ciencias, igual que en las ciencias sociales y en las humanidades, se suele analizar, dividir los fenómenos de las partes/ componentes, para saber/conocer, entender y explicarlos.”¹⁷²

Esto nos hace poner el énfasis en el lenguaje, pero también nos habla de una manera distinta de conocer y de acercarnos al conocimiento, en la que los tojolabales más que analizar al sujeto por conocer, entran en diálogo con él y su conocer se vuelve recíproco.

Bajo este principio relacional intersubjetivo, tres cuestiones que identificamos suponen una ruptura de paradigma con el mundo occidentalocéntrico: La primera: hace que la jerarquía de unos (experimentadores, investigadores, antropólogos, conocedores) sobre otros, (“objetos de estudio”) desaparezca. Y con ello, la escala por el derecho a la vida; pues si todo lo que conforma el nosotros, es en su diferencia complementario e igualmente necesario: aves, aire, flores, agua, tierra, estos últimos no representarán menor importancia frente a la del humano.

Además que en éste reconocer que todos son sujetos, se vuelve también inadmisibile (en el caso tojolabal) maltratar o violentar a otro sujeto vivencial. Sobre esto, nos cuenta Carlos que cuando las y los tojolabales se confesaban en las iglesias, una de las faltas por lo que pedían perdón ante el sacerdote, era que hubiesen llegado a tratar mal a sus “cosas” o animales.

Teniendo por segunda ruptura: la visión antropocéntrica con la que se nos ha educado en nuestras sociedades no-nosótricas, y que nos está conduciendo a la pronta destrucción de la naturaleza y nuestro medio, por no saber dialogar con él.

“Si se escuchara, no nos encontraríamos en la crisis climática que vivimos. La naturaleza nos habla: los glaciares polares, y otros se derriten; la temperatura está en

¹⁷² Carlos Lenkersdorf. (2005) *Filosofar en clave...* p.211

aumento; los huracanes se multiplican y crecen en fuerza destructiva; los suelos, el agua y el aire están contaminados”¹⁷³

Y como tercera ruptura, este tipo de epistemología nos plantea la posibilidad de la no propiedad privada, ya que si todos y todas son sujetos, donde nadie está por encima del otro, tampoco nadie puede pertenecer a nadie.

En lengua tojolabal, si bien existe el verbo tener (por ejemplo) este no tiene para ellos un sentido de pertenencia, sino más bien es de nuevo un sentido de relación intersubjetiva en el que ambos son necesarios.

Por ejemplo: puedo tener una silla, sin embargo esto no significa que la silla me pertenezca y por tanto puedo maltratarla. Si tengo una silla, significa que tengo una relación con ella, es decir que ella me necesita para tener la vivencia de silla y yo la necesito para sentarme y descansar.

Si bien, estas afirmaciones podrían parecer muy distantes a la realidad nuestra de concebir el conocimiento. Sólo bastaría analizar en profundidad ambas concepciones que si bien, se llevan a cabo en diferentes contextos, una no niega la existencia de la otra.

Algo que no podemos dejar de enfatizar, es que el conocimiento antropocéntrico y egoísta con el que ahora hacemos ciencias y humanidades, nos ha llevado a formar una realidad consumista, individualista y violenta, en la que estamos acabando con todo tipo de vida. Y es frente a esta realidad, en la que hemos de tener a consideración si, los saberes y filosofías de estos pueblos, estarán teniendo más aciertos en sus formas de vida y de convivencia con el medio, que nosotros - occidentales.

3.3 La organización nosótrica

En las sociedades dominantes la forma de organización socio - política está conformada a partir de lo que se conoce como “Estado”.

¹⁷³ Carlos Lenkersdorf (2008) *Aprender a escuchar...* p.19

“De acuerdo con Hobbes desde su concepción del hombre como lobo del hombre: en el contexto de la naturaleza egoísta humana, el Estado se caracteriza por el auto-sometimiento a un poder”¹⁷⁴

Es decir que si bien, esta forma de organización está planteada desde bases que se nos presentan como democráticas, en realidad, esta democracia (en la que se supone es el pueblo el que manda) no se lleva a cabo en la práctica, sino que está más cercana a esta idea de Hobbes, en la que es el uno - único, rey, gobernante, líder, presidente, quién tiene el poder y manda sobre otros, desde sus decisiones e intereses propios, frente a un pueblo que ha de recibir órdenes y obedecerlas.

En las comunidades tojolabales, la organización socio - política es muy distinta, ya que no depende de un líder único, que regule desde su poder monista, sino que es la propia comunidad la que toma las decisiones políticas a partir de un consenso, así mismo, el poder se hace nosótrico; pues depende de la participación activa de todos y todas quienes conforman la comunidad. Sobre esto nos menciona Fernanda Navarro:

“en la interacción humana comunitaria se practica la complementariedad frente a la competitividad que priva en nuestras sociedades, donde el “yo” se pronuncia infinitamente más que el “nosotros” [...] Otra diferencia sustantiva que llama nuestra atención es la siguiente: EL PLURALISMO FRENTE AL MONISMO. No hay jefes unipersonales, monarcas, jerarcas, caciques o mesías. Todo se practica en colectivo, en plural”¹⁷⁵

Siguiendo con lo anterior, nos parece pertinente destacar que incluso en la religión, no existe el monoteísmo, pues de acuerdo con Lenkersdorf "los dioses que crearon al mundo, y que en Asamblea, decidieron crear a los hombres para no sentirse tan solitos".

¹⁷⁴ Hobbes, Tomas., *El Leviatán*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008, Cap. XVII, p. 141. Citado en: Arcos Armando, Ponce Manuel, De Luna Lucía, Popoca Cesar, Bautista Shary, Morollón, Diego. Lisbet y Silva Mayra. (2013). Ponencia Colectiva: “La posibilidad de crear un nosotros”. Presentada en el Primer Congreso Internacional: Los Pueblos Indígenas de América Latina siglos XIX- XXI.

¹⁷⁵ Fernanda Navarro (2013) “Lecciones del zapatismo hoy, para descolonizar nuestras mentes”. <<<http://filosofiamexicana.org/2013/04/14/lecciones-del-zapatismo/>>>.

Siguiendo con su organización, es importante decir que si bien las y los tojolabales también eligen representantes, estos no actúan separadamente de la comunidad, ni toman decisiones individuales, sino que actúan sólo como voceros, es decir que transmiten el sentir comunitario y llevan a cabo las decisiones tomadas conjuntamente entre todos, participando emparejadamente con todas y todos, pero nunca por encima de ellos.

Esta distinción que existe entre la realidad tojolabal y la occidental, tiene que ver tanto con las formas de poner en práctica la participación política, así como la forma en cómo eligen a sus representantes.

Para comprender mejor cómo lo llevan a cabo las comunidades mayas retomamos un ejemplo que nos cuenta Carlos, de su primer encuentro con un grupo maya- tzeltal, cuando es invitado a Chiapas por el obispo Samuel Ruiz, para conocer el trabajo que se realizaba con los pueblos, con quienes harían una traducción de la biblia a lengua maya.

“En el verano de 1972, nos invitaron a visitar algunos de los pueblos mayas en los altos de Chiapas. Estuvimos en camino al poblado Tzeltal de Bachajón, al norte de Ocosingo, la primera parada de nuestro viaje [...] Sentados en la última fila, nos sentíamos algo fuera de lugar por encontrarnos en un ambiente extraño. La razón de nuestra reacción era obvia. Presenciábamos un diálogo animado en el cual participaba todo el grupo de unas cuarenta o cincuenta personas y no entendíamos ni una sola palabra. Eran tzeltales y, por supuesto, hablaban en su lengua. [...] Participaban todos y no había un orador que desarrollara un tema específico ante el cual reaccionara la gente. Al parecer, todos y cada uno querían dar su aporte su opinión sobre uno o varios temas desconocidos por parte nuestra. [...] aunque no entendíamos nada, la plática grupal nos atraía, [...] escuchábamos constantemente y con insistencia repetitiva una sílaba o palabra que cada uno de los hablantes empleaba sin cesar [...] lalalatik, -lalalatik, -lalatik, con la voz ascendente y el acento en la última sílaba. Comenzaba nuestra inquietud y nos preguntábamos, ¿Qué puede significar ese -tik, -tik, -tik? No lo sabían y en el momento de la asamblea no podíamos preguntar a nadie. De todos modos, debía ser algo de mucha importancia para los tzeltales reunidos. ¿Por cuál razón se producía la reiteración? Tenía que haber algún motivo para esa repetición incesante. [...] Al terminar la reunión, [...] comentamos que el idioma de los assembleístas debía llamarse tik-tik, porque los hablantes habían usado la palabra constantemente. El padre sonrió y

nos dijo que habíamos escuchado bien, al fijarnos en el habla de la gente reunida. Ya no fue imposible, entonces, evitar preguntarle: ¿Qué significa, pues, el tik-tik-tik? [...] Nos explico, que el –tik es una desinencia, que quiere decir NOSOTROS. Explico, además, que el NOSOTROS es un distintivo de la lengua tzeltal. [...] Y no sólo ocurre en la lengua, sino que el NOSOTROS predomina tanto en el hablar, como en la vida, en el actuar, en la manera de ser del pueblo.”¹⁷⁶

El ejemplo planteado, da cuenta de cómo Carlos, a pesar de enfrentarse con un lenguaje desconocido, le fue posible distinguir, que había en este grupo un actuar organizativo muy diferente al de nuestra sociedad, en el que no era sólo uno quien hablaba frente a un grupo que permanecía en silencio, sino que, por el contrario, en esta reunión, todos hablaban a un mismo tiempo entre todas y todos.

Este tipo de diálogo caótico, nos hace preguntarnos ¿cómo esta forma de tomar decisiones repercute en la forma de hacer y llevar a la práctica las relaciones socio – políticas? Y sobre esto, encontramos:

“En las comunidades hay [...] encargados [...] el comisariado, el agente municipal, los ancianos, los catequistas, los diáconos, [...] el maestro, etc. [...] Frente a esta multitud de puestos, surge la pregunta de si estos están de alguna manera jerarquizados o cuál es su papel en las comunidades.”¹⁷⁷

La organización socio - política tojolabal, al llevarse a cabo mediante una forma nosótrica de toma de decisiones, como es la asamblea en la que la voz de todas y todos se escucha y es tomada en cuenta, esto permite también otra forma de relación socio - política, en la que es posible tener otro tipo de sistema de elección de representantes, en el que la participación de todos es activa y por consenso.

Es por esto que quien es elegido representante sabe que tiene un puesto de responsabilidad en el que puede mandar, pero sólo en la medida en que pueda y sepa también obedecer a la nosotridad, pues sin esta característica no puede ser representante. Esta afirmación la encontramos en una frase expresada por las y los tojolabales, como la siguiente:

¹⁷⁶ C. Lenkersdorf. *Filosofar en clave...* p.p. 23-24.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 78

“En la comunidad, somos NOSOTROS, los que controlamos a nuestras autoridades”¹⁷⁸ “A nuestras autoridades les dan órdenes”¹⁷⁹ “

Esto es algo que tienen muy claro los tojolabales, además de que el hecho de que alguien los represente, no quita la responsabilidad comunitaria de la participación de todos y todas en la resolución de problemas comunales y en la toma de decisiones políticas sobre la comunidad.

A diferencia de esto, en las sociedades capitalistas, dejamos el poder en manos de una sola persona; sin embargo, los pueblos mayas están conscientes de que las decisiones y el trabajo político es algo que requiere de la participación y organización de todos para llevarse a cabo, y no sólo de una sola persona; cómo lo expresan en la siguiente cita:

“Gobernar pues, no es una actitud apartada, revestida de poder, sino característica que se espera en todos y cada uno, el trabajar. Por lo tanto los gobernantes no son dirigentes que dicen a los demás lo que tienen que hacer [...] un elemento distintivo es que el trabajo de gobernar se realiza bajo el control del nosotros comunitario”¹⁸⁰

Esto nos muestra que es posible una sociedad donde gobernador - gobernados, representante – comunidad, trabajen juntos; donde éste primero, al trabajar emparejadamente con su comunidad, no está por encima “de” ella, ni ella se subordine a él, sino que el cargo de gobernante se representa en uno, pero en realidad lo llevan a cabo todas y todos comunitariamente. De aquí que el NOSOTROS sea un principio organizativo socio-político.

Esta afirmación anterior, es equiparable a la idea educativa Freiriana, en la que estudiantes y educadores y educadoras, en relación, de igual forma, trabajen y piensen conjuntamente el conocimiento, siendo el acto educativo un acto comunitario en el que no haya quien se imponga, ni quien se subordine.

¹⁷⁸ Carlos Lenkersdorf. *Filosofar en clave...* p. 33. (Versión digital)

¹⁷⁹ Carlos Lenkersdorf. *Filosofar en clave...* p. 80

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 81

Como ya lo veníamos exponiendo, la política que se ejerce en la sociedad dominante, está relacionada al tipo de gobierno que se nos impone con el engaño de que podemos elegirlo. Según el orden “democrático”, en nuestras sociedades no - nosótricas la población elige a su representante a través de un sistema de votación, en el que hemos de escoger a uno entre distintos candidatos.

El problema, es que estos candidatos son impuestos por grupos dominantes (unos cuantos) y no por acuerdo de todo el pueblo; además de que el sistema de elección a través del voto, es una actividad que se hace de forma individual y antidualógicamente, nos referimos a que en el proceso no hay un diálogo, ni entre el pueblo y los candidatos, ni entre el pueblo con el pueblo.

En el caso del sistema Mexicano actual, las elecciones presidenciales se realizan cada seis años, y durante el proceso y tiempo de elección, se dice a la población que las votaciones son: “libres y secretas”, “recomendando” que se guarde silencio frente a los otros, sobre la postura y decisión del candidato que se va a elegir. Esta petición de mantener en “secreto” la postura, hace complicado y casi imposible que se lleve a cabo un proceso de debate o diálogo entre quienes forman la comunidad (sociedad); en dónde se pudiera argumentar y consensar, por quién se va a votar y porqué es o no una buena opción para todos y todas.

Siguiendo con este sistema de elección “democrática” lo que ocurre después que la mayoría ha votado y se cuantifican los votos, es que se espera, que sea ese líder uno - único, el que trabaje justamente para resolver y tomar decisiones sobre las problemáticas sociales y de la comunidad. Siendo paradójicamente este momento, cuando termina la participación de todos y todas los que conforman la comunidad.

Esta “supuesta democracia”, frente a la otra que veníamos aprendiendo de los pueblos tojolabales, es una democracia que resulta más parecida a lo que es una dictadura, pues a partir de ese momento, quienes quedan en el poder, no sólo no dialoga con las y los habitantes del pueblo, sino que impone sus decisiones políticas y económicas, en beneficio propio o de las minorías que tienen el poder económico en el país (bancos, empresarios, monopolios, instituciones, etc.) Pero nunca a favor de la misma población que votó por ellos; dando como resultado un sistema político que no trabaja con su

pueblo, (como es el tojolabal) sino un sistema donde todo trabajo que se realiza se efectúa a través de la imposición de un orden determinado, pero nunca desde el diálogo comunitario.

3.4 La resistencia nosótrica del EZLN

Nuestro recordar al zapatismo es porque este movimiento además de compartir la geografía de los pueblos mayas, también se formó aprendiendo de ellos, así como en su momento lo hizo Lenkersdorf; es por esto, que consideramos importante resaltar los puntos de encuentro entre la cosmovisión tojolabal y la filosofía que de ellos recupera el movimiento zapatista.

Las comunidades indígenas mayas resistieron años de colonialismo, no obstante cuando México logró a partir de la lucha independentista liberarse de España, los gobiernos posteriores centrando su atención en las clases criollas y mestizas, y continuaron excluyendo y marginando a los grupos indígenas, sin darles acceso a los servicios y derechos básicos, tales como: alimentación, vivienda, educación, trabajo, tierra, etc. Así continuó la realidad indígena, por mucho tiempo hasta el año de 1994.

“El primero de Enero de 1994 escuchamos una voz. Una voz desde Chiapas que nos hablaba y que nos decía, que nuestros hermanos indígenas existen y seguirán existiendo, como uno de los tesoros de nuestro país, siendo quienes son, y nos toca a nosotros respetarlos, respetar los acuerdos que firmamos con ellos.”¹⁸¹.

Es así como en este año se levanta en armas el “Ejército Zapatista de Liberación Nacional” (EZLN) al grito de ¡ya basta! Un movimiento indígena inicialmente armado, que declara la guerra al Estado Mexicano reclamando el olvido en que los habían sumergido por años; con las exigencias de: paz, justicia, dignidad, tierra, democracia, techo y libertad; sin embargo, a diferencia de otros movimientos locales, el EZLN se pronunciaba por una liberación, no sólo indigenista, sino, nacional.

¹⁸¹ Fragmento de inicio de la canción “Caín” del cantautor mexicano Alejandro Filio.

El EZLN (conocido así por sus siglas en español) conquistó con las armas el derecho de decir su palabra, a ser escuchados. Y fue entonces cuando salió la sociedad civil, que se impuso el diálogo en que se propuso al gobierno respetar “Los acuerdos de San Andrés” haciendo explícito en ellos, las demandas indígenas de los pueblos. Sin embargo, el EZLN siempre supo que el mal gobierno como siempre usa un doble mensaje en el que finalmente rompió con estos acuerdos. Y como resultado el EZLN se retira del foco de los medios de comunicación y decide trabajar desde sus comunidades, creando autonomías. No obstante el gobierno, no solamente niega los acuerdos, sino que envía militares a Chiapas; y comienza una guerra contra las comunidades indígenas y el EZLN; misma que continúa hasta hoy día, como “guerra de baja intensidad” expresada en continuos hostigamientos hacia las comunidades.

Mientras que los zapatistas, al escuchar que la sociedad civil, no quería una lucha armada, las toma como símbolo y al darse cuenta en su proceso, que no puede ser un ejército de muerte, el que esté al frente del movimiento; cambian su estrategia y fundan los cinco caracoles zapatistas y las juntas de buen gobierno (JBG), dejando que sean las comunidades quienes organicen y decidan autónomamente.

No obstante, algo importante de resaltar, es que el zapatismo conjuntamente con su propuesta de lucha y resistencia, va conformando a la par del movimiento una filosofía propia, en la que se reflexiona el actuar del movimiento, la realidad en el contexto mexicano y su relación con lo mundial; esta se expresa en muchos de los comunicados, libros y cuentos; aunque más claramente se halla en las seis “Declaraciones de la Selva Lacandona” donde se hace explícita. Siendo los conocimientos mayas la base de la filosofía que ha acompañado el movimiento desde sus inicios.

Un ejemplo de ello, lo hallamos en una de sus principales consignas que es “*Para todos todo, para nosotros nada*”, el cuál de acuerdo con Lenkersdorf, es retomada del poema que un hermano tojolabal escribió en 1976 muchos años atrás del surgimiento del zapatismo. Dice:

“jastal ‘oj ka ‘jb’ajtik
bá slekilal ja jmojtiki
‘oj ch’ay b’a jk’ujkoltik
Spenzanil ja b’a kechan jb’aj ke’ntik.

¿cómo será nuestro compromiso
Con el bien de nuestros compañeros?
¡Que se pierda en nuestro corazón
Todo lo que es sólo para nosotros!

Un ejemplo similar, lo encontramos en el discurso de Krenak un indígena del amazonas, quien decía en una reunión internacional en Londres:

“De los antepasados aprendimos que somos partícipes muy pequeños de éste universo inmenso, compañeros de viaje con todos los animales, las plantas y las aguas, todos formamos parte del todo. No podemos ni descuidar, ni destruir este hogar nuestro. Y ahora queremos platicar con aquellos que son incapaces de ver el mundo de esta manera. Queremos decirles que juntos somos responsables del barco en el cual estamos navegando”¹⁸².

Estos dos ejemplos son muestra de cómo en los saberes ancestrales de ambas culturas es posible hallar la raíz y el significado del “para todos todo” retomado después por el zapatismo, si bien el primer ejemplo tiene un mayor acercamiento con este, eso no significa que el otro sea menos coincidente; lo cual confirma que conocer en profundidad el zapatismo como movimiento inicialmente indígena pero por una lucha nacional, no puede dejar de lado qué está planteado desde y con las comunidades indígenas como base.

Otro principio retomado será el de “Mandar obedeciendo”, que es también originalmente tojolabal, pero que ha pasado ya a formar parte de la estructura de organización política zapatista, que se propone como ejército que obedece a su pueblo y como autoridad que en tanto “Buen gobierno”, es un gobierno que obedece a su pueblo. Y la forma en cómo se lleva a cabo es a partir de tres principios que los zapatistas las 3 R’s: Rotatividad, Revocabilidad y Rendición de cuentas.

¹⁸² Citado en Carlos Lenkersdorf. *Los hombres verdaderos...* p.p. 62-63.

Por su parte los tojolabales, en su estructura política horizontal- nosótrica, como ya lo veníamos exponiendo, consideran a quién representa a la comunidad cómo alguien que tiene ese puesto gracias a todos, y por tanto debe transmitir la voz nosótrica, es decir, el sentir comunitario. La frase de los tojolabales, se expresa de la siguiente forma:

“Todos nosotros somos la causa o el origen del hecho de que ellos sean responsables. Tienen un puesto porque nosotros los elegimos”¹⁸³

En esta afirmación que nos hacen las y los tojolabales, dan muestra de que son ellas y ellos los que eligen a sus representantes; por otro lado, quienes son elegidos deben cumplir con lo que la comunidad les pide y si no lo hacen, de la misma forma en que les dieron ese puesto, también pueden retirárselos. Otra frase que muestra el sentido tojolabal del mandar - obedeciendo es:

“El NOSOTROS, es el que da órdenes a nuestras autoridades, o aquellos que son autoridades gracias a nosotros”.

Esto significa que será la comunidad la que tenga la última palabra de las decisiones tomadas, esto significa que si la comunidad no siente que quien los representa este obedeciendo el corazón comunitario, entonces no puede tener esa responsabilidad. Quién es representante, ha de saber obedecer el consenso nosótrico, es decir mandar conociendo y escuchando a su comunidad, no mandar mandando.

Entre estas cuestiones podemos decir que si bien el zapatismo continúa hoy su camino y han sido muchos los elementos que han intervenido en su proceso, tales como su experiencia, su pedagogía y su encuentro con otras luchas, personas, intelectuales, artistas, y movimientos, que lo han llevado a lo que es actualmente, no es posible desconocer que la base del zapatismo, han sido siempre las comunidades indígenas.

Y por otro lado cómo lo recordara el pedagogo Miguel Escobar, la educación en México puede no estar de acuerdo con el zapatismo pero lo que no puede hacer, es no conocerlo. Más, ahora que éste 2013, decidieron apostar por una propuesta de lucha que incluyera

¹⁸³ C. Lenkersdorf. *Filosofar en clave...* p.80

también la educación, en su propuesta de “escuelita de la libertad”, la cual sigue su proceso y esperamos poder mirar cómo continuará creciendo.

3.5 Los tojolabales y Paulo Freire

En lo que hemos venido estudiando de las y los tojolabales, conjuntamente con Freire, nos ha sido imposible no encontrar similitudes entre ambas filosofías; a pesar de la diferencia geográfica y temporal en la que vivió Paulo, y la distancia del mismo, con las comunidades mayas de hoy.

Sin embargo, a pesar de las distancias, el encuentro de los tojolabales con Paulo Freire, se hizo posible a través de Carlos Lenkersdorf, quien eligió justamente su método de alfabetización, para poder aprender con estos grupos a escribir su lengua. De acuerdo con lo que se narra, fue con las palabras generadoras como las y los tojolabales que trabajaron con Lenkersdorf comenzaron a aprender la lecto-escritura de su lengua.

Más adelante será también el mismo Lenkersdorf quien resalte en su estudiar con estos pueblos mayas, la similitud entre la pedagogía de los tojolabales con la de Paulo Freire, aceptando que si bien, ambas parten de lógicas distintas, en la práctica son similares; entre las cuales encontramos cuatro puntos coincidentes:

1. Que los educandos son a la vez educadores
2. Existe un sentido comunitario en la educación
3. El mejor método educativo es la práctica.
4. Es la palabra verdadera la que transforma el mundo.

3.5.1 Que los educandos son a la vez educadores

Lenkersdorf se identificará con la pedagogía freiriana, en su encuentro con aquellas otras y otros, al darse cuenta de que antes de enseñarles algo, tenía primero que aprender con ellos, pues sin este conocer inicial, en el que los tojolabales se convirtieron en sus maestros, no habría podido enseñarles nada.

Esta afirmación de Carlos de que las comunidades indígenas tenían algo que enseñarle, fue muy importante, pues anterior a él nadie había aceptado esto de los grupos tojolabales, al contrario, quienes habían llegado a esas comunidades, una y otra vez les habían repetido que “eran pueblos ignorantes” por desconocer la lengua y la cultura “dominante”. Sobre esto, Carlos criticará aquellos intelectuales que se refieren a los indígenas como eternos estudiantes o eternos niños, diciendo que siempre tendrán algo que aprender, pero nunca que enseñar. Dice Freire: “No hay saber absoluto, ni ignorancia absoluta”. Es por esto que Carlos recurre una y otra vez al pensamiento Freiriano en sus escritos, cada vez que hace referencia a las manifestaciones de la educación tojolabal, recordando las palabras del brasileño:

“el educador ya no sólo es el que educa sino aquel que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quién al ser educado también educa”¹⁸⁴.

La cita anterior para Carlos, toma sentido en su experiencia de aprender con las comunidades tojolabales, pero en el aprender la lengua maya - tojolabal, cómo lo explica a continuación

“Están implicados dos procesos: por un lado que hay que enseñar y, por el otro, hay que aprender, esto es, hay educadores que enseñan y educandos que aprenden”¹⁸⁵

Carlos en su investigación lingüista, comprende que en la sintaxis de la lengua tojolabal se halla la relación dialógica enseñanza-aprendizaje, (misma que referíamos en Freire), entre los ejemplos encontrados están:

sneb'ata ki'tik ja jk'umaltiki (Aprendió de nosotros nuestro idioma)

sneb'ata kujtik ja jk'umaltiki (Aprendió por nosotros nuestro idioma)¹⁸⁶

En ellos, damos cuenta que la relación entre el educar y el aprender presente en la práctica tojolabal, no se le da mayor peso ni a una, ni a otra. Es decir que la concepción

¹⁸⁴ Paulo Freire, (2006) *Pedagogía del oprimido*, p. 92.

¹⁸⁵ Carlos Lenkersdorf, (2005) *Los hombres verdaderos...* p.135

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.136

del proceso educativo se hace dialógico a partir de que no se concibe el educar y el aprender como acciones separadas, sino conjuntas y de igual importancia.

Así mismo, en la distinción de que unos son educadores y otros educandos, dicha premisa no significa que los conocimientos son exclusivos sólo de unos, y que los demás carecen de ellos (cual ignorantes) como se vería en la concepción dominante; donde quien es profesor, es quien tiene el conocimiento. Por el contrario, como propuesta dialógica, (Freiriana, tojolabal) aunque se haga explícita la diferencia entre quién enseña de quien educa, esta aclaración, no quita la posibilidad de que uno pueda enseñarle algo al otro y viceversa, y que uno pueda aprender con el otro.

3.5.2 Existe un sentido comunitario en el acto educativo

Siguiendo con lo anterior, hemos de profundizar en por qué tanto para los tojolabales como para Freire, la educación tiene una dimensión comunitaria. Si nos referimos a los primeros, es lógico afirmar que al ser lo comunitario el centro que envuelve cada práctica de su vida cotidiana, es de esperar que también su pedagogía, se realice también con este sentido.

En Freire por otro lado, cuya propuesta educativa se lleva a cabo en un contexto donde lo comunitario no es la prioridad, y sí el individualismo, puede no ser tan sencillo comprender cómo es que se llegó a esta síntesis. No obstante adentrarnos en cada subjetividad, nos irá aclarando ambas posturas. Para Paulo:

“O sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar [...] Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrario”.

En este ejemplo, encontramos el argumento al por qué hay una intencionalidad comunitaria en la praxis pedagógica Freiriana, la cual no fue a priori, sino que surgió del trabajo que realizó con distintos grupos sociales en los cinco continentes. Esta colectividad que en los tojolabales está presente, aunque de otra forma; pone el énfasis que ambas, a pesar de sus particularidades, apuntan hacia una misma concepción

pedagógica - comunitaria, cómo acto esencial en la enseñanza-aprendizaje. Por su parte comenta Lenkersdorf refiriéndose a las y los tojolabales.

“al vivir en la comunidad intersubjetiva se aprende y se enseña a vivirla por y en cada uno de los miembros. A cada uno se le trata como sujeto y de cada uno se espera que se porte como sujeto con los demás. Dicho de otro modo la comunidad intersubjetiva proporciona el condicionamiento educativo para todos y cada uno de sus integrantes”¹⁸⁷.

Es decir, que en ambas filosofías: la tojolabal en la que la educación parte de lo comunitario y requiere de la participación de cada miembro en el acto educativo con una finalidad incluyente en el nosotros; y en la Freiriana donde se recurre al diálogo comunitario y a la participación dialógica como características fundamentales de la educación. Nos es posible afirmar, que sin importar en qué contexto se lleve a cabo el acto educativo, para que sea en verdad un acto dialógico de enseñanza - aprendizaje, ha de ser siempre comunitario en la medida en que; es en comunidad, en el diálogo y con la participación de todas y todos (educadores/ras y educandos/das) cómo se construye el conocimiento.

3.5.3 El mejor método educativo es la práctica

Paulo Freire considera que la mejor forma de conocer es estando en el mundo, es decir que leer la palabra, presupone una lectura del mundo; ya que primero estamos en el mundo antes que reflexionar sobre él.

Esta aclaración nos ayuda a comprender un poco más la pedagogía tojolabal, pues de acuerdo a lo que nos narra Lenkersdorf, hablar de la educación tojolabal es diferente que hablar de la educación en las ciudades, y esto es una situación que se repite con muchas otras comunidades indígenas al menos en México, en las que la falta de escuelas u otros institutos de educación, hacen que la educación de los pueblos se piense y se lleva a cabo de formas muy otras. Es por esta razón que en sus primeros escritos Lenkersdorf no se referirá a “la educación tojolabal” sino a “manifestaciones de la educación y la cultura tojolabal”.

¹⁸⁷ Carlos Lenkersdorf, (2005) *Los hombres verdaderos...* p.139.

Continuando con lo planteado por Freire, la forma de educación que tienen las comunidades mayas de hoy, parte precisamente de ese estar en con el mundo nosótrico, es decir con lo que los rodea, con la comunidad. Dice Carlos:

“Al estar en medio del pueblo, su cultura nos rodea por todas partes. [...] No hay clases formales. La comunidad es la maestra. La vivencia enseña. Dicho de otro modo en la convivencia comunitaria se aprende. El método es la práctica, el seguimiento de los modelos representados por el conjunto comunitario; seguimiento en cuanto incorporación a ala comunidad que nos cuida, nos protege y nos sostiene. Se responde con la vivencia y experiencia asimiladas con los años.”¹⁸⁸

Es decir que para las y los tojolabales, todo el aprendizaje se adquiere de vivenciar la comunidad y las relaciones intersubjetivas que en ella se tejen; de ahí que el nosotros es algo que no aparezca como tal en los libros, sino que es algo que se vive y se aprende teniendo la vivencia de él.

Bajo este aprender estando en la realidad parte la pedagogía de Freire, quien dice que para que una persona aprenda a nadar no lo podrá hacer estando en una biblioteca, sino solamente entrando al agua. Es decir que tiene que existir necesariamente un vínculo entre la educación y la realidad, entre el texto y el contexto, entre la teoría y la práctica, pues sin esa relación el conocimiento pierde sentido, y por el contrario retoma fuerza si parte de un estar con el mundo. Otro ejemplo es:

“la educación de la democracia o para la democracia, no se hace entonces a través de las relaciones verbales y sí, de relaciones situacionales, a través de hechos, de vivencias [...] por eso mismo, es que tanto la responsabilidad social como la política nunca serán aprendidas por el pueblo fuera de esas situaciones, o por medio de discursos y sermones de algunos bien intencionados [...] este sólo aprenderá tales responsabilidades viviéndolas”¹⁸⁹

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 138.

¹⁸⁹ Paulo Freire (1957) Diario de Pernanbuco: Círculo de país e profesores - Capítulo: da Educação de adultos, p. 3.

Este ejemplo nos hace comprender por qué la propuesta educativa Freiriana se posiciona a favor de procesos educativos que no desconozcan la realidad, sino que partan de ella; sin dejar de lado la importancia de la teoría en tanto que esta ayude a la reflexión de la práctica; pero nunca de una teoría que esté fuera y alejada de esa realidad.

Para profundizar en este tema, del lado de los tojolabales, consideramos importante hacer mención a una experiencia de Carlos Lenkersdorf, en una comunidad maya- tojolabal, de la que nos cuenta:

“Un día, en una comunidad muy apartada, estaba empacando la mochila [...] Mientras ponía las cosas, Guillermo un muchacho de tal vez diez años de edad, estaba a mi lado. Entre las cosas que empacaba vi un dulce y se lo di. La mañana siguiente [...] de pronto se acerco Guillermo y me preguntó si podía darles una clase más. [...] Una vez reunidos todos en círculo al aire libre, no tuve tiempo de decir una palabra porque fue Guillermo el que entró en acción para dar la clase. De su bolsa sacó el dulce que le había dado el día anterior. Yo ya lo había olvidado. Levantó el brazo con el dulce en la mano para que todos lo vieran y dijo: “Este dulce me lo dio ayer el hermano Carlos” Delante de todos lo puso en la boca para dividirlo en dos con los dientes. La mitad lo dio a otro niño. Ahora los dos dividieron las mitades para compartirlas. El proceso siguió hasta que todos los niños presentes tuvieron su pedacito. “

Esta experiencia nos lleva a reflexionar cómo el aprendizaje comunitario de los tojolabales, se manifiesta de muchas formas en el actuar de las personas, sin la necesidad de la autoridad o supervisión de otro que haga cumplir las órdenes comunitarias, en el aprendizaje de los tojolabales, está presente de manera tal, que el actuar comunitario se lleva a cabo en la libertad y autonomía de cada persona del nosotros. Cómo lo vemos en el ejemplo, Guillermo pudo haberse comido el dulce sin necesidad de compartirlo, sin embargo por autonomía optó por compartirlo con las y los demás niños; es decir que en ese pequeño acto, el resultado pudo ser individual, sin embargo de nuevo se convirtió en un acto comunitario.

Consecuentemente nos es posible afirmar que en ambas pedagogías, es la práctica un elemento indispensable del acto educativo, que ya sea como método o como vivencia, la

finalidad es que el conocimiento tome en cuenta la realidad, como eje de la enseñanza-aprendizaje.

3.5.4 Es la palabra verdadera la que transforma el mundo

Encontramos una coincidencia categorial entre Freire y los tojolabales, que curiosamente significan lo mismo, aunque cada una con sus propios matices, que es: “*La Palabra Verdadera*”.

Para el latinoamericano Paulo Freire, “la palabra verdadera es reflexión y acción sobre el mundo”¹⁹⁰ Esto significa que el conocimiento, más allá de la repetición de teorías; se da en la superación del verbalismo (teoría no reflexionada) y del activismo (práctica no reflexionada) en que el conocimiento se creará en la dialéctica de la práctica cómo acción y teoría como reflexión; que juntas acción - reflexión harán la praxis.

Por su parte las y los tojolabales en su lenguaje tendrán a su vez dos acepciones que también nos ayudan a distinguir aquellas palabras que se dicen sin llevarse a la práctica (verbalismo) y otras que son “verdaderas” en tanto se hacen acciones pensadas (praxis), algo similar a lo que veníamos explicando de Freire.

Esta primera palabra maya será ‘*ab’al* que significa lengua o palabra – escuchada; a la cual, como atrás lo explicábamos se le asigna también la palabra tojol que quiere decir verdadero.¹⁹¹

Es por esto que el ‘*ab’al* será palabra escuchada, o palabra verdadera; y ‘*ab’al* a su vez, estará relacionada siempre con un hacer. Esto significa que el escuchar y el hacer forma una unidad. Explica Lenkersdorf:

“El escuchar pues, implica el compromiso de todos y cada uno. Sin el escuchar el actuar carece de fundamento, se hace arbitrario. El escuchar manifiesta que los tojolabales saben pensar, saben que se debe pensar para entender lo que se escucha y tienen juicio para llegar acciones bien pensadas”¹⁹²

¹⁹⁰ Paulo Freire (1968) *La alfabetización de adultos: crítica de su visión ingenua*, p. 9. CIDOC, CUERNAVACA México.

¹⁹¹ Esto hace que los tojolabales no sean sólo el pueblo de las mujeres y hombres verdaderos, sino el pueblo que sabe escuchar.

¹⁹² Carlos Lenkersdorf (2008) *Aprender a escuchar....* p.94.

Esto quiere decir que desde la concepción tojolabal, toda palabra para que sea verdadera, ha de llevarse a la acción, siendo esta acción, resultado de un escuchar al otro, cuya escucha requirió de un reflexionar para comprender lo escuchado.

La segunda palabra será *k'umal* que se refiere a la lengua o palabra hablada; esta palabra contraria al 'ab'al es la palabra que se dice, sin llevarse a la acción; es decir que significa palabra vacía ("puras palabras") pues al carecer de la escucha, no lleva al pensar y por tanto al hacer.

Según los tojolabales el *k'umal* es lo más parecido a lo que expresan los políticos durante las campañas electorales, en las que "hablan" pero no escuchan al pueblo, por tanto no podrán llevar a la práctica lo que reflexionaron, pues tampoco escucharon.

En este sentido para Freire la palabra verdadera se distingue de la palabra inauténtica que es aquella que no lleva a una acción. Al igual que los tojolabales quienes dan un peso a la escucha como palabra verdadera; en la propuesta Freireana también existe una dimensión de la palabra verdadera que será el diálogo, sin el cual no será posible transformar el mundo. Dice Freire:

“Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para outros, num ato de prescrição, como o qual roba a la palabra aos demais. [...] O dialogo é ese encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo [...] é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.”¹⁹³

Siguiendo con lo expuesto aquí por Freire, al ser el diálogo una característica de “la palabra verdadera” es entonces en ese encuentro con el otro y la otra, en ese pronunciar el mundo colectivamente como se puede transformar el mundo; pero que esa transformación no viene sino de la palabra.

¹⁹³ Freire (2005). *Pedagogía del oprimido* (paz y tierra) p. 91.

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampoco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo.”¹⁹⁴

Por su parte, para las y los tojolabales el actuar distinto, como transformación del mundo se relaciona a la escucha colectiva, en la que ellos afirman:

“El escuchar tiene efectos inesperados en los escuchadores. Los cuestionan, interrogan, contradicen e interpelan [...] nos saca del egocentrismo [...] precisamente al hacerlo amplía el horizonte nuestro y nos encamina y anima a realizar proyectos antes desconocidos [...] el escuchar comunitario o colectivo funciona porque existe el nosotros que forma la comunidad.”¹⁹⁵

Esta afirmación da cuenta de la relación no intencionada, entre el significado de palabra verdadera tanto en Freire como en los tojolabales; en las que encontramos que en ambas, no existe palabra verdadera, sin reflexión (pensar en tojolabal) y tampoco existe sin un hacer (acción en Freire); siendo al mismo tiempo el escuchar comunitario, y el diálogo colectivo de la palabra verdadera, que lleva a la acción, lo que nos interpelará para la transformación del mundo.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p.90

¹⁹⁵ Carlos Lenkersdorf (2008) *Aprender a escuchar....* p.p. 95-97.

Capítulo 4

La colectividad en la pedagogía de Miguel Escobar

*“En estos momentos históricos,
es la realidad la que grita advirtiéndolo [...] nuevas formas de encuentro
para la búsqueda de soluciones impostergables”*

Paulo Freire

4.1 Un profesor llamado: Miguel Escobar Guerrero

Miguel Escobar Guerrero nace en Bogotá Colombia el 27 de Agosto de 1946 donde cursa la carrera de filosofía, haciendo también estudios en psicología y planeación educativa. Será en su patria natal siendo estudiante, cuando Miguel en el año de 1968, tiene su primer encuentro con Paulo Freire a través de sus escritos. Posteriormente comienza a trabajar como profesor en el Colegio Suizo, donde tiene la oportunidad de llevar a la práctica, algunos de los planteamientos Freirianos en sus clases de alfabetización, filosofía y psicología; aplicándola con estudiantes de medio rural y urbano.

Tiempo después en 1974, Miguel viajará a Ginebra, Suiza, a realizar estudios de maestría en planificación y desarrollo de los sistemas de formación y un doctorado en Educación, en la Universidad de Ginebra. Siendo en la facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad, donde conocerá personalmente a Paulo Freire quien en ese momento se encontraba impartiendo un seminario orientado en su propuesta educativa. A partir de ese momento, comenzarán una relación de amistad y de estudio. En ese entonces, Paulo invita a Miguel a trabajar con él a São Tomé y Príncipe, África, país en el que Paulo participará en distintos trabajos educativos en colaboración con la naciente revolución que se había emprendido en dicho país. En su

cercanía con el Brasileño, Miguel conoce también a la Elza, primera esposa de Freire, así como a sus hijos e hijas.

Este estrecho lazo llevará después a ambos pensadores a realizar trabajos conjuntos en el ámbito académico. Miguel regresará tiempo después a México donde comenzará a trabajar la educación en distintos espacios en los que realizará distintos trabajos con estudiantes.

En un primer momento con grupos de estudiantes y de educación de adultos en Iztacala; y más tarde en el Colegio de Pedagogía de la UNAM; siendo éste espacio, donde lleva a cabo un importante proyecto de investigación que tiene por nombre “*La lectura de la realidad en el aula para transformarla*” del que surgirá en su práctica con estudiantes la (MRCYT) “Metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría” que hace parte de su pedagogía colectiva y transformadora. Más tarde en su búsqueda por la apertura de espacios educativos estudiantiles y cómo parte de su proyecto de investigación en las aulas, inicia conjuntamente con las y los estudiantes los “Seminarios Internacionales Freirianos” en los que logra crear vínculos entre la UNAM, con otras universidades en México, España y Brasil. Así como con distintos educadores y estudiantes nacionales e internacionales comprometidos con prácticas educativas freirianas, sociológicas, filosóficas, políticas y de lucha social.

En 2010 recibe el reconocimiento y la medalla a: Maestro Latinoamericano de la juventud, expedido por la CALDEPO, así como el nombramiento de una Cátedra Extraordinaria, “Miguel Escobar G.” por la misma institución.

Actualmente es profesor e investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en licenciatura y posgrado del Colegio de Pedagogía y autor de distintos libros que ha escrito tanto individual, cómo colectivamente, destacando: “Educación liberadora de Paulo Freire”, “Globalización y utopía” escrito conjuntamente con Hilda Varela, con prólogo de Paulo Freire, “Eros en el aula, Diálogos con Ymar”, y como más recientes: “Descifrar tu mirada, de caledonia a Playa Careyes” (una novela pedagógica escrita conjuntamente con las estudiantes Mayra Silva, Cora Jiménez y Merary Vieyra.) y “Pedagogía Erótica” con prólogo de Luis Villoro y Fernanda Navarro; además de infinidad de artículos publicados en México y en el extranjero. Siendo el más reciente

“EZLN: Lo revolucionario de la dirección colectiva” artículo publicado por la revista “Desinformémonos”¹⁹⁶.

4.2 De la pedagogía de Paulo Freire a la pedagogía de Miguel Escobar

La propuesta educativa Escobariana, si bien en sus inicios se consolidó a partir de la praxis de Paulo Freire, asumiendo con esto un compromiso político - pedagógico con la educación liberadora; en su proceso de crecimiento, y siguiendo el consejo que le diera el propio Freire a Miguel de – reinvéntame, no me repitas –, se irá construyendo como una pedagogía propia que busca pensar los espacios educativos y las relaciones que se dan dentro de ellos, teniendo como sueño la transformación de la realidad.

No obstante, el consolidarse como una propuesta propia, requirió de muchos años de trabajo de ir pensando la práctica con distintos grupos de estudiantes, con quienes Miguel fue aprendiendo conjuntamente y reinventando su pedagogía.

Siguiendo con esto, a la propuesta Escobariana se fueron sumando distintos ejes epistemológicos que permitieron dar a su práctica un sentido interdisciplinario y a la vez más colectivo, a los cuales, se agregaron también aspectos como el metodológico y el histórico, en los que profundizaremos más adelante.

4.3 La pedagogía colectiva de Miguel Escobar.

Desde los primeros escritos del profesor Escobar, es notable encontrar el tema de la colectividad como un referente central para él, en los procesos educativos, misma que sin dejar de lado al individuo, va tomando diferentes matices en el profundizar de su análisis de las relaciones entre profesores – estudiantes.

Las etapas más importantes a destacar en su propuesta pedagógico – colectiva están: en primera instancia su trabajo Freiriano, sobre Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil, como segundo, su investigación con estudiantes

¹⁹⁶ Revista electrónica. Desinformémonos. (2004) <<http://desinformemonos.org/2014/01/ezln-la-direccion-colectiva/>>.

en el proyecto: “*La lectura de la realidad en el aula, para transformarla*” y el tercero, sus estudios sobre Pedagogía erótica como eje de su propuesta colectiva de vida. Las cuales desarrollaremos en los siguientes apartados.

4.3.1 Pedagogía alternativa y participación estudiantil.

La primera etapa del trabajo de Miguel Escobar estará centrado en la propuesta Freireana de pedagogía de la pregunta, siendo esta, un referente al que recurre para pensar la relación entre profesores – estudiantes y con ella, la participación estudiantil y sus contradicciones en los procesos educativos.

Miguel comenzó a poner en práctica su propuesta colectiva, primeramente con grupos de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales del Plantel Iztacala (ENEPI). Donde inició coordinando una práctica de Educación de Adultos. Dando como primer resultado de la teorización de dicha práctica, su primer libro *Educación alternativa*¹⁹⁷. En él, se narra la experiencia de organización de profesores de Psicología con estudiantes, orientada a la construcción de una alternativa pedagógica dentro de un proceso de educación¹⁹⁸, cuenta Miguel:

“Este tipo de organización permitía tanto a profesores como a l@s estudiantes [...] una formación colectiva, basada en la participación de ell@s como sujetos.”¹⁹⁹

Freire cómo lo explicábamos en el capítulo anterior habla del acto de conocimiento cómo un acto político y directivo, en el que “es el profesor quien decide a favor de quién enseñar y en contra de qué y de quien”, de acuerdo con este principio, Miguel Escobar desde sus primeros trabajos, hará explícita su postura a favor de la participación estudiantil en los espacios educativos. Menciona Escobar:

¹⁹⁷ Escobar, Miguel (1990) *Educación alternativa: pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. Pról. De Paulo Freire. México, FFYL. UNAM, 1990.

¹⁹⁸ Más específicamente, esta práctica buscaba transformar a los estudiantes en sujetos críticos y comprometidos consigo mismos y con su profesión, haciéndolos partícipes de su proceso educativo. La cual, se centraba en la organización de socio - dramas representados por estudiantes; estos permitían analizar y problematizar con mayor claridad sus propias prácticas.

¹⁹⁹ Miguel Escobar (2001) *Pensar la práctica para transformarla, Freire y la formación de educadores adultos*, p. 59.

“Una separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, recalquémoslo, no sólo es irreal sino peligrosa. Pensar la educación independientemente del poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a [...] consecuencias.”²⁰⁰

Es decir que política y educación se construyen a la vez. Para él, de las problemáticas presentes en la educación, existen cuatro planteamientos que son esenciales de analizar para una PEDAGOGÍA ALTERNATIVA, las cuales están relacionadas entre sí, y son: el autoritarismo con el que se educa desde una pedagogía de la respuesta, la falta de una pedagogía de la pregunta que anula la participación estudiantil, y los espacios educativos con sus contradicciones.

Primeramente criticará las relaciones autoritarias educativas en las que profesoras y profesores reducen el acto de conocimiento a un acto bancario de transmisión; impidiendo con esto, toda forma de participación en la que las y los estudiantes expresen sus deseos de conocimiento.

Este autoritarismo para Miguel hace parte de la *‘pedagogía de la respuesta’* en el momento en que, el o la profesora, llegan a los espacios educativos con respuestas que transmitirán a los estudiantes como conocimientos acabados y únicos, a los que nada tienen que aportar o criticar los estudiantes, sino sólo repetir y memorizar. Bajo esta lógica, el acto de conocimiento cual acto bancario, se hace autoritario en la medida en que le quita a las y los estudiantes la libertad de palabra, de curiosidad y capacidad de preguntar, en la construcción de conocimientos. Dice Freire:

“El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmosfera autoritaria, como provocación de autoridad [...] ya en la tierna edad, comenzamos aplicar la negación de la curiosidad de los: ‘pero niño ¿por qué tanta pregunta?’, ‘cállese su padre está ocupado’, ‘¡vaya a dormir y deje esa pregunta para mañana!’”.²⁰¹

²⁰⁰ Miguel Escobar, (1985) *Paulo Freire y la educación liberadora*, p. 80.

²⁰¹ Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, p. 54. Citado en: Miguel Escobar (2001) *Pensar la práctica para transformarla...* p.99.

Esta referencia de Freire, retomada por Escobar, abre la crítica a que la falta de participación estudiantil hace parte de una memoria histórica familiar en la que no se enseña a las y los niños a preguntar, sino que se les enseña a seguir prescripciones y a repetirlas (aunque no es de esta forma en todas las familias). En este sentido la participación estudiantil es eliminada por el autoritarismo con que educan también los profesores, haciendo del acto de conocimiento, un acto atidialógico, que forma una cultura del silencio.²⁰²

“El salón de clases es un espacio que generalmente sirve para inculcar a l@s estudiantes las formas autoritarias. Pero al mismo tiempo (de ahí las contradicciones) también es un espacio que puede ser aprovechado para analizar esta situación y para buscar alternativas que propicien otro tipo de experiencia educativa”²⁰³

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que los espacios educativos, son espacios llenos de contradicciones, presentes en las relaciones entre profesores y estudiantes, sea entre autoridad y libertad; en los que, de la misma forma en que se puede tomar una postura autoritaria hacia una pedagogía de la respuesta, también es posible tomarla, para la pedagogía de la pregunta.

Es decir que una de las contradicciones de los espacios educativos, se dará entre el autoritarismo con que se educa y la participación estudiantil posible. En la que, son las y los estudiantes quienes tienen la oportunidad de aprovecharse de esta contradicción, para asumir su palabra, preguntando y desafiando el acto de conocimiento, desde su subjetividad. Dice Miguel:

“La participación en el salón de clases significa abordar los espacios de participación estudiantil. Los estudiantes asumen, conjuntamente con el profesor el papel de sujetos

²⁰² Según Escobar, *la cultura del silencio*. Es fruto de una sociedad opresora en donde los hombres y las mujeres no pueden reflexionar y tomar decisiones acerca de todo aquello que les afecta (no pueden “pronunciar” su palabra, como dice Freire). [...] Es un silencio aparente ya que los explotados expresan, de alguna forma, lo que realmente sienten de su opresión. Entre los oprimidos se desarrolla una cultura que los poderosos no ven, que es silenciosa pero que es una forma de resistir a la opresión (Escobar, 1985: 155).

²⁰³ Miguel Escobar, (2001) “Pensar la práctica para transformarla. Freire y la formación de educadores adultos, p. 99. Diálogos L’Ullal Ediciones

cognoscentes creadores de conocimientos y rechazan su papel de simples receptores de un saber acabado”²⁰⁴.

Así mismo la participación estudiantil depende de que las y los profesores, por un lado, sepan mediar su autoridad con la libertad de los estudiantes, sin caer en autoritarismo; pero también de que las y los estudiantes asuman su libertad, y como partícipes del proceso educativo, sepan también tomar los espacios, participando. Sobre esto menciona Escobar:

“en cualquier proceso educativo siempre es posible la aparición de “espacios vacíos” susceptibles de ser ocupados por experiencias opuestas a la naturaleza dominante del proceso educativo. [...] Paulo Freire los denomina espacios de lucha, los cuales están presentes en todo proceso educativo y deben ser utilizados para posibilitar al estudiante ser el propio constructor de su educación”²⁰⁵

Es decir que cualquier espacio educativo ha de poder ser tomado a favor de la libertad y de la crítica, no siempre del autoritarismo pues al no existir neutralidad en la educación, esto abre la posibilidad a que por un lado, las y los profesores en su directividad y opción política del acto de conocimiento, opten por permitir la participación estudiantil; misma que también dependerá de que las y los estudiantes asuman su subjetividad y con ella, el uso y ocupación de los espacios educativos. Dice Freire:

“Todo uso del espacio es críticamente político e ideológico. Hacer política implica: vivir críticamente los límites históricos, políticos ideológicos, sociales, que la misma política exige y plantea. [...] La otra crítica que se hace del espacio institucional parte de la noción de que el espacio institucional, de un lado, sirve como pretexto y como medio para alcanzar una profunda crítica radical al sistema capitalista”²⁰⁶.

Esto significa que existe una relación directa entre la toma de espacios y la participación política - estudiantil, cuya existencia, dependerá de que las y los estudiantes logren en su proceso de conocimiento, romper con el autoritarismo y la transmisión de conocimientos, impuesta por su profesores autoritarios. Que harán en la medida en que

²⁰⁴ Miguel Escobar (2001) *Pensar la práctica para transformarla...* p. 97

²⁰⁵ *Ibíd.*, p. 98

²⁰⁶ Citado en: Escobar Miguel (2001). Citado de: Escobar M, A. Fernández y G. Guevara. *Crítica a la pedagogía domesticante. Un diálogo con Paulo Freire*. N. York. State University of New Press.

salgan del silencio y se apropien de los espacios vacíos, asumiéndose sujetos poseedores de palabras y saberes, haciendo del acto del conocimiento un acto colectivo, en el que se les tome en cuenta en un acto doble, en el cuál, se respete la autoridad y la libertad en la relación profesor - estudiantes.

“La autoridad que aplasta la libertad, es autoritarismo, la libertad que aplasta la autoridad es libertinaje”²⁰⁷. (Freire)

Y de ahí, la importancia para Miguel de la pedagogía de la pregunta, que es también una invitación al diálogo y a la comunicación en el encuentro con las y los otros, en la que las relaciones educativas sean relaciones dialógicas y de respeto. Dice Miguel

“El acto de interrogar, de preguntar, es inherente a la naturaleza humana. Expresa curiosidad por conocer, por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro, y por ello la pregunta implica riesgo. [...] la pregunta vivifica el acto de conocimiento: todo conocimiento empieza por la pregunta.”²⁰⁸

Y es justamente este acto de interrogar, el que permitirá otro tipo de relación entre los sujetos pedagógicos, la propuesta de Miguel, de una pedagogía que parta de la pregunta, tendría que ver con: “estimular por una parte, la capacidad del estudiante para construir conocimientos y la conciencia crítica, y tanto el trabajo individual de cada estudiante como el trabajo colectivo, para que el primero nutra al segundo y viceversa”²⁰⁹

El que las y los estudiantes participen en el acto de conocimiento, hace del proceso un acto dialógico que permite también lo colectivo, en tanto que la responsabilidad del aprendizaje no se queda solamente en uno (el profesor o profesora) sino que se hace entre todos pues ninguno es ya objeto, sino que los dos se convierten en sujetos participantes.

“cuando el estudiante acepta el desafío de ejercitarse intelectualmente y de pensar colectivamente todo aquello que le concierne, propicia la reversibilidad y la

²⁰⁷ Véase en Miguel (2012)

²⁰⁸ Miguel Escobar, (2001) Pensar la práctica para transformarla... p. 19.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 97

estructuración del pensamiento, desarrolla asimismo, una capacidad intelectual menos dogmática, menos pasiva y más ligada al proceso educativo en torno al acto de preguntar como fundamento a la existencia humana, o sea que el estudiante acepta el desafío de reflexionar y actuar sobre su cotidianeidad para transformarla.”²¹⁰

Con esta propuesta en torno a la relación entre autoridad y libertad, en los espacios de conocimiento; iniciará el análisis Escobariano a favor de la participación estudiantil, misma que irá cambiando en su proceso, hasta consolidarse más como propuesta de organización cada vez más colectiva.

4.3.2 La colectividad en el proyecto: “La lectura de la realidad en el aula. Pensar la práctica para transformarla”

La segunda etapa de la praxis de Miguel Escobar será un momento de cambio crucial en su pedagogía, ya que durante ésta, logrará consolidar una postura propia en la que ya no sólo retoma a Paulo Freire, sino que comienza a reinventarse desde nuevos ejes epistémicos que irán dando forma a un proyecto pedagógico que cada vez se hará más colectivo. Contextualizando esta etapa de su pensamiento, será el momento en que Miguel comenzará a trabajar en el Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como profesor de “Pedagogía comparada”.

La propuesta con la que llega Miguel al aula, es la síntesis sobre lo que ya venía analizando en torno a Freire y a la participación estudiantil en la relación entre profesor – estudiantes en los espacios educativos; no obstante, la nueva experiencia con sus grupos así como distintos procesos históricos que al ser parte de la realidad social mexicana, interpelan su investigación haciendo que su propuesta se vaya moviendo paralelamente a los nuevos procesos de cambio social.

Y es entonces, cuando surge el proyecto: “*La lectura de la realidad en el aula, pensar la práctica para transformarla*”, conjuntamente con una metodología sustentada en el pensamiento Freiriano, la cual abrirá paso a un trabajo multidisciplinario en el que se irán tejiendo distintos ejes en torno a las relaciones entre sujetos pedagógicos, tales

²¹⁰ Miguel Escobar. *Educación Alternativa...* p. 105

como: la resistencia del EZLN, el psicoanálisis socio- político y la pedagogía erótica, en los que iremos profundizando.

* Paulo Freire y la metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría

El proyecto “La lectura de la realidad en el aula para transformarla”, estará inicialmente sustentado en Paulo Freire quien en su pedagogía liberadora criticará la desvinculación entre la educación y la realidad del mundo, es decir, que para él, existe una desconexión entre lectura de texto y contexto.

Es por esto, que en la opción Escobariana de un proyecto que piense lo cotidiano, se propone un proceso educativo distinto al tradicional, en el que siguiendo a Freire, la primera pregunta con que se inicia un proceso pedagógico es ¿qué quiero conocer? seguida de ¿a favor de qué y de quién? y ¿en contra de que y de quién? el conocimiento.

Preguntas que hacen parte de una concepción pedagógica donde todo acto de conocimiento es un acto político y por tanto no es neutro. Lo que quiere decir que el proceso educativo propuesto por Miguel, ha de ir acompañado de éste posicionamiento en que sea el profesor quién muestre su postura, no para imponerla a las y los estudiantes; sino para mostrar que no hay neutralidad en el aprendizaje, al contrario, es siempre directivo.

Para Freire el conocimiento es lucha contra las relaciones de opresión, de ahí su opción con, y a favor de las y los oprimidos. Y para Miguel es transformación de la realidad, que se hace imposible sin la participación de las y los estudiantes como sujetos que también han sido oprimidos (das) en los espacios educativos; y que tienen el compromiso ético de pronunciar su palabra.

Es por esto, que en el caminar del proceso de Miguel, en sus distintas experiencias de trabajo con estudiantes logra crear una metodología como propuesta de trabajo, para una construcción de conocimientos que distinta a otras metodologías que parten de la reflexión de la teoría; comience desde una reflexión de lo cotidiano.

Esta forma de trabajo pretende superar las relaciones bancarias, que se llevan a cabo en los procesos educativos, en los que se inicia el acto de enseñanza- aprendizaje partiendo de una reflexión teórica sobre un tema determinado. El problema con esta forma de construcción de conocimiento, es que al ser el profesor el único que domina la teoría, y no los estudiantes, el proceso se vuelve un acto transmisor de conocimientos y no de diálogo; lo cual propicia también el individualismo, es decir, el conocimiento en uno, no en todos.

Esta perspectiva desde la cual, se nos educa en la mayoría de procesos educativos, (al menos en el contexto mexicano) podemos esquematizarla de la siguiente forma:



Este tipo de perspectiva en la que se parte de la teoría, para luego ir a la práctica y de nuevo volver para enriquecer la teoría; tiene como finalidad la construcción de conocimientos.²¹¹

No obstante, esta forma de educar es contradictoria en el medida en que va contra la realidad, pues al partir de la teoría y para luego ir a la realidad a analizarla, puede encontrarse con que esa realidad ha cambiado y por tanto, esa teoría ya no servirá para reflexionar la realidad. Es decir que al no partir de lo real, puede quedarse en la teoría desconectándose completamente de realidad social e histórica. Sobre esto retomamos un ejemplo que nos da el Subcomandante Marcos, reflexionando sobre esto, dice:

“El problema con la realidad, es que no sabe nada de teoría”.

Siguiendo con esto, queremos decir que hay un problema en que el conocimiento no sólo no tome en cuenta la realidad, sino que vaya en contra, al punto de prescindir de ella; porque eso dará como resultado un conocimiento sin fundamento real, que será inútil en la medida en que no ayude a la transformación de problemáticas reales y sociales.

²¹¹ Véase epílogo en: Miguel Escobar (2010).

Otra forma de construcción de conocimiento, sería entonces un proceso educativo en el cual, no se partiera de una reflexión teórica del conocimiento, por ser esta, de la que surge la dicotomía en la relación profesor – estudiantes, es decir: entre quien sabe la teoría y quien no la sabe, quien puede hablar y quien debe permanecer callado, quien es sabio y quien es ignorante. Es por esto que la propuesta de Miguel parte de la práctica, sustentada en el principio Freiriano de:

“Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que leer el mundo y leer la palabra se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y leer el mundo junto con leer la palabra en el fondo significa reescribir el mundo”²¹²

Es a partir de esta afirmación donde surge su metodología que parte justamente de que primero estamos en el mundo, pues llegamos al acto educativo con múltiples saberes que hemos aprendido en nuestro estar en y con él, saberes aprendidos con nuestras familias, nuestras experiencias de vida, en nuestra relación con nuestro entorno, etc. (por mencionar algunas).

Es por esto, que el hecho de que se inicie un proceso a partir de reflexionar lo cotidiano, pretende que profesores, profesoras – estudiantes, puedan desde el principio encontrarse en un proceso dialógico de relación y por tanto colectivo, antes de entrar a una reflexión más profunda de la teoría. Con base en esto, surge la “Metodología para el rescate de lo cotidiano y la teoría” (MRCYT), explica Miguel:

“La MRCYT es una propuesta educativa basada en una opción epistemológica, ideológica y política para caminar pensando la práctica, para leer la realidad en el aula y transformarla”²¹³

Esta perspectiva a partir de la cual se crea conocimiento, podemos esquematizarla de la siguiente manera:

²¹² Paulo Freire y Frei Betto. *Essa escola chamada vida*. Sao Paulo, 4ª edición. Editorial Ática.

²¹³ Miguel Escobar (2012) *Pedagogía erótica. Paulo Freire y el EZLN*, p.71



Es decir que propone rescatar los saberes con los que llegan los estudiantes a los espacios educativos, a partir de una práctica común, creando con esto, una relación de diálogo entre profesor – estudiantes y a la vez colectiva, luego se va a reflexionar desde la teoría para dar sentido a la práctica, y después volver a la realidad para transformar lo cotidiano.

Esta perspectiva nos recuerda a la forma en cómo las personas aprenden a besar, en la que nadie va a la teoría primero para aprender técnicas de los besos, sino que aprendemos besando, es decir en la práctica del besar. Yendo quizás a la reflexión en un segundo momento, antes de volver a la práctica; pero nunca sin primero estar en el universo – mundo de los besos.

Y en ese sentido reconocemos que un aporte de esta metodología, es que permite crear un proceso educativo propicio para la colectividad en las relaciones educativas, ya que parte de un aprender dialogando con las y los otros y entre todos, y no en el mero depósito individualista de información de uno sobre otro.

Esta forma de trabajo, hace del proceso enseñanza – aprendizaje un acto colectivo – liberador, que permite además de un trabajo de construcción de conocimiento conjunto, analizar las relaciones educativas. Miguel en sus investigaciones propone una forma de analizar estas relaciones: entre profesor y estudiantes, entre estudiantes, y entre profesor, estudiantes con el conocimiento.



Para llevar a cabo esta metodología, en el proyecto de “Lectura de la realidad, pensar la práctica para transformarla”, más concretamente, se proponen distintas herramientas que permiten hacer el rescate de lo cotidiano (los saberes y experiencias con los que llegan las y los estudiantes a las aulas) y el rescate de la teoría (aquellas fuentes teóricas, históricas, narrativas y orales).

Entre las herramientas están: el análisis del CINE y la creación y análisis de RAPS que son (representaciones actuadas de una problemática educativa- social), a las que se ha agregado también recientemente, escritos literarios. Estas, permiten crear un código común, entre profesores y estudiantes que incentiva el diálogo, la participación y el trabajo colectivo, como lo iremos explicando.

Las RAPS y su sentido colectivo

La intención de trabajar con Representaciones Actuadas de una Problemática (RAP), surge en la necesidad de partir de los conocimientos de las y los estudiantes, para comenzar el proceso educativo. En este sentido las RAPS son un desafío a la organización estudiantil, que pretenden más allá de un trabajo en equipo; vivenciar una experiencia colectiva en la que estudiantes, participen horizontalmente entre compañeros y compañeras, y aprendan en el proceso a tomar decisiones autónomas en la construcción de su trabajo.

El proceso de elaboración, inicia con la organización de los estudiantes en equipos, de acuerdo a las dimensiones del grupo; los cuales retomando sus experiencias de vida y

sus saberes, han de discutir para elegir una problemática a estudiar que después será representada. Para lo cual, el profesor también llevará propuestas previamente reflexionadas sobre la realidad actual o en relación a temáticas anteriormente trabajadas; que darán pauta primeramente a una discusión entre estudiantes, y posteriormente entre estudiantes y profesor(a); para finalmente llegar al consenso de una de ellas, considerando su pertinencia.

Una vez elegida la problemática desde el rescate de lo cotidiano, las y los estudiantes elaborarán su representación, en la libre elección de su guión y forma de representar, misma que filmarán y editarán de acuerdo a su creatividad. Esto posibilita un proceso dialógico primeramente al interior de los equipos, pero que al ser presentado, en el proceso se hace partícipe a todo el grupo.

Es con la presentación de las RAPS donde comienza el rescate de la teoría. Siguiendo la representación de cada equipo, los estudiantes observadores (con excepción de quienes actuaron en la RAP que se esté presentando) identificarán imágenes y expresarán con sus palabras lo que vieron en la RAP, para después intentar nombrar con conceptos lo observado; antes de ceder la palabra a quienes la representaron. De esta forma el grupo tiene una primera percepción general y lectura del problema que se está estudiando.

La RAP además de rescatar lo cotidiano y la teoría, tiene una intencionalidad colectiva que si bien no se hace explícita, en la práctica se manifiesta; ya que permite consolidar grupos que se van haciendo en el proceso más colectivos, en el sentido de, que a partir del trabajo conjunto surge entre ellos una mayor confianza, conocimiento y complementariedad.

“Nuestra visión de ver el mundo ha cambiado ahora me preocupo por mi gente. Fuimos capaces de decir todo esto, gracias a la importancia de pensar la práctica y trabajar colectivamente”

Por otro lado, la finalidad de la elaboración de RAPS; es que las y los estudiantes se impliquen en su elaboración del trabajo, con todos sus sentidos, siendo el cuerpo un elemento esencial de las representaciones; pues a diferencia de otro tipo de herramientas metodológicas, en las que se valora más lo visual, en esta, se hacen presentes otros

elementos como el oído, el tacto, el olfato, la vista, es decir; es decir el cuerpo entero. Una vez analizadas las RAPS, entre todos, se realizan esquemas de trabajo, donde se recupera el proceso de cada equipo en la elaboración de sus representaciones.

En estos trabajos, algunas de las cuestiones planteadas por las y los estudiantes en su proceso de elaboración, como parte de enfrentarse a la realización de un trabajo no individual, sino colectivo, están: el cómo organizarse, las distintas formas de participación, la toma de decisiones, lo individual y lo grupal, etc.

Algunos ejemplos que retomamos de las reflexiones de las y los estudiantes sobre su proceso son:

Gabriela Barrios: “Mientras convivía con mis compañeros me di cuenta, de que la participación en equipo es algo que enriquece, puesto que las diferentes perspectivas que cada persona tiene van ayudando a tener una concepción de las situaciones que pasan en la realidad, creando un conocimiento colectivo.

Tamara Fajardo: *“Después de trabajar en todo este proceso y aprender a construir en colectivo, mi sentido de vida cambió; compartir con el grupo y los compañeros [...] me ha hecho pensar en un cambio propiciado por todos/as. El preguntarnos ¿cómo hacer? ¿qué hacer? ¿por qué hacerlo? Me pone a pensar en aquel dicho “La unión hace la fuerza” Ahora entiendo que a partir de nuestros sueños en conjunto, de nuestras utopías comunes podemos tomar fuerza y valor para transformar en acción. Escuchando a los demás, entendiendo y respetando sus diferentes puntos de vista, construyendo nuevas ideas entre todos/as.”*

Jhoana Bautista: “El proceso entonces se vuelve un verdadero proceso, con momentos de acuerdo total, de desacuerdos, de consensos, de tomar el poder y cederlo, en pocas palabras de ser un organismo con muchas funciones pero con la misma meta: *caminar*”.

Andrea Fuerte: “Tanto el proceso de realización como el de presentación, me dejó un gran aprendizaje, pude notar que aunque tenemos diferentes perspectivas de la vida, diferente contexto e historia, si nos proponemos realizar un trabajo y aportar ideas las cosas salen muy bien y gracias a ello se puede construir el conocimiento *colectivamente*”.

Entre las problemáticas que se han trabajado en las RAPS, están: La flor de la palabra, el silencio de la lucha, el control, la cultura del silencio, la violencia, el eros y el tánatos en los procesos educativos, la lucha por la vida digna y como más reciente la organización y resistencia²¹⁴ entre otros.

El análisis colectivo del cine

El CINE es un importante instrumento para la lectura de la realidad en el aula, tanto para rescatar lo cotidiano como para su teorización. Su gran ventaja, de igual forma que se hace con el análisis de las RAPS, es que permite un ejercicio dialógico entre estudiantes y con el profesor, en el que más que la imagen, deja analizar, su relación con la fantasía consciente e inconsciente.

La finalidad de analizar el CINE colectivamente, de igual forma que las RAPS es encontrar un código común entre profesor y estudiantes, en que la relación entre ambos en el proceso de aprendizaje sea de diálogo. Esta forma de trabajo, permite rescatar tanto lo cotidiano como la teoría, a través de la lectura de imágenes que ayuden a tomar distancia de la realidad para mejor entenderla y mejor construirla colectivamente.

Actualmente, en el mundo de la imagen no es posible una pedagogía que no proponga una lectura de la realidad más allá del texto escrito, es necesario también leer la imagen. Más aún, es necesario conocer y desmontar la ecuación de la era visual que se nos han impuesto como LO VISIBLE – LO REAL - LO VERDADERO.²¹⁵

“Para entender el cine como herramienta de análisis partimos de la consideración de que la realidad no es únicamente un constructo, una situación o un hecho determinado, sino que entrama vínculos con los afectos, es decir con la vida emocional de quien percibe.”²¹⁶

²¹⁴ Estas RAPS pueden verse en: <www.lrealidad.unam.mx>

²¹⁵ Véase en Miguel Escobar (2012).

²¹⁶ Merary Vieyra y Mayra Silva. (2013) *Didáctica de la pantalla III. La universidad en el cine, Artículo: “La construcción colectiva del sentido de la vida, desde el estudiante”* p. 123. *Proyecto ESPAI cinema. Alicia Villar y Elizabet Marco Arocas. (editores).*

El cine es y ha sido utilizado de diferentes formas para la lectura de lo social. En el contexto de esta investigación y su especificidad residen en el estudio de diferentes películas que permitan profundizar en la lectura de la realidad, para lo cual se utilizan conceptos como: percepción de la realidad, mediación, desconexión de la realidad, relación Jefe – Sujeto – Masa, Filicidio, Parricidio, Fratricidio, Suicidio, utopía, pronunciamiento, eros y tánatos, entre otros.

Son varias las películas que se han analizado a lo largo del proceso, entre las cuales, si bien cada semestre se ven nuevas películas de acuerdo con las que han salido en el cine más recientemente, ha habido otras que por su pertinencia para ayudarnos a leer distintas problemáticas en las relaciones educativas, se han quedado como películas base, entre las que están: FreedomWriters (“Escritores de la libertad”), de Richard La Gravenese, Alemania/ Estados Unidos, 2007. Sasom i himmelen (“Así en la tierra como en el cielo”) de KayPollak, Suecia, 2004. Corazón del tiempo (Una película que lleva al corazón de la resistencia zapatista) de Alberto Cortés, México, 2008. Batman, el caballero de la noche, Christopher Nolan. Entre otras.

La creación colectiva de escritos literarios

La elaboración de escritos literarios es una de las propuestas más recientes dentro del proyecto y ésta surge pensando en crear una manera distinta de rescatar la teoría, superando el tradicionalismo de los trabajos finales. La construcción y creación de estos escritos, tiene la finalidad de interpelar a los estudiantes en su parte creativa y autónoma, dónde pudieran a través de la construcción de una historia o cuentos, reflejar los conceptos aprendidos a lo largo del semestre e identificarlos en situaciones concretas, pudiendo rescatar tanto la teoría como sus propias prácticas en los RAPS. Entre los distintos escritos realizados por estudiantes hemos encontrado: cuentos, leyendas, audio cuentos y diarios; algunos de ellos son: “Un extraño despertar”, “Más allá de una utopía”, “Desempólvate”, “El diario de una liberación”, “El aula, un espacio de encierro y libertad”, entre otros²¹⁷.

²¹⁷ En la página de internet del proyecto, puede consultarse el audio cuento.

Para llevar a cabo la Metodología para el Rescate de lo Cotidiano y la Teoría (MRCYT), relacionando el texto con el contexto, es necesario tener claros los conceptos que se han retomado desde esta propuesta; los cuales, parten de los planteamientos que son la columna vertebral del proyecto: Freire, el EZLN, el psicoanálisis socio – político, la pedagogía erótica.

El manejo de los conceptos ha de utilizarse como puentes, para pasar a la práctica que quiere estudiarse y no como un fin en sí mismos. Los conceptos se conocen a partir de la práctica, tratando de identificarlos en situaciones concretas, representadas tanto en los RAPS como en las Películas o los Escritos; ello permite que el sujeto tome distancia con la realidad, pues el psicoanálisis nos enseña que los sujetos, al enfrentarse con su realidad anteponen su parte emocional limitando su percepción a sus emociones y por tanto, es necesario poner distancia con ésta, para que puedan analizar mejor la realidad que se pretende transformar, partiendo de conocerla. Así, la propuesta de identificar los conceptos en situaciones concretas, permite después poder identificarlos en la realidad cotidiana.

* El ejército zapatista de liberación nacional (EZLN)

Otro de los ejes que llegarán a formar parte de la propuesta pedagógica de Miguel Escobar y que permitirá abrir la discusión a lo social y lo colectivo en los procesos educativos, será la filosofía de organización colectiva y resistencia del EZLN.

Éste eje se agrega al proyecto luego de que en 1993 Freire envía a Miguel su libro de “Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido”, y de que posteriormente en el año de 1994 surja el movimiento zapatista; ya que Miguel encuentra en ambas propuestas, una relación en torno a la esperanza puesta en las luchas sociales.

“A nivel mundial se podía percibir esa desesperanza debido a la consolidación del modelo de globalización neoliberal, pero Paulo sabía que una vez pasada la pesadilla de la caída del muro de Berlín, la sociedad tenía que levantarse para pronunciar su mundo y derrocar al silencio impuesto. [...] Aquí en México 1 de enero de 1994, de entre el dolor y la miseria, entre la muerte cotidiana y la esperanza en la lucha, surge del sótano

de la historia el grito de los condenados de la tierra, de las y los desarraigados, de las y los oprimidos, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional”²¹⁸

El ejército zapatista de liberación nacional, como movimiento que lucha por la autonomía de los pueblos, tiene una filosofía clara en la que analiza la realidad social y hace explícita su postura política abajo y a la izquierda; en crítica al sistema económico capitalista - neoliberal que impone un sistema económico en beneficio de una minoría que explota y empobrece a la mayoría de la población, entre la que están también los pueblos originarios; mismos que son el eje de su lucha. No obstante, la liberación que busca el zapatismo interpela más allá de los grupos indígenas a la sociedad en general a estar organizada en sus propias y distintas geografías (por eso lo de “liberación nacional”).

Durante el proceso de levantamiento zapatista; Miguel hará un seguimiento de su propuesta de lucha, pensándola conjuntamente con la propuesta Freireana de pedagogía de la esperanza; dando como resultado la postura de Miguel a favor de analizar lo social en los procesos educativos.

Siguiendo con esto, Miguel muestra que comprender la realidad mexicana no es posible sin conocer al zapatismo, de la misma forma que una comprensión de Freire se complementa en el entender al EZLN. Es por esto que a partir del 94 el proyecto irá caminando reconociendo en el zapatismo más que un movimiento meramente armado, un movimiento crítico y creativo, que se reinventa pensando la realidad con las comunidades mayas, en la construcción de la autonomía de los pueblos.

Entre las propuestas de la filosofía zapatista, Escobar retomará distintos conceptos, tales como: el capitalismo de guerra, el mandar –obedeciendo, la digna rabia y su principio ético de no eliminación del hermano y la hermana, que ha permitido traer al acto educativo el concepto de nosotridad.

Incluir al zapatismo en el proyecto, además de hacer posible vincular la realidad social con la pedagogía; también ha permitido despertar en las y los estudiantes el deseo puesto en el sueño de construir una organización colectiva similar a la de los zapatistas,

²¹⁸Miguel Escobar (2010) Pedagogía Erótica... p. 47

desde contextos otros, tales como los espacios educativos. Pese a la diferencia contextual e histórica presente, pues el hecho de que el zapatismo proponga una relación subjetiva – comunitaria y de una organización política horizontal, como estudiantes nos hace pensar la posibilidad de que las aulas sean también un espacio para poner en práctica tanto el mandar – obedeciendo como la organización comunitaria.

Siguiendo con esto, nos parece pertinente destacar que el proyecto “Lectura de la realidad en el aula, pensar la práctica para transformarla”, en su compromiso con el recuperar lo social, si bien ha abierto las puertas a dialogar con movimientos sociales en su recuperar nociones zapatistas, también ha permitido profundizar el zapatismo desde la recuperación de saberes originarios que hacen parte de la constitución de éste movimiento, tales como los saberes de las comunidades tojolabales.

No obstante, el llegar a este momento no ha sido sencillo, sino que es resultado de un aprender conjuntamente entre el profesor Miguel y las y los estudiantes quienes trabajamos con él. Aprendizaje que resultó del encuentro que tuvimos varios compañeros con las enseñanzas de Carlos Lenkersdorf sobre los tojolabales. Y cuyo vínculo ha ido creciendo gracias a que, por un lado el profesor Escobar supo escuchar nuestras inquietudes de traer conceptos de la filosofía tojolabal al proceso; y en segunda instancia, por la relación que hemos construido más recientemente entre quienes conformamos el equipo de trabajo del proyecto y la profesora Fernanda Navarro²¹⁹, quien actualmente imparte la clase, que antes llevaba Lenkersdorf; y quien ahora hace parte también de nuestro equipo.

Quienes hacen posible el zapatismo, más recientemente decidieron apostar también a lo educativo abriendo “La escolita de la libertad según las y los zapatistas” cómo un espacio de encuentro entre los pueblos que construyen la resistencia y las autonomías, y quienes simpatizan con el movimiento o son adherentes al zapatismo y la Sexta declaración de la Selva Lacandona. Este espacio que nos abren, nos está permitiendo como proyecto, seguir aprender con ellas y ellos, para continuar profundizando sobre las pedagogías de lo colectivo y de la liberación en relación a nuestro propio proceso educativo de trabajo.

²¹⁹ Fernanda Navarro, es una filósofa Mexicana, que nace en Michoacán y que

* El psicoanálisis socio - político y las relaciones educativas

El tercero de los ejes que llegará a formar parte del proyecto de lectura de la realidad, será el del psicoanálisis, que en un primer momento se trabajó como psicoanálisis - social y más recientemente conocemos como psicoanálisis socio- político. Este eje, tiene su origen en el trabajo de psicoanálisis que realizó Miguel Escobar al lado del psicoanalista mexicano Fernando Martínez Salazar²²⁰, con quien trabajó mucho tiempo la propuesta de “Psicoanálisis político”.

El planteamiento de traer el psicoanálisis a lo educativo, era poder comprender los espacios pedagógicos como un reflejo de los espacios sociales; en los que están presentes relaciones entre autoridad y libertad y en las que intervienen siempre tanto las partes emocionales como inconscientes. Es por esto que para Miguel es muy importante que la educación tome en cuenta el psicoanálisis como un recurso que nos permite leer las relaciones intersubjetivas, más allá del plano racional - consciente.

No obstante en el caminar del proyecto lo que permitió que el psicoanálisis social se consolidara como un eje más, fue la vinculación de los conceptos del psicoanálisis, propuestos por Fernando Martínez con la práctica educativa.

Siendo los movimientos sociales, un claro ejemplo de dónde podían ser aplicados. Si bien el primer análisis que realizará Escobar en torno a esto, serán sus distintas lecturas sobre el zapatismo; posteriormente profundizará más en el psicoanálisis a partir del movimiento estudiantil de huelga, que realizaron estudiantes del 99- 2000 en la UNAM, en contra de la alza de cuotas en la universidad; movimiento que le toco vivenciar más de cerca.

Durante el proceso inicial del mismo, distintos profesores, entre ellos Miguel, fueron invitados a participar organizando grupos de trabajo y talleres en las distintas facultades. Y fue entonces cuando conjuntamente con estudiantes principalmente de pedagogía pero también de otras carreras, Miguel llevo a cabo un taller – autogestivo “Paulo Freire” en el que conjuntamente entre profesor y estudiantes, se analizaban las imágenes

²²⁰Fernando Martínez Salazar fue un médico psiquiatra, psicoanalista y didacta de la Asociación Psicoanalítica Mexicana. (Véase Miguel Escobar, 2010, p. 97).

publicadas por los medios de comunicación respecto al movimiento de huelga; y frente a ese contexto, fue necesario retomar conceptos del psicoanálisis que permitían nombrar la realidad que en ese momento estaban viviendo las y los estudiantes en relación con los procesos políticos y sociales que se estaban llevando a cabo.

“La finalidad de nuestro taller fue la de hacer una lectura de la realidad que estábamos viviendo, o sea, una lectura de la huelga. Para ello nos apoyamos tanto en Paulo Freire como en algunos trabajos del psicoanálisis aplicado a lo social, realizados por el doctor Fernando Martínez Salazar. La principal tarea a la que nos abocamos fue la de observar e identificar la campaña de desinformación puesta en marcha por las autoridades universitarias y el gobierno, buscando analizar, principalmente, los dobles mensajes, la doble moral y las medias verdades o mentiras dobles lanzadas en contra del movimiento estudiantil”²²¹

En la cita anterior damos cuenta de cómo la realidad social, fue conformando el pensamiento y la práctica de Escobar; cuestión que al mismo tiempo abrió paso a seguir profundizando el psicoanálisis socio – político; ya que fue entonces cuando retomando conceptos tanto Freud, como de Fernando Martínez, de del psicoanalista Roger Dadoun y de Rasconsky; Miguel plantea que la realidad social es una realidad que se reproduce las relaciones que se viven en los espacios educativos y por tanto es necesario comprender que si logramos leer estas relaciones en espacios pequeños, como las aulas; será más fácil comprender y transformar las relaciones sociales que se dan en lo social globalmente.

”no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera constituye la educación con los valores que la orientan. [...] Es por esto, por lo que la transformación radical o profunda de la educación como sistema, sólo se da [...] cuando también la sociedad sufre una transformación radical”.

El psicoanálisis permitió traer al proyecto, conceptos como: filicidio, fratricidio, parricidio, suicidio, conducta psicopática, mediación, pulsión erótica y pulsión tanática.

²²¹ Miguel Escobar, (2010) “Poder y filicidio”.

Estos conceptos, retomados desde distintos autores, son una herramienta que nos permite nombrar las múltiples manifestaciones de la conducta humana, en la realidad socio – política y en su vínculo con lo educativo; no obstante, el estudio del psicoanálisis – social, a diferencia de lo clínico nos ha ayudado a distinguir mejor ambas propuestas psicoanalíticas; en que lo clínico se hace de una forma más individual, mientras que lo social abre las puertas a pensar la conducta, desde las relaciones intersubjetivas, entre lo individual y lo colectivo.

La aportación de Miguel a la propuesta de Martínez Salazar y que ha sido resultado de su trabajo colectivo de psicoanálisis – social, ha sido por un lado pensar los movimientos sociales desde los espacios educativos, y por otro, pensar los conceptos desde su forma y manifestación dialéctica, entre: filicidio – fratricidio - suicidio. Así como en la relación entre eros y tánatos, siendo esta última el principio de su propuesta de “Pedagogía Erótica”.

* Pedagogía erótica

Finalmente el cuarto eje epistémico presente en la pedagogía Escobariana, que se relaciona con los tres anteriores, será la propuesta de Pedagogía Erótica que surge justamente de la propia praxis.

Este concepto tiene sus origen a finales de la huelga del 99 – 2000, cuando en 2003, Pavel González un estudiante de la facultad de filosofía y letras, es asesinado. Ante esta realidad tan dura, que trae como respuesta una gran indiferencia y silencio por parte de las y los estudiantes, compañeros de Pavel; resultado de una cultura del silencio²²² impuesta por una sociedad filicida que mata y elimina la rebeldía de las y los jóvenes y con ella, sus sueños y deseos de transformación del mundo.

Frente a este silencio, para Miguel no hay otra opción que proponer una pedagogía distinta que siguiendo con su opción puesta en la participación estudiantil, en la pedagogía de la pregunta y en el diálogo; logrará también recuperar la pulsión de vida;

²²²Cultura del silencio:

en el pronunciar de un “ya basta” de silencio, de violencia, de miedo y de muerte, en los espacios educativos.

Es así como surgirá la pedagogía erótica, como acto de vida colectivo entre profesor, profesora y estudiantes; cuya relación unida por el conocimiento; abre la posibilidad a la construcción de sueños conjuntos. Es así, como entra eros al aula para dar sentido de vida a lo que somos y a lo que construimos con las y los otros. De aquí que la propuesta de Miguel aparezca en forma de poesía:

Pedagogía Erótica

“Muerte del acto pedagógico
como refugio de Tánatos
deshojando la vida en el aula,
como negación del acto de amor,
como silencio de la palabra
y germen para la apatía.

No a Tánatos como camino,
soborno del conocimiento,
No a seguir lapidando sueños
y encarcelando la utopía,

Traigamos la seducción de eros
al acto pedagógico,
el deseo de engendrar vida
la dialéctica que reinventa el acto de amor.

Hagamos un altar a la pulsión de eros
y desafemos el conocimiento como lucha,
a la pasión erótica,
como eclipse entre saber y transformar”.

(Miguel Escobar)

4.3.3 Pedagogía Erótica y el equipo colectivo

La tercera etapa de la pedagogía Escobariana será el momento en que aparece la propuesta de la Pedagogía erótica, en el proyecto; ante una realidad de tánatos hecha indiferencia, silencio y muerte; eros nace en defensa de la vida, de la palabra pronunciada y del compromiso en los procesos educativos, como pretexto para soñar y trabajar colectivamente.

En esta etapa Miguel escribe el libro “Eros en el aula, diálogos con Ymar” como novela amorosa, que invita a pensar la seducción de eros en el acto educativo. Miguel, había aprendido de Freire que la educación es también un acto de amorosidad y por tanto un acto revolucionario; es por esto que pensar a eros en el salón de clases no podía prescindir de su antagónico tánatos como pulsión de muerte, agresión y destrucción; también presente en los procesos educativos.

Esta dialéctica entre eros y tánatos, enemigos igualmente inmortales; irá permitiendo en la praxis Escobariana comprender cada vez mejor las manifestaciones de vida y de muerte en el acto educativo; y en las relaciones entre profesor, estudiantes, conocimiento. Dice Miguel:

“En mi práctica educativa, Eros es invitado como diosa y dios del deseo, de la pasión, del sentido de la vida, de la conquista de nosotras/ nosotros en el otro/ otra, del nacimiento de la pedagogía erótica, esencia de la dignidad, que salga en defensa del hermano/ hermana diciendo y haciendo ¡No! a la eliminación, ¡No! Al fratricidio [...] Eros en el aula... es una invitación a conocer el erotismo en el aula, con esa pasión e imaginación que es poesía seductora, prosa que acaricia y nos encanta.”²²³

La propuesta de Pedagogía erótica, permite a Miguel un nuevo encuentro de diálogo con distintos pensadores que han dedicado gran parte de su investigación al tema del erotismo, entre los que Miguel recuperará a Freud, a Fernando Martínez Salazar, a Roger Dadoun, a Octavio Paz y Más recientemente a Juliana González y al Sub

²²³Miguel Escobar (2012) Pedagogía erótica... p.105

Comandante Marcos. Entre los cuales, recupera distintas concepciones de erotismo, tales como:

Octavio Paz “el erotismo es sed de otredad”²²⁴.

George Bataile: “*El erotismo es la aprobación de la vida hasta la muerte [...] Para el autor, el ser humano se construye entre la prohibición y la transgresión.*”

Roger Dadoun: “*Son cuatro los factores que tejen entre ellos lazos íntimos, de variable geometría y que componen la textura misma del erotismo: el cuerpo los órganos la libido y el deseo.*”

Freud: “*Eros es la pulsión de sexual que en el pensamiento freudiano convive con la pulsión de muerte, Tánatos; entendiendo pulsión como la acción de impulsar, empujar; del latín pulsio. Impulso de energía libidinosa que es tanto hacia la vida: creatividad, amor, respeto; como hacia la agresión, regresión y destrucción.*”²²⁵

Esta diferenciación última que hará Freud, será retomada por Miguel y repensada dentro del espacio educativo como todas aquellas pulsiones que pueden manifestarse en el proceso de construcción de conocimientos. Es decir que es en la relación entre estudiantes- profesor y conocimiento en que es posible crear un proceso pedagógico más hacia eros como pulsión vida, que hacia tantos como pulsión de muerte. Menciona Miguel:

“El salón de clases es un termómetro social y, por ello, nuestra propuesta educativa va más allá de sus muros – reales o virtuales – entendiendo que el conocimiento que se trasmite, y crea, también vehicula sueños, utopías y luchas. Deseo de dar sentido a la vida como expresión de esa energía que conforma al ser humano, en una relación dialéctica, entre la ética erótica de Eros y su contrario, la ética erótica de tánatos que hoy se hizo poder en la sociedad.”²²⁶

El planteamiento en la pedagogía Escobariana, es que conocer y analizar estos conceptos en su relación dialéctica, permiten a quienes construyen el acto de

²²⁴ Véase Octavio Paz, *La llama doble*. 2008.

²²⁵ Citados, en Miguel Escobar, (2012).

²²⁶ Véase en: <http://desinformememos.org/2012/06/es-posible-la-lucha-social-en-el-salon-de-clases/>

conocimiento, tener la capacidad de optar por un proceso a favor de una o de otra de las pulsiones; siendo eros la pulsión que Miguel toma en su praxis.

La pedagogía erótica como propuesta de vida en el aula, ha permitido abrir la reflexión hacia distintas cuestiones que engloban el erotismo, en lo educativo. Tales como por ejemplo, pensar lo emocional en el salón de clases en complemento al psicoanálisis socio político, es decir aquellas conductas que se presentan en los espacios educativos, cuyas manifestaciones conscientes o inconscientes, pueden ser de eros o tánatos. Así como también tomar conciencia de lo que implica el cuerpo en las aulas.

Esto ha llevado también a Miguel a pensar el erotismo conjuntamente con la ética, puesta en la relación entre profesores y estudiantes, en la que todo deseo erótico debe ser expresado como deseo hacia el conocimiento. Y que como ética a favor de la vida, el acto de conocimiento se plantea como un acto de la palabra, del diálogo de la escucha, de las utopías.

Otra apuesta por la Pedagogía Erótica en el proyecto como esa "necesidad de otredad", ha sido la creación de los Seminarios Nacionales e Internacionales que se han abierto como espacios de diálogo y encuentro, con las y los otros, estudiantes, profesores investigadores, trabajadores, jóvenes. Actualmente el proyecto está en preparación del Octavo Seminario Internacional Freiriano.

Y por otro lado la creación de un libro que fue escrito colectivamente entre profesor y estudiantes, el cual traerá como resultado, la aparición de un equipo colectivo de trabajo, conformado por profesor y estudiantes quienes en su opción hacia una apuesta pedagógica liberadora y de vida, se irán enganchando en el proceso hasta hacer parte de lo que se denominó equipo coordinador del propio proyecto.

* El equipo colectivo

La aparición del equipo en el proyecto de investigación, fue posible gracias al proceso de muchos años de experiencia de Miguel, trabajando conjuntamente con estudiantes en distintos momentos y espacios donde ha llevado a cabo su praxis.

Y más concretamente el surgimiento del mismo, inició con la propuesta que Miguel hiciera algunas estudiantes entre ellas yo, para la elaboración del epílogo de un libro que en ese momento comenzaba a escribir. No obstante el trabajo constante en su corrección así como el gusto por la historia, nos llevó luego a formar parte de la construcción de la del personaje de Lisa la protagonista. El proceso que inicialmente se realizaba a dos manos, de pronto se multiplicó en ocho, siendo finalmente tres estudiantes y Miguel, quienes terminamos como coautoras y coautor del libro, “Descifrar tu mirada. De Caledonia a playa Careyes”. Sobre él dice Escobar.

“El libro Descifrar tu mirada es una flor de la palabra-acción, una síntesis de un proyecto de investigación práctico y teórico donde su praxis se va haciendo colectiva al entender que para mejor caminar la práctica es necesario aprender a preguntar, emparejándonos con el otro y la otra, para pronunciar nuestro mundo con los Nadies, los arrinconados en el basurero de la historia: las y los desarrapados del mundo y condenados de la tierra”²²⁷.

Este primer trabajo colectivo, abrió paso a que formáramos un equipo de trabajo de investigación de base, con el profesor Escobar y a participar en los distintos espacios donde lleva a cabo el proyecto, ya no sólo como ayudantes adjuntas sino como equipo de investigación. Al cual en el proceso, se fueron sumando cada vez más estudiantes en quienes despertó también la inquietud de conocer más a fondo el proyecto y de aprender participando con él.

Esta etapa del proceso ha constituido un cambio importante en el proyecto de investigación “La lectura de la realidad en el aula, pensar la práctica para transformarla” Ya que da muestra de el sentido de vida (eros) que da un espacio como este a las y los estudiantes, quienes encontramos en él, un espacio pedagógico de libertad, coherente con un compromiso colectivo de una educación que toma en cuenta la realidad y los procesos sociales e históricos.

Cabe mencionar, que la formación del equipo de trabajo, no ha sido casualidad, sino que se ha manifestado como conquista de cada uno de las y los estudiantes quienes han

²²⁷ Escobar Miguel, “Es posible la lucha social en el salón de clases”
<<<http://desinformememos.org/2012/06/es-posible-la-lucha-social-en-el-salon-de-clases/>>>

tomado el espacio para pronunciarse en sus inquietudes, sueños y utopías. Libertad, que no habría sido posible con un tipo de profesor tradicional o autoritario; pues si reflexionamos sobre nuestro andar académico en realidad son pocos la so los profesores quienes abren las puertas a pensar conjuntamente con las y los estudiantes y a construir conocimientos colectivos. Para Miguel.

“Esta pedagogía reivindica un proceso educativo donde el profesor y la profesora, al enseñar - aprendiendo, hacen posible que las y los estudiantes emerjan como sujetos comprometidos socialmente con ellos y ellas mismas. Su propuesta también reivindica el principio de autoridad: la autoridad que aplasta la libertad es autoritaria pero la libertad que aplasta la autoridad es libertinaje. En la pedagogía erótica, la construcción de la autoridad no está dada, se valida colectivamente en el respeto mutuo, entre docente y estudiantes, como hoy lo señalan y hacen suyo la mayor parte de los movimientos sociales que salen en defensa de la vida”²²⁸

De ahí la importancia de su proyecto, como espacio que recupera la otredad, el pronunciamiento de la voz de las y los estudiantes, en su subjetividad, hecha sueños, deseos de conocimiento y necesidad de hacer colectividad trabajando conjuntamente, profesor y estudiantes a favor de eros.

Es así como con la Pedagogía Erótica se consolida la propuesta epistemológica de la pedagogía de Miguel Escobar, siendo ahora una propuesta propia, ya no solamente que reinventa a Paulo Freire en la práctica sino que también recupera la resistencia y organización zapatista y con ello se vincula a la realidad; que piensa también lo emocional de las relaciones subjetivas de los procesos educativos, pero que además tiene una postura hacia la transformación de la realidad, en apuesta por la vida y la colectividad.

4.3.4 La nosotridad en la Lectura de la realidad

Si bien el concepto tojolabal de nosotridad no ha sido muy trabajado dentro del proyecto de investigación. Es un concepto que está emergiendo en nuestro proceso,

²²⁸ Escobar Miguel, “Es posible la lucha social en el salón de clases”
<<<http://desinformememos.org/2012/06/es-posible-la-lucha-social-en-el-salon-de-clases/>>>

como parte inicialmente de la cercanía con la propuesta zapatista pero cada vez más en proximidad a la filosofía maya – tojolabal, de donde se desprende originalmente.

El nosotros tik, en lengua maya, ya es recuperado por Miguel en su último libro, como crítica a la individualidad impulsada por el sistema capitalista. Menciona:

“El tik, entonces es respeto a la diferencia y se construye comunitariamente en un constante diálogo emparejándose con el otro/a para caminar colectivamente. Actualmente en el mundo del individualismo del narcisismo y la eliminación del otro/a, el tik evoca, convoca nuestra solidaridad”²²⁹

Esta cita que retoma Miguel del Sub Marcos, nos deja mirar que la importancia del tik, está en mirarnos cada vez más entre todos como sujetos emparejados y nosótricos, en relación de unos con todo, ya no más sujetos individualistas educados en el sistema capitalista.

El tik, como propuesta que apenas está naciendo en nuestros espacios educativos, lo vemos como un pretexto para continuar trabajando con el principio Freiriano de “todos nos educamos entre sí”. Y que el nosotros, hace referencia a un principio organizativo en el que todos participan, y se escuchan viéndose emparejados unos con otros y llegando a cuerdos a través de asambleas.

Por tanto, pensar un espacio educativo, como espacio nosótrico, implicaría hablar de una organización colectiva, o complementaria, es decir en la que nadie entra en competencia con él o la otra, sino que cuenta la participación de todos y todas, en el respeto a la subjetividad y diferencia de cada quien.

Siguiendo con esto, nos parece inevitable comparar este tipo de organización con la vivida en el proyecto Lectura de la realidad, en la que el equipo coordinador, participa de tal forma que entre todas y todos, buscamos la complementariedad de ideas en la direccionalidad del acto educativo. Aunque si bien, hay diferencias que se plantean en ambos procesos, es la práctica es similar.

²²⁹ Mensaje del Sub Marcos, al pueblo rebelde de Chile, saludando la memoria de Miguel Enríquez Espinoza. (2009) Citado en Escobar, (2012), p. 21.

En esta parte podemos hablar de un encuentro entre la pedagogía erótica y la nosotridad tojolabal. La primera cómo una propuesta que es necesidad del otro y pulsión de vida, en los procesos educativos, y la segunda como apuesta por la complementariedad con las y los otros, reunida en el nosotros.

Es por esto que la importancia de abrir en los espacios educativos más reflexiones sobre la pedagogía erótica y la nosotridad, es imprescindible ante la era del imperio individualista de muerte y de guerra, de tánatos. Para decir sí a la complementariedad en los procesos educativos, a favor de la vida, del respeto al diferente y de reconocernos corresponsables unos con todos. Si bien podría parecer un sueño el hecho de construir procesos educativos más nosótricos, no lo es en la medida en que existen propuestas como la del doctor Escobar en las que cada vez se trabaja más desde el colectivo, desde la nosotridad intersubjetiva y menos desde la individualidad.

CONCLUSIONES

Fueron muchas las inquietudes y preguntas con las que iniciamos nuestra investigación, como resultan ahora incontables aquellas que en nuestro proceso se fueron abriendo hacia otros horizontes epistémicos y conceptuales.

Y entre ellas, si bien hubo respuestas que dejamos implícitas en el desarrollo de éste trabajo; consideramos importante ocupar éste último espacio para explicitar aquellas que cada vez más nos fuimos aclarando.

La dialéctica entre individualidad y colectividad como centro de nuestra investigación, es un tema constante que se entrelaza en muchas de las teorías pedagógicas a las que nos acercamos, no obstante hemos de aclarar que nos fue más sencillo encontrar el término de individualidad, ya que el tema de la colectividad si bien está presente en muchas teorías pedagógicas, no siempre se halla de manera explícita.

No obstante como hemos venido planteando en este trabajo consideramos que el problema con la colectividad, es que es un tema que está siendo rebasado y olvidado a causa de la tendencia actual de la pedagogía hacia una individuación educativa, que camina a la par con el enfoque de competencias, que obedece al sistema capitalista.

De ahí nuestra inquietud por visibilizar lo colectivo en nuestro trabajo como parte de un componente central en la pedagogía propia latinoamericana y en las corrientes críticas y de la liberación, tales como expusimos desde las propuestas de Paulo Freire y Miguel Escobar, siendo la pedagogía maya – tojolabal un tema que proponemos como emergente ante esta realidad que nos solicita pensar otra forma de hacer educación pero sobre todo una forma otra de comprender el mundo.

Si bien no agotamos el tema de la colectividad y la individualidad en la educación; comprendimos que son dos factores presentes en el ámbito educativo los cuales están relacionados dialécticamente; es decir que no podemos prescindir de ninguno en su análisis; sin embargo en nuestro proceso, se volvió necesario comprender también la relación antagónica que existe entre ellos: la individualidad que en su extremo se

convierte en individualismo y soledad; y por otro la colectividad que en su extremo puede tender a masificarse.

De acuerdo con el proceso que desarrollamos en cada capítulo, nos parece pertinente hacer una distinción entre las distintas concepciones que fuimos hallando sobre los términos de individualidad y colectividad, desde las diversas perspectivas en que los trabajamos.

Individuo/ Individualidad.

En nuestro pequeño esbozo histórico encontramos que en las pedagogías de la antigüedad si bien la se retoma lo individual como centro de la enseñanza en las culturas occidentales, se habla de lo individual como una distinción, no como aspecto negativo; no obstante desde una mirada Freiriana nuestras consideraciones sobre el tipo de prácticas realizadas es que si bien existía una comunicación enseñante – aprendiz, el aprendizaje no era dialógico. Será distinto para las sociedades de América, en las que los aprendizajes tomaban sentido en la interrelación con las y los otros. Siendo el periodo posterior en la edad media, en que el término individuo, se estructura más desde una concepción monista, debido al racionalismo, que pone el acento en la razón individual; pensamiento al que contribuirá Hobbes, afirmando:

“No buscamos pues por naturaleza compañeros, sino obtener de lo demás honor o comodidad [...] Toda sociedad se forma por conveniencia o por vanagloria, esto es por amor propio, no de los demás [...]”²³⁰

A partir de éste enfoque es que se le da al término de individuo, un sentido hacia el egoísmo del ser humano y humana, que como simple distinción. Y es desde esta época que el conocimiento toma una dimensión distinta centrándose cada vez más en el individuo y cada vez menos en la comunidad.

No obstante aunque las prácticas en América estuvieron por muchos años exentas de estas concepciones europeas. La imposición cultural de la guerra de conquista hizo aparecer también esta visión del mundo en el continente, y no sólo aquí sino igualmente

²³⁰ Tomas Hobbes. (2008) *Tratado sobre el ciudadano*, pp. 60-61.

en los otros pueblos colonizados de África. Sin embargo, a pesar de los intentos por imponer la ideología y la cultura de los colonizadores. Hubo en muchos pueblos resistencias, que hicieron que no perdieran del todo, su cultura y sus lenguas, haciendo con esto, que conservaran sus cosmovisiones y prácticas y entre ellas sus pedagogías propias.

No obstante será el momento de la aparición del capitalismo, a partir de las revoluciones industriales, en que de nuevo el término de individualidad tome mayor fuerza como parte de una ideología de dominación. Mismo que se retomará en lo educativo desde los principios del economista Adam Smith, de quien retomará sus ideas Theodore Shultz, para el término de Capital Humano, de donde se deriva el actual enfoque de competencias.

Este recorrido en la memoria, sobre la individualidad nos lleva a problematizar como el conocimiento camina y se transforma de acuerdo con los procesos sociales e históricos de la realidad, y de ahí que no podemos desconocer el principio Freiriano de que “el acto educativo es un acto político”. De ahí la crítica también de Nicolai i Coll, sobre lo que es individualismo.

“El individualismo a ultranza se encuentra en la base del actual liberalismo económico que se interesa solo por los individuos en tanto consumidores, de la misma forma que el estado se interesa por ellos en tanto pagadores de impuestos y usuarios de servicios”.

Es decir que en la época actual es difícil encontrar este término alejado de la lógica económica con motor ideológico del capitalismo. Otra definición interesante que retomamos de la etimología de la palabra individuo es:

“La palabra individuo viene del latín *individuus*, que quiere decir indivisible (la unidad mínima y no divisible menor en un grupo se llama individuo). Se forma con la negación *in* – sobre la raíz del verbo *dividere* (dividir). Este verbo a su vez se forma con el prefijo *dis* - / *di* (separación, dispersión) y una raíz que en indoeuropeo es *weidh* y significa separar. La misma raíz nos da en latín *viduus* que genera la palabra *viudo*. Así pues comparten raíz las palabras individuo, dividir, indiviso, viudo”²³¹.

²³¹ <<http://etimologias.dechile.net/?individuo>>

Esta afirmación, de la coincidencia entre la raíz de la palabra individuo y la palabra viudo; nos remite a lo que veníamos exponiendo sobre la soledad, que generan nuestras sociedades capitalistas. Y en comparación de la forma de vida de las y los tojolabales, que todo el tiempo se acompañan. Sobre esto retomaremos una experiencia propia en una de nuestras visitas a una comunidad maya- tzotsil:

“Después de pasar la tarde jugando fútbol con las y los niños de la comunidad, nos disponíamos a regresar al sitio en que nos estaban alojando. No obstante la lluvia ligera que cayó toda la tarde, había conseguido que el camino de tierra se tornara en resbaloso lodo. Así comencé a bajar la cuesta extendiendo ambos brazos para hacer equilibrio, intentando con esa hazaña no caerme, cuando me di cuenta que de uno de mis brazos me sujetaban ya dos niños y del otro otros tres. Que de esa forma me llevaron por todo el camino, para ayudarme a no caer”²³².

Esta experiencia nos recuerda la forma en cómo desde las comunidades mayas, se educa a las y los niños y a todos en general, desde una visión pedagógico - nosótrica, en que se toma en cuenta al otro, se le mira y se le escucha, cómo alguien que está formando parte de la comunidad sea de ella o venga desde fuera. Realidad contraria a la nuestra en la que se nos educa para ser los mejores, a tener éxito por encima de los demás, a obtener la mejor nota, sin importar el proceso del compañero o la compañera de al lado. Retomamos lo que nos dice Lenkersdorf de la educación no – nosótrica:

“Cada uno va por su lado. Todos los “compañeros” de la clase se convierten en competidores. Los alumnos se individualizan y cada uno representa un ati- nosotros que tiene tantos adversarios como alumnos tiene la clase. Cada uno debe portarse de manera tal que se sabe apartado de los demás alumnos de clase.”²³³

Es así como desde la lógica de la individualidad actúan las personas en los procesos educativos no nosótricos. Mientras que una distinción de lo individual, en las prácticas educativas nosótricas sería distinta.

²³² Experiencia vivida en Diciembre de 2009. En una visita a las comunidades Tzotsiles, de la comunidad Majestik, del Caracol cinco, al norte de Chiapas.

²³³ Carlos Lenkersdor, (2005) Filosofar en Clave tojolabal, p. 62.

“El nosotros no excluye al individuo ni lo desprecia, tampoco lo aniquila sino lo reta y espera de cada persona individual la aparición mejor reflexionada”²³⁴

Es decir que dentro de la nosotridad, se mira el individuo como complementario al grupo, no como un competidor en él. Esperando de cada uno su mejor aportación al grupo. En este sentido nos recuerda el Subcomandante Marcos: “la lucha es colectiva, pero la decisión de luchar es individual, personal, íntima, como lo es la de seguir o claudicar.”²³⁵ Es decir que cada quien toma la libre decisión de su participación en el grupo. E igualmente se respeta.

Colectividad/comunidad

Consideramos importante distinguir este término de otros que si bien podrían parecer sinónimos tienen precisiones diferentes; entre las que nos centraremos en dos conceptos: el de colectividad que es el que venimos analizando, y el de comunidad que está más presente en el campo de lo social.

- Colectividad

Haciendo una comparación inicial entre el concepto de grupo y el de colectividad, encontramos que la distinción está en que un grupo nos habla de una pluralidad de seres o cosas que conforman un conjunto ²³⁶ Esto significa que entre lo que lo conforman existe algo en común, así como también pueden actuar bajo un mismo tipo de normas establecidas.

En este sentido la palabra grupo es muy común escucharla en lo educativo, *trabajo en grupos, actividades de grupo, grupo de clase*. No obstante, el grupo que en su definición etimológica se remonta al origen italiano *grupo* significa nudo. Esto quiere decir que se estructura como algo unido.

No obstante otras posturas, nos habla de que hay además una diferencia entre lo que es un grupo y un equipo. En el grupo, no es necesaria la participación, siendo los

²³⁴ *Id.:*

²³⁵ <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2013/12/28/rebeldia-cobija-al-ezln-igual-que-hace-20-anos-subcomandante-marcos-5968.html>>

²³⁶ <www.rae.es>

individuos que lo conforman, meros miembros. Esto hace entonces que al hablar sólo de miembros cualquiera pueda resultar líder, del mismo. No obstante el término equipo, está más relacionado con la palabra integrantes, que en su particularidad está implícita la participación de cada uno que es indispensable para el logro colectivo.

Es por eso, que la palabra equipo está más relacionada con la colectividad. Las prácticas de organización colectiva, en revisión de nuestra breve historia de la educación, la encontramos no sólo desde la aparición de las y los seres humanos, sino en las posteriores culturas originarias, cuyas estructuras sociales, se basaban en esta forma de organización.

Más adelante será dentro de la estructura socialista y Marxista que se retomará la estructura colectiva, para la creación de una pedagogía comunitarista. No obstante éste término en un tiempo similar será retomado también por el surgimiento de los grupos anarquistas, nombrado como “Anarquismo colectivista”. Siendo posteriormente cuando se retome la palabra colectividad en otras propuestas pedagógicas tales como las de “las escuelas nuevas” a partir de conceptos como: trabajo colectivo o colaborativo por ejemplo en, Freinet y más fuertemente en Paulo Freire.

Freire si bien tiene muchas formas de nombrar la colectividad, es un referente que encontramos explícito en toda su obra aunque con distintos nombres. Para Freire el conocimiento se hace colectivo, siendo la educación un acto dialógico, un encuentro con las y los otros, en que se aprende en comunión. Esta idea, sustenta sus bases en los círculos de cultura y de alfabetización, en que el proceso de conocimiento se llevaba a cabo, con la participación de todas y todos y en el diálogo entre ellas y ellos.

Esto nos ubica también en la propuesta de Miguel Escobar en la que la colectividad está sustentada con la participación de todos en el proceso, sólo trabajando conjuntamente, soñando colectivamente es cómo es posible la transformación de la realidad. La realidad, no puede cambiarla, uno sólo, sino que las transformaciones vienen desde lo colectivo, en el diálogo y los acuerdos con las y los otros. Cómo lo vimos en el ejemplo de las luchas estudiantiles en América Latina, por la autonomía de las universidades, así como también lo encontramos en los movimientos sociales que se han ido estudiando en

el proceso del proyecto de Escobar, como la “ huelga de la unam”, mismos que han sido posibles, gracias a que se colectivizaron.

Y entre ellos lo que podemos decir del movimiento zapatista es que ellas y ellos relacionan la colectividad con el reconocimiento de que no es uno sólo el que sabe, y que ninguno lo sabe todo, y de ahí la importancia de que se trabaje colectivamente, en el reconocer que entre todos y todas se dará un mejor resultado, que si sólo uno sólo hace el trabajo. En este punto coinciden con Freire, en su dialéctica educador educando, son a la vez.

Por otro lado para las y los zapatistas. También tiene que ver con que hacer trabajos colectivos es también comprender que unos tienen mayor experiencia que los otros y por tanto quienes no la tienen pueden ir aprendiendo de quienes sí la tienen, y en ese proceso también conocer. En este punto en Freire, el educador y el educando no son iguales eso permite que en el aporte de cada uno al acto educativo, se cree el conocimiento.

- Comunidad

Este término para algunos pensadores, acuña como característica su relación con la tierra, hablamos de comunidades de grupos originarios, o de comunidades como conjunto de regiones, unidas.

Esta cuestión de la comunidad aunada a la tierra, dará a este concepto un sentido distinto que el de colectividad, pues la comunidad entonces estaría más cerna al término de pertenencia. Menciona Coll:

“El sentimiento de pertenencia propio de todo ser humano no se da solamente en un plano racional y objetivo; implica el ser entero con todos sus valores, creencias, símbolos. [...] cada comunidad humana está constituida [...] de personas que en sus relaciones interpersonales constituyen lugares durables, profundos, y a la vez espirituales con otros miembros [...] Toda comunidad humana encuentra su fuerza en la

calidad y la solidez de las relaciones que sus miembros establecen entre ellos. Su fuerza no es numérica sino cualitativa”.²³⁷

Siguiendo con esto a quienes se les designa el nombre de comunidades, son principalmente a los espacios en que se localizan los grupos originarios. En este sentido se da el nombre de comunidades mayas tojolabales, que de acuerdo a esta definición no sólo se trata de que comparten un territorio, sino de que la intersubjetividad de sus relaciones estás unidas más allá de una cuestión meramente geográfica.

En este sentido nos sorprende porque Freire habla de un nos educamos en comunión, haciendo referencia a la raíz de la palabra comunidad.

Por otro lado en Escobar, si bien no podemos hablar de la compartición de un territorio, pues los espacios educativos, en este caso, las aulas, son sitios pequeños que como espacios comunes generalmente se comparten por pequeños periodos de tiempo. Sí podemos sentirnos pertenecientes a él como espacio común, además de consolidar relaciones de calidad dentro del mismo, entre sus miembros, y por tanto, consideramos que es posible nombrar comunidad a las relaciones que forjamos en torno a los espacios educativos comunes, a pesar de su corta duración de tiempo.

Por ello, no es casualidad que se hable de comunidades académicas, aunque este término pensado para las universidades, tiene otras implicaciones, en sentido de relaciones interdisciplinarias.

- Nosotridad

Es un término que si bien tiene definido su origen, este se extiende más allá de un contexto determinado, es decir que no incluye a un solo grupo, sino que habla de un todo orgánico entre los seres vivientes, reconociéndolos como sujetos: montañas, arboles, personas, animales, nubes, ríos, casas.

²³⁷ Véase en Niccolau i Coll. “Comunidad en el corazón de nuestra vida social”.
<<http://icci.nativeweb.org/boletin/61/coll.html>>

Esto nos permite poder usar ese término desde una visión más amplia, pues no solamente se reduce a una realidad concreta en un sistema económico determinado. Sino que integra un todo nosótrico y por tanto podría ser aplicado en cualquier contexto, pues tiene un principio más que universalizable, cosmológico.

En cuanto a lo pedagógico: en los pueblos tojolabales, encontramos que además de mostrar la importancia que tiene para ellos la complementariedad en el aprender, también se expresa una necesidad de que ese mismo aprender y resolver problemas juntos tenga que ver con la realidad.

Para quienes hemos sido educados dentro de esa estructura individualista este ejemplo nos hace cuestionarnos, por una lado, si es posible también transformar nuestros espacios educativos en espacios comunitarios a pesar de la individualidad, competitividad y verticalidad con la que se nos enseña, donde es de nuevo uno solo (el profesor) quien tiene el conocimiento, y no el grupo nosótrico (profesor - estudiantes - comunidad). Y por otro lado, si la educación que estamos recibiendo tiene sentido en la medida en que no resuelve problemáticas reales sino que en ocasiones solo reproduce teorías²³⁸.

Nuestra postura frente a estas interrogantes, es que sí es posible construir otras formas de relaciones, en los espacios sociales, en el educativo por ejemplo, al ser un espacio donde como lo sostiene Paulo Freire, las y los profesores, tienen la posibilidad de decidir a favor de qué, y de quién educar y en contra de qué, y de quién; esto permite que quienes son participes del acto educativo, tengan la opción de decidir si el acto de conocimientos será un acto de diálogo, de comunidad y nosotridad, o si será un acto de individualismo y competencia; ya que la educación es siempre política, y nunca neutral.

Siguiendo con esto, podemos afirmar que si bien, nuestro actuar individualista y egoísta con las y los otros, nos ha sido enseñado, a pesar de ser un actuar que genera violencia y perjudica nuestras formas de vida, también entonces, será posible aprender con un sentido comunitario y con conciencia nosótrica, en tanto, que estas formas de relación social, nos llevan a un actuar a favor de la vida con las y los otros, la naturaleza, los

²³⁸Véase Miguel Escobar. Pedagogía Erótica. Paulo Freire y el EZLN. 2012.

animales y el entorno; es decir que es posible enseñar y aprender con conciencia nosótrica. Conciencia que en tanto verdadera, lleva de acuerdo con Freire, a la acción reflexionada y transformadora.

Si nos ponemos a analizar, no es que en nuestras sociedades no exista la palabra Nosotros, como en tojolabal, por ejemplo, no existe la palabra enemigo; el problema no es la falta de vocabulario en nuestro lenguaje, sino que el peso que le damos a lo individual, en nuestra forma de vida, se pone por encima del que le damos a la nosotridad.

Anteriormente, ya muchos cuestionaron que no sería posible ese NOSOTROS porque no somos tojolabales, ni vivimos en comunidades pequeñas; sin embargo, del conocimiento de estos pueblos, hemos de aclarar algunas cuestiones: primero, que la palabra Tojol 'ab' al, por ejemplo, está conformada por dos raíces, tojol que significa verdadero o auténtico y *a'b' al* que significa palabra-escuchada, por tanto los Tojolabales, serán el pueblo de la palabra verdadera.

Es por esto que a todo lo que se le designe la raíz tojol referirá a lo auténtico o verdadero. En lengua tojolabal, es común encontrar esta palabra junto al sustantivo hombre o mujer, es decir, tojol- winik (hombre verdadero) Tojol-ixuk (mujer verdadera). No obstante, algo muy importante a resaltar sobre los tojolabales, es que para esta comunidad nadie nace siendo Tojol-*a'b' al* (verdadero), es decir que cualquier persona sin importar donde haya nacido, la lengua que hable, o donde viva, puede hacerse Tojola'b'al, es decir, vivenciar el nosotros.

La otra respuesta, la encontramos en el argumento de una compañera que contó luego de la vivencia que tuvo, en la "Escuelita zapatista" (como movimiento que tiene su base en los pueblos mayas). Dice ella: "no es cierto que lo comunitario sólo se pueda hacer en lugares pequeños, en Chiapas dicen ellos, hay cinco caracoles, cada uno con sus pueblos, cada pueblo con sus cientos de municipios, cada municipio con sus distintas comunidades y cada comunidad con sus diferentes familias, lo que equivale a muchas personas; pero el que sean tantos pueblos, municipios y familias, no significa que no puedan organizarse y tomar decisiones todas y todos comunitariamente".

Por lo anterior y a manera de conclusión podemos afirmar que la educación que las sociedades actuales están demandando, no puede desconocer el conocimiento histórico y actual de las culturas indígenas, ni dejar su opción pedagógica en manos del mercado neoliberal.

Pues cómo hemos analizando, es en la sabiduría y cosmovivencia de estos pueblos en donde estamos encontrando alternativas a nuestras formas de convivencia destructivas. Es decir, que sólo con ellos, será posible construir una sociedad donde sea la comunidad nosótrica la que vuelva a ocupar el lugar central de nuestras relaciones intersubjetivas, así como desde una organización política más horizontal y colectiva. Siendo las comunidades originarias un ejemplo de que otras formas de vida y de convivencia existen. Lo cual no sólo está presente en el caso de las comunidades tojolabales, sino también en otras, como los pueblos Ecuatoriano y Boliviano donde ya han logrado que en su constitución aparezcan derechos de la naturaleza, o como en el caso de los Quechuas del Perú, que están proponiendo una cultura del buen vivir, es decir un vivir más justo.

Y finalmente hacer explícito que si bien son muchos los factores que intervienen en la realidad, y lo educativo sólo es una parte de ellos, no dejar de lado que la educación también es un espacio de transformación que al ser un reflejo de la sociedad, aunque pequeño; es posible reinventarlo desde la organización comunitaria y la vivencia nosótrica, como espacio donde conviven sujetos ya sean grupos pequeños o grandes, que tiene una finalidad común, en el que también se toman decisiones y se vivencia el diálogo, la participación y la organización en comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Carlos. (2010) Mandar obedeciendo. Editorial Contrahistorias. México

ALIGHIERO, Mario. (2007) Historia de la educación 1 de la antigüedad al 1500. Siglo XXI. México.

ARCOS Armando, PONCE Manuel, DE LUNA Lucía, POPOCA Cesar, BAUTISTA Shary, MOROLLÓN, Diego. y SILVA Mayra. (2013). Ponencia Colectiva: “La posibilidad de crear un nosotros”. Presentada en el Primer Congreso Internacional: Los Pueblos Indígenas de América Latina siglos XIX- XXI.

BELTRÁN, José, y HERNÁNDEZ Francisco. (2012) Sociología de la Educación. Ed. Mc Grw Hill. España.

DE LUNA, LÓPEZ, PONCE, POPOCA, AGUILAR, SILVA Y MOROLLÓN. Ponencia colectiva: Filosofía de los pueblos originarios. (2013) Presentada en: “IV Coloquio de Filosofía Latinoamericana hoy. Oaxaca. México.

DEL REY, Angélica y SÁNCHEZ, Parga. (2011) Crítica de la Educación por competencias. Universitas 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, No. 15, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Ecuador.

DUSSEL, Enrique. (2006) 20 Tesis de Economía Política Siglo XXI, México

ESCOBAR, Miguel (1990) Educación alternativa: pedagogía de la pregunta y participación estudiantil. Pról. De Paulo Freire. FFYLUNAM. México.

ESCOBAR, Miguel (2005) Eros en el aula. Diálogos con Ymar. Ediciones la burbuja. España.

ESCOBAR, Miguel, SILVA Mayra, JIMÉNEZ Cora, VIEYRA Merary (2010) Descifrar tu mirada de Caledonia a Playa Careyes. Ediciones la burbuja, La casa del poeta Peruano. Y Varela Editores. México.

- ESCOBAR, Miguel y VARELA, Hilda (2001) Globalización y utopía. Editorial UNAM. México.
- ESCOBAR, Miguel, (1985) Paulo Freire y la Educación Liberadora (antología). México, SEP Ediciones El Caballito.
- ESCOBAR, Miguel. (2012) Pedagogía erótica Paulo Freire y el EZL, Editorial la colectiva memoria. México.
- ESCOBAR, Miguel. (2001) Pensar la práctica para transformarla, Freire y la formación de educadores y adultos. Ed. Diálogos. España.
- ESCOBAR, Miguel, en colaboración con Escobar Claudia, Silva Mayra, Olivera Judith, Pineda Milede, Del Carmen Eva, Diaz Carlos, Castro Fidel. “Leer la práctica *para romper el silencio*” en: <http://www.lrealidad.filos.unam.mx/>.
- EZLN. (2013) La fuerza del silencio. 21-12-12. Colecciones Rebeldes. México.
- EZLN. (2005) Sexta Declaración de la Selva Lacandona. Editorial Rebeldía. México
- FREINET, Celestine. (1972) La Formación de la Infancia y de la Juventud. Editorial: Laia, S.A. (Segunda edición).
- FREIRE, Paulo. (1994) Cartas a quien pretende enseñar. México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1974) Concientización: Teoría y práctica de la liberación. Ediciones Búsqueda. Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo (2007) La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. México.
- FREIRE, Paulo. (2006) Pedagogía del oprimido. Editorial S. XXI . México.
- FREIRE, Paulo. (2007) Pedagogía de la esperanza. Un recuento con la Pedagogía del oprimido. S. XXI . México

- FREIRE, Paulo. (1982) “Um dialogo com Paulo Freire sobre Educação indígena” Brasil.
- GADOTTI, Moacir. (2004) Historia de las ideas Pedagógicas. Siglo XXI México.
- GALEANO, Eduardo. (2009) Las venas abiertas de América Latina. Siglo XXI. México.
- GENTILI, Pablo (1996) “El consenso de Washington y la crisis de la Educación en América Latina”.
 <<http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>>
- HERNÁNDEZ, Roberto Y VEGA Elsa. (1999) Historia de la educación latinoamericana. Editorial Pueblo y Educación. La Habana Cuba.
- HOBBS Tomas (2008) Tratado sobre el ciudadano. Editorial Joaquín Rodríguez, Edit, UNED. (HOBBS60-61)
- Instituto Paulo Freire. (2005) Paulo Freire – educar para transformar: Almanaque histórico. Mercado Cultural. São Paulo.
- LENKERSDORF, Carlos. (2008) Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales. Editorial Plaza y Valdés, México.
- LENKERSDORF, Carlos. (2004) Conceptos tojolabales de filosofía y del alter mundo. Editorial plaza y Valdés, México.
- LENKERSDORF, Carlos. (2005) Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales, Editorial s.XX. México.
- LUZURRIAGA, (1980) Historia de la educación y la pedagogía. Editorial Losada. Buenos Aires.
- MAKARENKO, Antón. (s.a.) Poema Pedagógico. Ediciones Populares. México.
- MARSISKE, Renate. (2003) Los movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México 1918-1929. Ed. Universidad Nacional Autónoma de México Centro de estudios sobre la Universidad. México.
- MARX, KARL. ENGELS, FEDERICO. (2009) El manifiesto del partido comunista. Fontarama, México.

- NAVARRO, Fernanda. (1994) “*La palabra andante*” *Revista de divulgación zapatista*. La jornada Michoacana. México.
- NAVARRO, Fernanda. (2006) Por qué no cabe en las Urnas la otra Campaña. Fundación Heberto Castillo Martínez. México
- NAVARRO, Fernanda. (2013) “Lecciones del zapatismo hoy, para descolonizar nuestras mentes”. <<<http://filosofiamexicana.org/2013/04/14/lecciones-del-zapatismo/>>>.
- NEGRIN, O. Y VERGARA, J. (2009) J. Historia de la Educación. Editorial Universitaria Ramón Areces. Madrid.
- OLTRA, Enrique. (1977) Paideia Precolombina. Ediciones Castañeda. Argentina.
- RODRÍGUEZ, Simón. (2004) Inventamos o erramos. MONTE ÁVILA EDITORES LATINOAMERICANA, C.A. Caracas Venezuela.
- SILVA Mayra, VIEYRA Merary. (2013) “La construcción colectiva del sentido de la vida desde el estudiante”. En Didáctica de la Pantalla III. Proyecto ESPAICINEMA (EDS. Alícia VILLAR Y Elizabeth MARCO. Valencia, España.
- STRECK, D. REDIN, E. ZITKOSKI. J. (2008) Dicionário Paulo Freire, Editorial: Atêntica, Brasil.
- UZCATEGUI, EMILIO. (1975) Historia de la Educación en Hispanoamérica. Quito. Editorial Universitaria, Universidad Central de Ecuador.
- VASCONÉLOS, José. (1925) La Raza Cósmica. Misión de la raza iberoamericana, Barcelona. Esta edición sigue la segunda edición (Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1948).

Fuentes de Internet

<<http://acervo.paulofreire.org/xmlui>>

<<http://desinformemonos.org/>>

<<http://desinformemonos.org/2014/01/ezln-la-direccion-colectiva/>>.

<<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>>

<<http://enriquedussel.com/txt/Tesis12.pdf>Adam Smith>

<<http://etimologias.dechile.net/?koine.->>>

<<http://www.lrealidad.filos.unam.mx/>>

<http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/>