



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL

CAMPO DE CONOCIMIENTO: Participación ciudadana y acción social

Contrahegemonías desde la acción comunitaria:

El caso del Curso de Oriente

Tesis

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA:

Vera Calderón Dulce Selene

TUTORA

Dra. Juana E. Suárez Conejero

Escuela Nacional de Trabajo Social

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. , Febrero 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

La educación debe de ser desprendida de la educación institucionalizada que obedece a los intereses de unos pocos al abordar sólo conocimientos que son legitimados por los representantes de la hegemonía.

Iván Illich

Dedicatoria

Este trabajo de investigación es una construcción de múltiples factores que convergen en un solo espacio, razón por la cual no se puede dedicar de una forma simple, y es mejor agradecer que así sucediera.

Primero quisiera agradecer a mi familia de nacimiento donde me dieron las condiciones necesarias para poder desarrollar incomodidad ante lo que veo en la vida cotidiana y a las mujeres que me dieron la vida a través de su educación, principalmente a una que me enseñó a luchar por otros a través del conocimiento práctico, mi mamá.

Ahora quisiera agradecer a mi familia por elección que ha sido la persona que comparte opiniones y discusiones para fortalecer mi opinión, quien comparte la lucha por construir una realidad mejor, mi pareja de vida.

Por otra parte también agradezco, por elegirnos mutuamente, por apoyar mis ideas y darles sentido, a la Dra. Juanita pues sin su apoyo esta tesis no hubiera tenido un desarrollo trascendente para poder ser transmitida; de igual forma agradezco a todos aquellos que de cualquier forma han apoyado el desarrollo de ésta.

Finalmente agradezco, desde lo más profundo de mi corazón, al Curso de Oriente que me permitió formar parte de él desde hace algunos años y escribir acerca de lo que es de todos, así como el apoyo de quienes me brindaron de su tiempo para reconstruir esta experiencia desde sus orígenes.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: EL MÉXICO DE HOY. PRÁCTICAS HEGEMÓNICAS	10
I. <i>El contexto de México. La hegemonía.</i>	10
a. <i>El modelo neoliberal y globalizador.</i>	10
b. <i>El Estado y la distribución del poder</i>	12
II. <i>Las Desigualdades</i>	14
a) <i>En la participación Política</i>	15
b. <i>En el ejercicio de la ciudadanía</i>	17
III. <i>La homogenización de la población</i>	20
a) <i>Procesos institucionalizados estandarizados</i>	20
IV. <i>La homogenización desde la educación</i>	21
a) <i>El examen de Ceneval. Surgimiento y antecedentes</i>	21
b) <i>Mecanismos de evaluación</i>	22
c) <i>Críticas</i>	25
CAPÍTULO II: EL MÉXICO DE HOY. PRÁCTICAS CONTRAHEGEMÓNICAS	29
I. <i>Las prácticas contrahegemónicas en el México actual</i>	29
II. <i>Surgimiento de propuestas contrahegemónicas en la educación</i>	33
a) <i>Propuestas específicas para minimizar la homogenización</i>	37
III. <i>El Curso de Oriente</i>	39
a) <i>Historia</i>	39
b) <i>Organización</i>	40
c) <i>Objetivos</i>	43
d) <i>Propuesta: Taller de realidad social</i>	44
CAPÍTULO III: VISIONES TEÓRICAS DE LAS HEGEMONÍAS Y CONTRAHEGEMONÍAS.	48
I. <i>Marx: hegemonías estructurales en el capitalismo</i>	49
II. <i>Samir Amin: el imperialismo hegemónico.</i>	50
III. <i>Antonio Gramsci: construcción de contrahegemonías</i>	52
IV. <i>Paoulo Freire, Ivan Illich y Boaventura de Sousa: contrahegemonías en la educación</i>	53
V. <i>Pablo González Casanova y otros: construcción de alternativas contrahegemónicas desde lo comunitario.</i>	55

CAPÍTULO IV: MODELO DE ANÁLISIS TEÓRICO PARA LA COMPRESIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONTRAHEGEMONÍAS DESDE LA COMUNIDAD	65
I. Descripción del modelo de análisis	65
II. Principales conceptos.....	69
a) Hegemonía y prácticas hegemónicas.....	69
b) Contrahegemonía y prácticas contrahegemónicas alternativas	72
c) Prácticas en oposición	73
III. Propuesta de trabajo de campo	74
a) Tipo de estudio	74
b) Diseño de investigación.....	74
c) Contexto y lugar	75
d) Población	76
e) Técnicas de recolección de la información.....	76
CAPÍTULO V. EL CURSO DE ORIENTE ¿CÓMO PROPUESTA DE UNA EDUCACIÓN CONTRAHEGEMÓNICA?	80
I. La estructura	82
a) La hegemonía	83
b) La contrahegemonía	84
c) La oposición	85
d) Qué tipo de hegemonía se producen en el Curso de Oriente	85
II. Relaciones sociales y comunitarias	90
a) Las relaciones sociales en la hegemonía.....	90
b) Las relaciones comunitarias en la contrahegemonía	91
c) Las relaciones sociales o comunitarias en oposición	92
d) Qué tipo de relaciones se desarrollan en el Curso de Oriente	92
III. Los tipos de organización.....	96
a) La organización hegemónica.....	96
b) La organización contrahegemónica	97
c) La organización en oposición.....	97
d) Qué tipo de organización se desarrolla en el Curso de Oriente	98
CAPÍTULO VI. ¿INTELECTUALES ORGÁNICOS EN EL CURSO DE ORIENTE?	103
I. Los sujetos que se producen en el Curso de Oriente	103
a) Los intelectuales tradicionales	104
b) Los intelectuales orgánicos	105

c) <i>Los intelectuales del Curso de Oriente</i>	106
II. <i>Cómo se producen los intelectuales en el Curso de Oriente</i>	110
CAPÍTULO VII: LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA COMO APOORTE PARA LA INTERVENCION COMUNITARIA EN TRABAJO SOCIAL	112
I. <i>El Trabajo social y la intervención</i>	114
a) <i>Intervención desde el Trabajo social tradicional</i>	114
b) <i>Intervención desde el Trabajo social crítico</i>	116
c) <i>La intervención comunitaria</i>	118
d) <i>La organización comunitaria</i>	119
e) <i>El replanteamiento de la intervención comunitaria</i>	120
CONCLUSIONES	123
TRABAJOS CITADOS	126
ANEXOS	129

INTRODUCCIÓN

En el Trabajo social existen innumerables cuestiones en torno a las intervenciones que se hacen pero que no llegan al papel, considerando esto surge la motivación para escribir desde la acción en la realidad hacia la intervención, y no por el contrario como tradicionalmente lo haríamos. Es por eso que en este trabajo de investigación se hace una reflexión teórica desde la práctica para proponer en los procesos de la intervención comunitaria.

Si bien de manera efímera todos podemos decir que la educación es importante, de igual manera podemos darnos cuenta de que la mayoría de las personas relacionan a la educación con el proceso desarrollado dentro de las instituciones como la escuela, la Secretaría de Educación Pública (SEP), las evaluaciones, los exámenes, las selecciones de alumnos por promedio, entre otras situaciones, pero raramente nos cuestionamos que esto funcione de esta manera. Esto se puede explicar a través de comprender como “las fábricas, los medios de comunicación, los hospitales, los gobiernos y las escuelas producen bienes y servicios especialmente concebidos, enlatados de manera tal que contengan nuestra visión del mundo (Illich, 2006, pág. 56). Es decir que no nos cuestionamos estos procesos sociales porque ya los interiorizamos a través de la estructura social en la cual nacemos y vamos legitimando a través de nuestros contactos con los demás, la situación es que eso que legitimamos no corresponde con las necesidades que se viven a nivel local en la vida cotidiana concretamente. Y es a través de explicaciones de lo social que podemos comprender en su complejidad los fenómenos que queremos comprender a través de las investigaciones en el área de lo social.

Para poder cuestionar esto ya estructurado, lo cual se denomina hegemonía, deben de surgir procesos de reflexión a nivel comunitario que permitan el desarrollo de un pensamiento crítico, este pensamiento se intenta desarrollar por medio de diversos espacios de participación social y de educación alternativa, para el Trabajo social relacionado con la educación es indispensable posicionarse desde esta perspectiva crítica para poder

desarrollar intervenciones que no sobrepasen la autoridad que la misma comunidad tiene en sus procesos sociales, sino que facilite que estos se desarrollen en beneficio de la mayoría.

Para poder encontrar procesos de intervención que se den en el sentido desarrollado en los párrafos anteriores, seleccionamos un proyecto específico que intenta oponerse a los procesos de ingreso a nivel medio superior, este proyecto lleva en funcionamiento alrededor de 14 años, este es el Curso de Oriente, pero para poder comprender cómo desarrollan sus propuestas, a las cuales denominaremos *contrahegemónicas*, hay que extraer del análisis de su experiencia pautas para plantear una *intervención comunitaria contrahegemónica*.

Para llegar a esto se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el Curso de Oriente construye *contrahegemonías* desde la acción comunitaria?, Con la cual se pretende cumplir el siguiente objetivo general: Identificar desde el Trabajo social propuestas *contrahegemónicas* de intervención comunitaria a través del caso del Curso de Oriente.

Para poder responder la pregunta y cumplir con el objetivo general se comenzará a describiendo el contexto de México, para comprender como es qué se construye y conforma una estructura *hegemónica*, para poder posteriormente dar paso al surgimiento de las posturas *contrahegemónicas*, específicamente en la educación: ingreso a nivel medio superior a través de un examen estandarizado. Una vez comprendido este panorama se explicará de manera específica el caso del Curso de Oriente, para dar paso a los referentes teóricos que darán las pautas para la interpretación a través de un modelo de análisis al Curso de Oriente.

Lo anterior dará las bases para plantear el trabajo de campo, así como para la interpretación de la información para comprender qué tipo de prácticas desarrolla el Curso de Oriente y cómo estas pueden o no apoyar a la intervención comunitaria de Trabajo social.

Pero cómo es que surge el interés del desarrollo de esta investigación, dónde se encuentra la relevancia de conocer esta propuesta comunitaria, estas preguntas tienen una respuesta que necesariamente lleva a conocer dos cosas: por un lado lo que motiva al investigador, lo que hace que un tema resalte a su vista y capte su interés, y por el otro lado lo específico de la realidad que impacta en esta investigación.

Para comprender cómo es que surge el interés del desarrollo de esta investigación es necesario adentrarnos en la visión del investigador, también debemos de comprender dónde se encuentra la relevancia de conocer esta propuesta comunitaria, porque una sin la otra no se pueden explicar, es decir, se debe de comprender la interioridad del investigador a través de la compleja estructura de la realidad. Esta investigación surge desde una problemática particular que se enfrenta en México, que es que no se garantiza el acceso a la educación de forma homogénea, lo cual impacta significativamente a la educación media superior; anudado a esto existe una falta de organización comunitaria que permita que se eliminen filtros que no permiten que todos los jóvenes accedan a la educación media superior. Esta falta de organización ha hecho que surjan proyectos que intenten enfrentar esta problemática pero que finalmente no logren disminuirla, siendo el Curso de Oriente una de esas pocas experiencias organizativas que intentan crear una alternativa para esta problemática; ya que desde hace algunas décadas los jóvenes mexicanos tienen que enfrentarse a una máquina de homogenización a través de un examen estandarizado que dictamina quien queda y quien no en el nivel medio superior. Es aquí donde se reconoce la relevancia de poder observar esta organización, pues abordan un tema que se revive cada año cuando nuestros jóvenes presentan este examen.

CAPÍTULO I: EL MÉXICO DE HOY. PRÁCTICAS HEGEMÓNICAS

I. El contexto de México. La hegemonía.

a. El modelo neoliberal y globalizador

La hegemonía vista como la alianza de la clase dominante se puede explicar de manera clara a través de reconocer que en la actualidad vivimos en un mundo capitalista, globalizado, donde los gobiernos locales no están en concordancia con los acuerdos globales, debido a que quien decide los aspectos globales son empresarios que sólo miran una cara de la realidad: la económica. Por eso una parte fundamental de cada vida es la producción de objetos materiales, el desarrollo de la industria, el trabajo mal pagado o la ausencia de empleo, el deseo de poder acumular más, aunque no sea necesario, la especialización y así el desconocimiento de la totalidad. Aunque de inicio el panorama no parece alentador, el mundo funciona cada día de esta forma y en ocasiones ni siquiera es visible para quien en él vive, legitimando de esta forma la hegemonía y la estructura que tenemos por sociedad aunque no necesariamente beneficie a todos de la misma forma.

Interpretando lo que Marx propone a través de su teoría, la industrialización permite una enmarcar la división del trabajo entre el dueño y el trabajador, especializándose en una tarea específica de forma individual a través de la línea de producción. Esta división de la fuerza de trabajo da origen a la división de clases porque crea un abismo entre los propietarios que son dueños del capital y los trabajadores; aunque es un proceso cíclico porque ya que también la división de clases da origen a la división de la fuerza de trabajo.

Pero la división extrema del trabajo, genera especialización. La especialización, mientras más profunda sea dependerá de la tecnología para la sofisticación del proceso de producción. En ese sentido las empresas que no compiten con más y mejor tecnología, pierden frente a sus competidores, es decir, otras empresas que invierten en tecnología y ello les permite hacer más barata la mercancía para su venta (porque la tecnología permite la producción de muchos más productos en menos tiempo). Entonces, ¿Cómo logran las

empresas bajar sus costos por medio de la tecnología? Pues, principalmente, no pagando por el trabajo, recortando salarios e invirtiendo en capital constante. Lo que antes hacía un obrero, un trabajador, un campesino, una secretaria, un vigilante o cualquier trabajador ahora lo hace una máquina, a la cual no se le paga salario, ni necesita tiempo para suplir sus necesidades, sólo se le tiene que dar mantenimiento, pero eso comparado con el “costo de un trabajador” es muchísimo menor; lo cual incluso ha dejado la decisión de aspectos relevantes a la ejecución de máquinas que están diseñadas para emitir respuestas mecánicas.

Este proceso específico está estrechamente ligado con la educación, ya que es este proceso el que demanda que se produzca determinado tipo de estudiante y con conocimientos específicos que se correspondan con lo que la economía demanda a través del mercado de trabajo, esto aparentemente es inofensivo pues deben de formarse profesionales para el mercado laboral, pero cuando el mercado laboral responde sólo a las necesidades de unos pocos que se encuentran en posiciones privilegiadas ahora sí se convierte en una problemática que afecta a los sectores menos favorecidos, convirtiendo así a la educación en una mercancía, donde sólo se aprende lo que otros deciden y no lo que podría ser útil para todos, además de permitir que sólo algunos sectores específicos tengan acceso a la educación en los distintos niveles educativos.

Es decir, la forma en la cual opera el capitalismo, la producción, en sí misma no genera el problema, el problema es cómo en el capitalismo se da una apropiación de la riqueza desigual provocando una división del trabajo inhumana (seres humanos desechables), enajenante (hacen creer que el valor producido no es suyo), irracional (no se produce lo que se necesita, sino mucho más), y estandarizada (homogeniza a las personas y no las observa con sus características sociales, culturales, entre otras que los hacen distintos).

A través de esta mirada capitalista de la economía mundial, se han desarrollado dependencias económicas entre países, es decir, como propone Samir Amín en su análisis neomarxista, el capitalismo es un sistema polarizante entre países centrales y periféricos (proceso que se da a través de la acumulación capitalista), donde sólo la riqueza se concentra en una parte específica relegando al resto. Lo anterior es lo que da origen al desarrollo desigual, la desigual distribución del poder y a que el capitalismo de Estado esté

movido por la fuerza de trabajo que sigue siendo una mercancía, creando la alienación economicista, donde el monopolio tecnológico, el control de los mercados financieros mundiales, el acceso monopolista a los recursos naturales del planeta, el monopolio de los medios de comunicación y el monopolio de las armas de destrucción masiva, son las características principales de estos (Amín, 2001), como se puede observar en el Gobierno actual de México.

b. El Estado y la distribución del poder

Teniendo presente que una de las características relevantes que van determinando el acceso a la educación en México es la desigual distribución del poder y por ende la mala distribución de la riqueza, Samir Amín menciona que este período está determinado por la erosión del sistema anterior, y que a partir de esto hay dos elementos nuevos: la erosión del Estado-nación centrado en sí mismo con la consiguiente desaparición del vínculo entre la esfera de la reproducción y la de la acumulación, que acompaña al debilitamiento del control político social que hasta el momento había sido determinado precisamente por las fronteras de ese Estado-nación la erosión de la gran fractura entre un centro industrializado y las regiones periféricas no industrializadas, es paralela a la emergencia de nuevas dimensiones de polarización, es decir, que con estos cambios mencionados no se va logrando un avance significativo en la unificación de un Estado-nación que favorezca a toda la población, sino que las diferencias se van concretando de manera cada vez más aguda creando más desigualdad (Amín, 2001).

En relación a estos procesos de redefinición se exigen nuevos paradigmas analíticos para su estudio y comprensión. A lo largo y ancho de su geografía hemos de encontrar una riqueza de actores políticos y sociales que hacen patentes las diferentes vertientes que conforman y buscan construir identidad en nuestros países marcados por la ausencia del Estado que ejecute sus funciones adecuadamente, el mercado que avanza imponiendo su ideología, los medios de comunicación y el Estado estimulando el miedo, el retraimiento social y una ciudadanía que busca re-encontrarse y salir de la invisibilidad a la que el mercado y el Estado, la han condenado (Ocampo Banda, 2008, pág. 106).

Para comprender de manera clara esta marcada desigualdad Achille Mbembe propone partiendo de la hipótesis de que la expresión última de la soberanía reside ampliamente en el poder y la capacidad de decidir quién puede vivir y quién debe morir (Mbembe, 2011, pág. 19), que el terror es una característica más de ésta, debido a que por medio de esto se determina quién puede o no vivir, no sólo en relación a la muerte física, sino a la muerte lenta que va generando la desigualdad económica, política y social.

Además menciona que Michel Foucault entendía por biopoder, ese dominio de la vida sobre el que el poder ha establecido su control. En ese sentido si consideramos la política como una forma de guerra, debemos preguntarnos qué lugar le deja a la vida, a la muerte y al cuerpo humano (especialmente cuando se ve herido y masacrado), (Mbembe, 2011, pág. 20); es decir dónde nos deja para poder ver la posibilidad de modificar la situación que nos desfavorece como clase subalterna.

El terror no está ligado a la única creencia utópica del poder sin límites de la razón humana. También está claramente relacionado con los diferentes relatos de la dominación y la emancipación, que se ha apoyado mayoritariamente en concepciones de la verdad y el error, (Mbembe, 2011, pág. 28). Esto explicaría el surgimiento de la contrahegemonía a pesar de la estructura que determina la hegemonía ya dada.

El Estado puede pretender ejercer un derecho más allá de las fronteras, a cambio de lo cual, el Estado no reconoce ninguna autoridad que le sea superior en el interior de sus fronteras. Por otro lado, el Estado emprende la tarea de “civilizar” las formas de asesinar y de atribuir objetos racionales al acto mismo de matar (Mbembe, 2011, pág. 38). Siendo la violencia, la que se constituya en la forma original del derecho y la excepción proporciona la estructura de la soberanía (Mbembe, 2011, pág. 42). Entonces la soberanía es la capacidad para definir quién tiene la importancia y quién no la tiene, quién está desprovisto de valor y puede ser fácilmente sustituible y quién no (Mbembe, 2011, pág. 46). Esto claramente explica porque hay sectores de la sociedad que quedan invisibilizados y que son los que más carencias tienen, podemos ver claramente que éste no sólo habla de la muerte literal de la carne, sino que habla de una muerte encarnada en la invisibilización a través de la homogenización donde existen tantas diferencias y desigualdades que aparentemente no existen.

II. Las Desigualdades

Este análisis hace necesario fijar la atención en la relación entre estructura y superestructura, e investigar el papel de las ideologías y la política en el proceso social, como lo propone Gramsci, para entender de una manera clara la vinculación entre economía, ideología y política.

Es indispensable comprender que la “estructura” es la base real de la sociedad, que incluye: fuerzas de producción y relaciones sociales de producción, y la superestructura es la “ideología”, constituida por las instituciones, sistemas de ideas, doctrinas creencias de una sociedad. Todo esto se va a ver modificado por la historia ya que el bloque histórico es la unidad que se da entre la estructura y la superestructura en una situación histórica determinada, de tal forma que en una formación económica social determinada, se pueden dar distintos bloques históricos, es decir en determinadas condiciones históricas dentro de una formación económico-social.

Lo que aquí se agrega vuelve aún más complejo el poder pensar de alguna manera en una organización hegemónica que permita la desaparición de la desigualdad, permitiendo la creación de una contrahegemonía. Podemos entonces decir que el Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados, pues no sólo son los que están en la clase dominante los que generan estas desigualdades, también la clase subalterna lo hace al legitimar lo ya establecido y no cuestionarlo.

Esta última parte es importante porque para que suceda todo esto es necesario que los subalternos asuman el papel de dominados y legitimen lo que el Estado les impone. Entonces para poder analizar bien esta estructura debemos de abarcar la sociedad civil (que es la familia, organización política, sistema educativo que se sustenta en el consenso o aceptación de la dirección de la clase dominante por las clases subalternas: hegemonía), y sociedad política (que es el cuerpo jurídico, aparato militar, burocracia que se sustenta en la coerción de la clase dirigente sobre las clases subalternas: dominio, dictadura).

Gramsci habla de la hegemonía no sólo como simple alianza política de clases, sino como alianzas políticas e ideológicas de clases y grupos sociales en el sentido de dirección cultural. Diciendo:

“El “momento” de la hegemonía: donde se logra la conciencia de que los propios intereses corporativos, en su desarrollo actual y futuro, superan los límites de la corporación, de un grupo puramente económico y pueden y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados. Ésta es la fase más estrictamente política, que señala el neto pasaje de la estructura a la esfera de las superestructuras complejas, [...] determinando además los fines económicos y políticos, la unidad intelectual y moral, planteando todas las cuestiones en torno a las cuales hierve la lucha, no sobre un plano corporativo sino sobre un plano “universal” creando así la hegemonía de un grupo social fundamental sobre una serie de grupos subordinados (Gramsci, s.f.)”

El concepto contrahegemonía da cuenta de los elementos para la construcción de la conciencia política autónoma en los sectores populares. Plantea los escenarios de disputa en el paso de los intereses particulares hacia los intereses generales, como proceso político clave hacia un bloque social alternativo. En este punto es donde pueden entrar las propuestas a los procesos estandarizados de acceso a la educación, desprendiendo dichas alternativas de la participación ciudadana a través de un pensamiento crítico; sin embargo para llegar a este punto es necesario conocer y reconocer las desigualdades que se generan a partir de esta estructura que no permiten que las personas se organicen y creen alternativas contrahegemónicas en torno a la evaluación educativa o cualquier otra problemática social.

a) En la participación Política

La participación social a través de las instituciones (Escuelas, centros de apoyo, atención ciudadana, etc.) tiene algunas limitantes pues de manera formal lo que se tiene acerca de ésta es muy concreto y deja pocos espacios para una reflexión más amplia, desde luego no debemos de caer en la generalización, ya que existen huecos en esto ya estructurado, donde

algunas personas se posicionan para hacer “algo más” de lo que se establece legalmente, siendo así como se pueden modificar también algunos aspectos de esta índole.

En relación al marco legal de la ciudadanía, la forma de participación formal dentro de la estructura, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con respecto a los Ciudadanos Mexicanos encontramos los artículos 34, 35 y 36 que nos hablan acerca de ésta (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos , 2016,VI: págs. 27,28):

El artículo 34 menciona: son ciudadanos de la República los varones y mujeres que, teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos:

- Haber cumplido 18 años, y
- Tener un modo honesto de vivir.

En el artículo 35 menciona: Son prerrogativas del ciudadano:

- Votar en las elecciones populares;
- Poder ser votado para todos los cargos de elección popular, y nombrado para cualquier otro empleo o comisión, teniendo las calidades que establezca la ley;
- Asociarse individual y libremente para tomar parte en forma pacífica en los asuntos políticos del país;
- Tomar las armas en el Ejército o Guardia Nacional, para la defensa de la República y de sus instituciones, en los términos que prescriben las leyes; y
- Ejercer en toda clase de negocios el derecho de petición.

En el artículo 36 menciona: Son obligaciones del ciudadano de la República:

- Inscribirse en el catastro de la municipalidad, manifestando la propiedad que el mismo ciudadano tenga, la industria, profesión o trabajo de que subsista; así como también inscribirse en el Registro Nacional de Ciudadanos, en los términos que determinen las leyes.
- La organización y el funcionamiento permanente del Registro Nacional de Ciudadanos y la expedición del documento que acredite la ciudadanía mexicana son servicios de interés público, y por tanto, responsabilidad que corresponde al Estado y a los ciudadanos en los términos que establezca la ley,
- Alistarse en la Guardia Nacional;

- Votar en las elecciones populares en los términos que señale la ley;
- Desempeñar los cargos de elección popular de la Federación o de los Estados, que en ningún caso serán gratuitos; y
- Desempeñar los cargos concejiles del municipio donde resida, las funciones electorales y las de jurado.

Como podemos observar lo que dice la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es muy específico y sólo deja algunos incisos como el que indica: -Asociarse individual y libremente para tomar parte en forma pacífica en los asuntos políticos del país, como una prerrogativa del ciudadano, lo cual pone en evidencia que la realidad actual dicta en otro sentido ya que el Estado mexicano está en manos de empresarios que no buscan el bien común para todos y que sólo deja un pequeño hueco para que la mayoría, los ciudadanos, se involucren. Entonces cuando analizamos en la realidad concreta lo que se plantea se visibiliza lo que Sousa Santos afirma al decir que los que dictan lo legitimado son los que tienen el poder y no necesariamente a quienes les afecta de manera directa (Sousa Santos, 2010).

b. En el ejercicio de la ciudadanía

Desprendido de la desigualdad a través de la participación política se genera la poca participación social anudada al nulo ejercicio de la ciudadanía. Según López plantea que:

“De acuerdo con la tradición histórica, ser ciudadano es disponer de un estatuto jurídico como persona que se adquiere por la pertenencia a un territorio geográfico, cultural, legal y políticamente determinada, básicamente la que conforma el Estado. El estatuto de ciudadano concede y protege con prerrogativas amparadas en por las leyes. En este entendido, la ciudadanía sigue siendo vista como un derecho de los miembros de una comunidad, el reconocimiento legal de la ciudadanía por parte de un Estado; a lo que se le denomina “ciudadanía formal” Al requisito que garantiza el respeto goce de determinados derechos se suma el crear un vínculo social entre ellos en el seno de una comunidad. Se trata de comprender y asumir la ciudadanía como una forma de vida o cultura que hay que practicar en sociedad en los diversos espacios de interacción (López Pontigo, 2013, págs. 61,62).”

La ciudadanía es un concepto que presenta el característico problema metodológico de la inconmensurabilidad, es decir, de la aplicación de la misma palabra pero con significados asimétricos en diferentes escenarios y discursos (Closa, 2002, pág.113 en López Pontigo, 2013). Por consiguiente los diferentes discursos globales tratan de proporcionar claves de orientación para promover una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época, nuevamente adaptando a las personas a las necesidades de la hegemonía.

Una configuración actual sobre la ciudadanía es la que plantea Gimeno (López Pontigo, 2013), quien menciona que la “ciudadanía”, es ante todo, una condición de los individuos, por la cual se reconoce y garantiza una serie de derechos, en función de los cuales ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que les hagan otras y exigir que se les proporcionen ciertos bienes. Pero recordemos que esto sí se puede llevar a cabo, pero no necesariamente en todas las condiciones sociales; pongamos como ejemplo la organización que hacen las personas de una comunidad donde se quiere introducir la industria minera, como este aspecto es de índole económico primordial difícilmente se les va hacer valer todas las propuesta de parte de la comunidad que incluyan el retirar dicho proyecto de ese lugar. Nuevamente aparece la desigualdad aunque se tenga de manera formal procesos que permiten la inclusión de las personas subalternas a través del ejercicio de la ciudadanía.

Como lo vuelve a mencionar López, ser ciudadano es lo que Aristóteles mencionaba al plantear que consiste en vivir con los semejantes en una relación colaboración y complementariedad.

“El ciudadano como el marinero, es miembro de una asociación. Abordo aunque cada cual tenga un empleo diferente, siendo uno remero, otro piloto, éste segundo, aquél el encargado de tal o cual función, está claro que, a pesar de las funciones o deberes que constituyen, propiamente hablando, una virtud especial para cada uno de ellos, todos, sin embargo, concurren a un fin común, es decir, a la salvación de la tripulación que todos tratan de asegurar, y a lo que todos aspiran igualmente. Los miembros de la ciudad se parecen exactamente a los marineros, no obstante la diferencia de sus destinos, la prosperidad de la asociación en su obra común, y la asociación en este caso es el Estado. En tanto la virtud del estado se refiere exclusivamente al Estado

(Aristóteles, Política. Libro tercero. Capítulo IIIⁱ en López Pontigo, 2013, pág. 62)”

Se puede concluir, al igual que el autor anteriormente mencionado, que el ciudadano es producto de un proceso amplio no sólo de construcción conceptual sino también de luchas que dan paso a ese aspecto filosófico de la ciudadanía que se comienza a desprender del orden legal abarcando la dimensión social y cultural de la ciudadanía, que demanda la interiorización de valores, de cooperación, solidaridad, tolerancia, resolución pacífica de conflictos y utilización del diálogo que no necesariamente corresponde a la estructura determinada, sino que comienzan a dar rasgos de la creación de una contrahegemonía.

Podemos concluir que la experiencia subjetiva del sujeto particular en el concepto universal de ciudadanía se puede hacer a través de la subsunción de las representaciones de la diversidad en las identificaciones históricas de la ciudadanía y por la transformación de las representaciones prevalecientes para crear nuevas formas de ciudadanía acordes a la experiencia del sujeto (Ortiz Leroux, 2007, pág. 331), no por medio de la homogenización sino permitiendo que las diferencias permitan la desaparición de la desigualdad.

Esto último da paso a postular que la ciudadanía social es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad como derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Distinguiendo la ciudadanía civil, la ciudadanía política y la ciudadanía social (Marshall & Bottomore, 2007).

Marshall & Bottomore (2007) justamente trabajan con la tensión que mencionábamos anteriormente con el ejemplo de la comunidad vinculada a la industria minera, ya que el capitalismo puede rebasar fácilmente a la ciudadanía política y por eso es necesario el surgimiento de una ciudadanía que nos permita participar plenamente en la vida pública y superar lo que el capitalismo propone a los mismos ciudadanos en relación al consumo. Ligando así que la concepción de ciudadanía debe de estar en una constante reflexión de las dimensiones sociales y económicas, pues afectan decisivamente a las capacidades de deliberación política y a la cohesión social.

En este punto es en donde debemos de empezar a alejarnos de la propuesta que la ciudadanía ofrece para poder dar paso a otro tipo de organización, para eso se hace

necesario analizar lo que propone la tesis de la Ciudadanía ausente, ya que se puede considerar, según Ocampo, que la realidad actual no permite necesariamente que los individuos se interesen en lo que la ciudadanía implica. Entonces el Estado deja de ser el representante de los ciudadanos y estos paulatinamente son sustituidos por los consumidores. Los derechos del ciudadano se diluyen, su peso social es desmeritado mientras no se incorporen al ciclo del consumo que permite generar los recursos que el Estado burocrático-administrativo demanda (Ocampo Banda, 2008, pág. 110).

Entonces se puede concluir que el pensamiento occidental es un pensamiento hegemónico, que impone en consecuencia, visiones de mundo y construye la subjetividad desde la cual los sujetos observan e interpretan su contexto, llegando a asumirlo como “la realidad” como “el mundo” este como “natural” con su amplia suma de formas de exclusión, discriminación, racismo y sexismo dentro de un sistema patriarcal (Ocampo Banda, 2008, pág. 117).

Entonces podemos decir que no es suficiente con intentar ejercer la ciudadanía social, a través de la conciencia social que es el reflejo ideal del ser social, dentro de lo que esta subyace; sino que debemos de trastocar una parte del individuo que está en lo simbólico a través del pensamiento crítico de lo que pasa en la realidad, para que a partir de este análisis, que se desliga de las instituciones creadas por el Estado a través de la ciudadanía, se puedan crear alternativas contrahegemónicas que permitan la igualdad de oportunidades.

III. La homogenización de la población

a) Procesos institucionalizados estandarizados

Es importante centrarnos ahora en comprender que las características generales y particulares del Estado ha generado procesos institucionalizados estandarizados que intentan dar cuenta de que no existe desigualdad y que todos reciben las mismas oportunidades. Las desigualdades son en diversos aspectos, sin embargo, para fines de esta investigación nos centraremos en los relacionados con el acceso a la educación media

superior a través de un examen estandarizado que aplica el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

Entonces ahora podemos comenzar a comprender porque se desarrollan mecanismos de evaluación como los diseñados por el CENEVAL, y como la educación cada vez más se encuentra involucrada en el ámbito empresarial y económico. Podemos ahora plantear la siguiente interrogante: ¿Cuál sería el impacto de una concepción contrahegemónica sobre nuestras instituciones educativas y centros de investigación?, Esta pregunta se ira haciendo más específica conforme nos adentremos en la investigación aquí desarrollada, pero ahora para poder seguir en la construcción de una respuesta abría que abordar de manera específica los mecanismos de evaluación para el ingreso a nivel medio superior y cómo se han desarrollado las propuestas alrededor de él.

IV. *La homogenización desde la educación*

a) El examen de Ceneval. Surgimiento y antecedentes

En la actualidad en México existen procesos institucionalizados para el ingreso a la educación media superior, es decir existe una institución encargada de dictaminar quién entra a dicho nivel a través de un examen estandarizado, esa institución es el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), que como en su página oficial dice, es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas. Este centro se origina en 1978, pensando inicialmente sólo para el nivel superior, específicamente para elaborar exámenes departamentales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es una empresa cuya especialidad es realizar pruebas estandarizadas para el ingreso, egreso, diagnóstico y determinación de perfil para venderlas a cualquier institución que las solicite; desde empresas privadas, hasta centros educativos (nivel medio superior a doctorado), que desde 1994 proporciona información sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal. Una de sus máximas autoridades es la

Asamblea General, constituida por instituciones educativas, asociaciones y colegios de profesionales, organizaciones sociales y productivas, así como autoridades educativas gubernamentales. Cuenta con un Consejo Directivo que garantiza la adecuada marcha cotidiana del Centro.

Desde su surgimiento, este centro, se ha caracterizado por una controversia constante, ya que aplica una variedad diversa de exámenes: Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI), exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL), acreditación de un Nivel Educativo, exámenes Diagnósticos, certificación y Evaluación de Competencias, y exámenes UPN. Dentro de los cuales se aplica el EXANI-I, que es el que permite el ingreso a la educación pública en nivel medio superior.

b) Mecanismos de evaluación

El examen que se aplica para el ingreso al nivel medio superior, como ya se dijo, es el EXANI-I, el cual surge en 1994 en el Ceneval teniendo como antecedente los trabajos de la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) en la elaboración de un “examen diagnóstico” cuya función era mostrar la calidad de la población que ingresaba a la educación media superior; esto originó que en marzo de 1994 el Ceneval se responsabilizara del desarrollo y construcción del examen de selección y en mayo de este año se realizara la primera aplicación, y se respaldara con el convenio de 1996 firmado con la COMIPEMS. A través del tiempo se han hecho cambios en el número de reactivos pero no en las áreas, solo hasta el 2002 que se integró la materia de inglés, pero esta materia no figura en el total de aciertos que se pueden obtener en el examen. Éste consta de ciento veintiocho preguntas, que tienen las características necesarias para seleccionar el perfil establecido por el Consejo Técnico del Ceneval. No está diseñado bajo criterio de algún programa educativo y es válido para todo el país dando un panorama general de habilidades.

Diseño y evaluación del examen

Esta evaluación es considerada de alto impacto ya que afecta directamente la vida académica a través de criterios de evaluación unívocos y precisos. Pero, cómo se

determinarán los reactivos de dicho examen, en el supuesto de que se busca que el reactivo refleje fielmente cierto objetivo o cierto contenido se toman en cuenta tres aspectos:

- Cada reactivo es revisado por tres expertos en redacción y coherencia.
- De cada reactivo se debe analizar: dificultad, discriminación y pautas de respuesta (opciones coherentes con la pregunta).
- Para realizar dicho análisis es necesario el “pilotaje” (se aplica una prueba que contenga esos reactivos a determinada población no informada del nulo valor de los reactivos).

Además como complemento se determina que tan fácil o difícil es un reactivo, es decir, la pregunta más fácil la puede contestar el 80% de la población y la más difícil menos del 20%. Y se evalúa la discriminación lo cual permite identificar si el sujeto es capaz de entender el reactivo.

Tanto la dificultad como la discriminación constan de su propia fórmula para determinarlas. Se toma en cuenta la cantidad de personas que contestaron el inciso concreto y cuántas optaron por cada uno de los incisos incorrectos. Una vez aplicada la fórmula estadística a los reactivos se vacían los resultados en una tabla (Tabla 1) donde determinan el tipo de reactivo.

		DIFICULTAD		
		BAJA	MEDIA	ALTA
DISCRIMINAMIENTO	ALTO	Se eliminan	Se va al blanco de reactivos (son los reactivos que se aplicarán más adelante con validez)	Se debe revisar redacción y volver a plantear
	BAJO	Se eliminan	Se debe revisar redacción y volver a pilotear	Se eliminan

Tabla 1. Clasificación de los reactivos en relación al pilotaje elaborada por el Curso de Oriente.

Una vez que se presenta el examen se realiza la asignación de concursantes, la cual se hace a partir de los puntajes obtenidos en el examen, una computadora genera información que se incorpora a una base de datos y ésta, a su vez, a un programa de cómputo que procesa toda la información acumulada, entre la cual se encuentran los siguientes datos:

- Nombre y número de folio (folio con el que hacen el registro) de cada concursante.
- Puntaje obtenido en el examen.
- Opciones de bachillerato que anotó y el orden en qué quedaron en su comprobante credencial (documento oficial de inscripción para presentar el examen).
- Promedio general de calificaciones obtenidas en nivel secundaria.

Ya que está integrada la base de datos con la información, la computadora ejecuta el programa, efectuándose automáticamente la asignación a partir de los resultados del examen, las opciones seleccionadas, el número de lugares disponibles y los requisitos establecidos por cada institución. Es decir el programa ordena a los aspirantes conforme a su número total de aciertos, desde el más alto al más bajo. En primer lugar toma al grupo de quienes alcanzaron más aciertos le pregunta a cada “concurante”, a su registro, cuál es su primera preferencia. Lo identifica y verifica la existencia de un lugar disponible en esa opción y verifica si el aspirante cumple los requisitos particulares de esa opción educativa (por ejemplo tener 7.0 de promedio). En caso de haber lugar disponible y de cumplirse los requisitos se le asigna el lugar al aspirante, y así ocurre sucesivamente con cada grupo de aciertos. Por su puesto, en los grupos con puntajes altos lo más probable es que todos los aspirantes sean asignados a su primera preferencia pero conforme el número de aciertos va bajando, los grupos son más extensos (puede haber dos o tres personas con 128 aciertos y puede haber 5000 personas en el grupo de 70 aciertos) y cuando les llega el turno, ya se encuentran saturadas varias opciones educativas con concursantes que lograron más puntos y tuvieron su turno antes.

Estudio socioeconómico

Además de este examen los aspirantes deben contestar un estudio socioeconómico el cual tiene inicialmente un objetivo estadístico, pero se entregan a las instituciones para que

valoren que alumnos podrían tener mayor aprovechamiento, tomando como criterios la “funcionalidad” el nivel económico educativo de la familia

Tomando en cuenta lo anterior surgen nuevas controversias, ya que si consideramos que un alumno es hijo de una “familia funcional” con padres universitarios con trabajos estables, pues es un alumno que no se verá en la necesidad de abandonar sus estudios por tener que trabajar, por falta de recursos o no tendrá bajo rendimiento porque contara con los materiales y tiempo necesario para su educación. En cambio un alumno con bajos recursos económicos, con padres de baja escolaridad (por ejemplo primaria), separados y obreros, posiblemente se vea en la necesidad de abandonar sus estudios para integrarse al ámbito laboral o, por lo menos, no tener un buen rendimiento académico. Debido a que a las instituciones educativas solo contabilizan sus egresados, estos alumnos quedan invisibilizados en los estándares de las opciones educativas.

c) Críticas

Desde el surgimiento de la única evaluación para el acceso al nivel medio superior se ha considerado que la admisión por medio de la evaluación del Ceneval es un instrumento de exclusión, que “invisibiliza” a los sustentantes “deshumaniza” el proceso evaluatorio. Además de subrayar su carácter privado, ya que atiende hasta 700,000 aspirantes por año en 150 instituciones del país, poniendo en duda si tiene o no fines de lucro.

Por su parte, Hugo Aboites (2012), ha criticado ampliamente dicho proceso, mencionando que desde 1994 que comienza a funcionar el CENEVAL, inicia como una agencia privada de evaluación donde participan, además de instituciones privadas como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, también la Cámara Nacional de la Industria de Transformación, la Confederación Patronal de la República Mexicana e incluso la Cámara Nacional de la Industria Restaurantera y Alimentos Condimentados; siendo estos los que se encarga de seleccionar a quienes pueden ingresar a las instituciones públicas y privadas de nivel medio superior y superior; marcando que quienes están participando en ella no necesariamente son expertos en educación que puedan emitir una opinión al respecto para la mejora de la calidad y evaluación de la misma.

Además menciona que esta iniciativa de evaluación refleja el clima hostil de la visión empresarial neoliberal al derecho a la educación. Aunque originalmente (1990) se planteó como instrumento para mejorar la deteriorada educación mexicana, de inmediato mostró que puede exacerbar las tendencias discriminatorias en el acceso a los niveles medio superior y superior, categorizando a las mujeres, los indígenas y los de clases populares como menos talentosos. Esto se pone en evidencia cuando el mismo Ceneval reconoció que “se observa en términos generales que a mayor ingresos familiares se obtiene un mayor porcentaje de aciertos...” (Ceneval, 1997:29 en Aboites, 2012)

El impacto negativo de esta evaluación se agravó sustancialmente cuando este examen comenzó a ser usado (1996) como un mecanismo diseñado para controlar y canalizar el acceso a la educación media superior de 300 mil jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (el “examen único”) que buscan un lugar, sobre todo en la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Entonces el examen no sólo sirve para justificar el rechazo de cientos de miles de sus opciones preferentes de bachilleratos, sino que permite canalizarlos a opciones técnicas que pocos demandan. De tal manera que muchos que no alcanzaron un lugar en un plantel de bachillerato de su preferencia finalmente son asignados a una escuela técnica o un bachillerato con un bajo nivel académico y, en consecuencia, un porcentaje opta por desertar. El hecho de que quienes obtengan una baja calificación en el examen, de una agencia privada y comercial, se les impida continuar sus estudios en una institución pública de su preferencia muestra la indiferencia por el derecho a la educación media superior que todos los mexicanos deben de tener por haber concluido el nivel secundaria y haber obtenido un certificado oficial de secundaria.

Comenta Aboites (2012), que el uso de estos exámenes, particularmente en el caso de la Ciudad de México, afectó a decenas de miles de jóvenes y provocó intensas movilizaciones directamente enfocadas a reivindicar el derecho a la educación. Por eso padres de familia, rechazados y académicos acudieron a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). Para lo cual la Comisión respondió, diciendo:

“[] del hecho de que la educación media superior no está considerada constitucionalmente como de impartición obligatoria por parte del Estado, no debe derivarse que el individuo carezca del derecho a educarse en dicho nivel, pues como ya indicamos, el derecho a la educación es un postulado supremo de orden constitucional que de suyo no admite excepciones (CNDH, 1997:3 en Aboites, 2012).ⁱⁱ

Aclarando que en el momento de la declaración de la CNDH la educación media superior aun no era considerada obligatoria, pero en la actualidad desde hace algunos años ya es considerada obligatoria, lo que hace fuerte esta crítica.

Al mismo tiempo, existía una movilización estudiantil de los años noventa, que surgió contra los procesos de evaluación de acceso a la educación media superior, uno de los más relevantes fue la huelga en la UNAM donde junto con los pronunciamientos de autoridades universitarias, académicos y sectores sociales amplios criticaban la política de restricción de acceso a la educación a través de este examen, logrando que un sector de la clase política comprendiera la validez y urgencia de dar una respuesta al creciente número de rechazados.

Según Aboites (2012), las demandas mismas de la huelga estudiantil y los movimientos urbanos sirvieron como punto de referencia implícito para el plan de crear dieciséis planteles de educación media superior y cinco de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Todos de carácter gratuito, donde no se utiliza un examen de selección y, en el caso de esta última, tienen estructuras de participación democrática y una organización académica horizontal adaptada a las necesidades y circunstancias de los jóvenes. Dicho modelo que surge ha sido atacado desde fuera y paradójicamente desde su propia rectoría, pero es una prueba tangible de que el derecho pleno a la educación en todas sus modalidades también le corresponde a los cientos de miles de jóvenes, hombres y mujeres, de origen popular. Y de esta forma se logra dar un paso en contra de la tesis clasista de que la universidad es para unos y que los estudios técnicos son para los de menores ingresos, como lo plantea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Además de la participación del Ceneval en dicho proceso de selección, también existe otra dependencia que está involucrada la cual es: la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). La cual plantea que el Concurso de asignación a la educación media superior es un proceso de selección de aspirantes que se lleva a cabo en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México por medio de una sola convocatoria, un mismo registro y una sola evaluación en relación a habilidades y conocimientos. La Zona Metropolitana de la Ciudad de México, para efectos del Concurso de Asignación, se ha definido, convencionalmente, como la zona que incluye la Ciudad de México (Anteriormente Distrito Federal) y veintidós municipios conurbados del Estado de México. Sin embargo, no solo presentan el examen jóvenes de estas áreas geográficas, sino también de los diferentes estados de la República mexicana que tienen que movilizarse hasta estas ciudades para poder tener oportunidad de postularse.

En febrero de 1996, nueve instituciones educativas que ofrecen programas de educación media superior pública en la Ciudad de México (CDMX) y en el Estado de México firmaron un convenio de colaboración y, con base en lo acordado, convocaron a un concurso de asignación que modificó significativamente los procedimientos tradicionalmente seguidos. La esencia de este convenio radicó en el surgimiento de la Coordinación interinstitucional necesaria para atender en forma conjunta y transparente la demanda de educación media superior. Pero nuevamente una convocatoria única, la realización de un mismo registro de aspirantes y, la evaluación de habilidades y conocimientos de éstos mediante un solo examen, han sido los principales rasgos de este proceso. Además para garantizar la imparcialidad del concurso, la COMIPEMS, a través de un acuerdo encomendó al Centro Nacional de Evaluación en el (Ceneval) la elaboración y calificación del examen que se utiliza en el Concurso, al considerar la calidad técnica de los instrumentos de medición y su experiencia adquirida en concursos de asignación efectuados en diversas Entidades Federativas de la República Mexicana. Dicho convenio, firmado en 1996, fue sustituido por otro, firmado en el año 2000 con el objeto de formalizar los cambios derivados de la huelga en la UNAM.

CAPÍTULO II: EL MÉXICO DE HOY. PRÁCTICAS CONTRAHEGEMÓNICAS

I. Las prácticas contrahegemónicas en el México actual

Hablar de prácticas contrahegemónicas en México puede ser complejo debido a que no podemos saber con certeza si lo que algunas organizaciones, que se posicionan de manera distinta frente a alguna situación cualquiera ya establecida en la estructura de la vida social, puede o no considerarse una contrahegemonía con el simple hecho de buscar un cambio a través de diversas propuestas. Sin embargo el realizar un análisis creando una herramienta que permita considerar las características que debe de tener una contrahegemonía podríamos conocerlo para poder considerar sus herramientas utilizadas para crear propuestas contrahegemónicas en cualquier área social.

En la actualidad existen diversas organizaciones que participan en generar opciones que permitan modificar o interpretar de manera distinta la estructura que tiene como base la sociedad en México, estas son demasiadas y se posicionan frente a diversos aspectos en relación a las desigualdades económicas, laborales, escolares, agrarias, de género, familiares y demás (la lista es infinita), pero lo que si podemos consensar en la mayoría es que intentan generar una conciencia y un pensamiento crítico de la realidad que genere otro tipo de ciudadanos.

Es necesario considerar que por conciencia entenderemos no solo los procesos psíquicos que se le han acuñado al término, sino que como lo propone Sousa Santos (2010), es tomar distancia para poder estar simultáneamente dentro y fuera de lo que se critica, y que esta tarea crítica a seguir no puede ser limitada a la generación de alternativas, ya que requiere un pensamiento alternativo de alternativas (pensamiento crítico del pensamiento crítico occidental), implica una ruptura radical con los modos occidentales modernos de pensar y actuar.

Teniendo claro esto, Cuenca (1984) propone diciendo:

“Ningún cambio revolucionario en toda la historia se ha dado sin que las clases participantes hubieran desarrollado determinadas concepciones de su situación social y que estas concepciones de su situación social no hubiesen jugado un papel como líneas orientadoras en lo político y en lo económico. Se debe agregar como dice Marx:

“Cuando se estudian esas revoluciones, hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la exactitud propia de las ciencias naturales y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra, las formas ideológicas en que los hombres adquieren conciencia de ese conflicto luchan por resolverlo”

Pero esto no significa que las formas ideológicas, en que se manifiesta esta conciencia, no hubiesen jugado un papel activo. Antes que se pudiera resolver el conflicto, tenía que haberse elaborado en el pensamiento de las clases sociales involucradas el contenido del conflicto (Cuenca Berger, 1984, pág. 23) ”

Entonces el proceso de la construcción del conocimiento en el cual los seres humanos se implican críticamente en una acción transformadora que debe de estar cargado de un sentido de comunidad: un proceso de estimulación a partir del cual los pobladores de un espacio se transforman en vecinos, que como tal toman conciencia de sus problemas colectivos, conozcan sus recursos, aptitudes y capacidades para afrontar esos problemas, elaboren un plan de acción y logren la comunidad que desean (Natalio Kisnerman, 1986, pág. 68 en Luque Domínguez, 1995, pág. 139). Es necesario aquí volver a reflexionar acerca de la creación de las contrahegemonías porque podemos observar que el proceso por el cual se debe de pasar para su formación es complejo y no necesariamente todas las

organizaciones que se posicionan distintos a lo ya estructurado han construido dicho proceso de reflexión.

Para esto, según Luque (1995) existen algunas etapas que se deben de considerar en el proceso de reflexión:

1. Conciencia social (concientización de Freire). Se alcanza cuando los hombres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad, a través de la conciencia individual y la identidad colectiva (Freire: 1990, pág. 85 en Luque, 1995, pág. 140).
2. Organización social, que es la capacidad organizativa que asume un nuevo estado de conciencia en virtud del cual los ciudadanos consideran la necesidad de organizarse colectivamente para afrontar, con más posibilidades de éxito, sus situaciones existenciales, a través de iniciativas grupales aisladas y gestión coordinada (Luque, 1995, pág. 140).
3. Transformación social que es la participación solidaria y organizada que ha de incidir en la dirección de los cambios y transformaciones sociales; se alcanza la acción política por excelencia, agentes de cambio y capacidad para transformar. Y aquí es donde se resuelven problemas puntuales y se modifican situaciones sociales (Luque, 1995, pág. 141).

Es necesario que también consideremos que cambio social ha tenido diversos significados a lo largo del tiempo; ya que dependiendo como nos posicionemos en relación al cambio social es la dirección y el fin que tomara la propuesta. Luque (1995, págs. 26-27) nos aporta algunas concepciones de lo que es el cambio social:

- Ander-egg: El cambio social nos hace referencia a las variaciones producidas dentro del periodo de tiempo que afecta a las estructuras y funcionamiento de una sociedad de una manera no efímera, ni transitoria, sino estable y permanente.
- H. Schoeck: El cambio social afecta a las modificaciones que tienen un mínimo de estabilidad y unas consecuencias para toda la sociedad.

- R. Nisbet: El cambio es una sucesión de diferencias en el tiempo en una identidad persistente.
- G. Rocher: El cambio social es toda la transformación observable en el tiempo, que afecta, de una manera no efímera ni provisional, a la estructura y al funcionamiento de la organización de una colectividad dada y modificada en el curso de la historia.
- K. Kisnerman: Cambio es toda alteración, desviación o modificación del modo de ser original de una situación o proceso, que implique una superación de lo anterior (...) en ese proceso de transformación de su realidad los hombres son transformados en su sensibilidad, actitudes, capacidades...
- T. J. La Belle: Por cambio entendido, en primer lugar, una modificación a largo plazo de la conducta humana y la relación esa conducta y un determinado ambiente humano y físico, y, en ese segundo lugar, una modificación de las reglas y estructuras que permiten que se establezca esa nueva o diferente conducta y relación.

Una coincidencia en todas las definiciones es la participación activa de la sociedad en la visibilización de las estructuras como parte de este proceso, es decir, el proceso para la formación de una contrahegemonía se complejiza cuando agregamos la organización social y la transformación social que nos llevan al cambio social que es el fin último de las propuestas contrahegemónicas. Podemos decir que el desarrollo del pensamiento crítico no se da por sí solo, para éste es necesario que se den ciertas condiciones, como son el reconocimiento de las estructuras que nos determinan (Esta es una visión hegemónica, que se cuestionara posteriormente) en la vida diaria y con esto el conocimiento del estado neoliberal y globalizado de nuestra actualidad

Ahora, para continuar con este proceso de reflexión debemos comprender que si bien la conciencia crítica parte de los cuestionamientos que se plantean en la teoría crítica de Habermas, no se queda en ese punto ya que en épocas posteriores surgieron diversos pensadores que se cuestionan en sí mismo lo que esa teoría propone. Entre ellos se encuentra la propuesta de Boaventura de Sousa Santos “Des pensar para poder pensar” (Título del primer capítulo de sus libro descolonizar el saber y reinventar el poder), él identifica dos grandes dificultades teóricas de la imaginación política contemporánea: la de pensar el fin del capitalismo sin fin y la de pensar el fin del colonialismo sin fin. En ese

sentido él propone una opción epistemológica y política de pensar desde el sur, desde los márgenes y grupos que se encuentran en una condición de subalternidad, una postura comprometida que implica tomar distancia respecto de las concepciones filosófico políticas centradas en occidente, debido a que existen teorías que son críticas de la realidad pero que aún éstas están escritas desde una postura de poder y dominio, desde el pensamiento eurocéntrico, para lo cual nos invita a tomar distancia crítica con el desarrollo de una “sociología transgresiva” de las ausencias las emergencias (Sousa Santos, 2010). Es decir, que el desarrollo de una contrahegemonía no solo se queda en el análisis crítico superficial sino que se debe de ir a lo profundo de esos cuestionamientos mismos para poder construir alguna propuesta desde la organización social a través de la comunidad.

La sociología de las ausencias pretende explicar la realidad del presente rescatando conocimientos y experiencias sociales desperdiciadas e invisibilizadas por el modelo de racionalidad instrumental e indolente dominante desde la modernidad occidental. La sociología de las emergencias, por su parte, busca contraer o en cierto sentido intentar generar el futuro detectando experiencias sociales que se manifiestan en forma de señales y pistas que anuncian posibilidades alternativas a la realidad presente para poderlo modificar (Sousa Santos, 2010). Esta propuesta es fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico con este conocimiento que se da desde abajo, desde aquello que se ha querido invisibilizar.

En la conformación de la conciencia crítica, un papel fundamental es el que juega la educación social para la creación de un pensamiento reflexivo que de origen a ésta. Para esto es importante aclarar que el pensamiento crítico es el conocimiento claro y reflexivo de la realidad, el conocimiento que un ser tiene de sí mismo y de su entorno, y que al agregarle la palabra crítica estamos poniendo énfasis en que se hace un análisis crítico de lo que se observa y vive.

II. Surgimiento de propuestas contrahegemónicas en la educación

Al hablar de manera general de las características de las contrahegemonías en México aún queda poco claro cuáles son entonces las organizaciones que cumplen con esas

características descritas del pensamiento crítico que dirige al cambio social. Como se menciona el surgimiento de éstas pueden ser en diversos aspectos de la vida social, sin embargo, ahora solo nos enfocaremos en un área de esta realidad que es la educación.

Para abordar esto partiremos de conocer que el concepto de educación nos remite a dos vocablos latinos *educare* (la educación hace referencia a un proceso de ayuda externa) y *educere* (un proceso que se inicia en el sujeto que se educa, de una conducción de disposiciones ya existentes en él (R. Nassif 1975, pág. 6 en Luque, 1995, pág. 49). En el área educativa esto se puede encontrar en dos formas: como la identificación con la educación para la comunidad y la identificación con la educación por la comunidad (Jiménez García, 2001, pág. 157), siendo esta última, la que incluye a la comunidad, la que está en concordancia con una educación de índole social, que es difícilmente diferenciada de la pedagogía social. Según Nohl, las distintas formas de aplicar la pedagogía social van surgiendo de un modo dialéctico como respuestas a las situaciones de necesidad social creadas. La teoría no queda distante de la praxis educativa social, sino que surge de ésta y le está vinculada; esa teoría lleva a un desarrollo posterior de la praxis (En Quitana Cabañas, 1994, pág. 150)

El término de Educación social está ampliamente discutido sin necesariamente llegar a un consenso ya que existen diversas formas de aplicación, pero de manera general tiene las siguientes características (Pérez Serrano, 2005):

1. Debe buscar siempre el cambio social.
2. Socializa y permite la adaptación social.
3. Trabaja fundamentalmente acerca de problemas humano-sociales.
4. Tiene lugar, habitualmente, en contextos no formales.
5. Tiene un campo de acción importante en la marginación, pero su radio de acción no se limita a ese ámbito.
6. Exige estar en permanente contacto con la realidad.
7. Requiere una intervención cualificada.
8. Puede y debe ser aplicada en contextos escolares.
9. Trata de hacer protagonista de su cambio a los propios destinatarios.

Entonces uno de los retos centrales de la pedagogía crítica es revelar a los estudiantes cómo las relaciones sociales conflictivas (la lógica social de las sociedades) son activamente inscritas en la intencionalidad humana y en la acción, sin reducir a los individuos en un simple resultado estático de las determinaciones sociales (De Alba, 1995, pág. 292). La tarea de la pedagogía crítica es el incrementar nuestra autoconciencia para despejar la distorsión, para descubrir nuevos modos de subjetividad que enlazan el cuerpo/sujeto capitalista, y asiste al sujeto a su rehacer histórico (De Alba, 1995, pág. 293). La pedagogía crítica es más que una desacralización de las grandes narrativas de la modernidad, no obstante, busca establecer una nueva moral y límites políticos de la emancipación y lucha colectiva, en donde las narrativas subordinadas y las nuevas narrativas pueden ser escritas y expresadas en la arena de la democracia (De Alba, 1995, pág. 307), es lo que Freire denomina la Educación liberadora, donde el proceso de concientización está latente,

El proceso de concientización social no posee como objeto apenas el universo de las relaciones con los otros. La sociabilidad no se restringe al contacto con otros, al que aprendemos y reproducimos en nuestras interacciones con el mundo externo, sino que igualmente implica la relación que uno cultiva con uno mismo. Consecuentemente, conocer de manera crítica la realidad social vivida con otros miembros de una comunidad significa también cultivar formas más críticas de relación con uno mismo y viceversa, la conciencia social y política como conciencia crítica del mundo (Merçon, 2009:34).

Esta actitud cuestionadora y atenta a lo que se nos presenta como verdad en la vida es conciencia crítica de sí, una postura inquieta, de investigación y transformación de las supuestas verdades que aprendemos sobre nosotros mismos. En el espacio de la conciencia social crítica, la política y la ética se encuentran, oponiéndose a formas de relación opresoras con otros y consigo, y construyendo comunidades más justas donde vidas más admirables se afirman (Merçon, 2009, pág. 35).

Pero además de lo anterior la esperanza como acto político es necesaria; forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. La esperanza es una necesidad ontológica; y la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. La desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir

las fuerzas indispensables para recrear el mundo “No ha cambio sin sueño”, asevera Freire, “así como no ha sueño sin esperanza” (Merçon, 2009, pág. 38).

Entonces las principales herencias del pensamiento de Freire a tener en cuenta deben estar asociadas a su función crítica, como proceso que debe nutrirse de la realidad del presente en pos de reconstruir continuamente sus métodos educativos, articulados a la práctica educativa (Brito Lorenzo, 2008, pág. 30).

Esto entendido como educación popular aboga por la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad, de las potencialidades de cada sujeto participante desde los diferentes compromisos que asume en la sociedad. Una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe, es decir como una *propuesta contrahegemónica* en la educación. La educación popular debe ser entendida como un proceso sistemático de participación y formación mediante la instrumentación de prácticas populares y culturales tanto en los ámbitos públicos como privados. Educación popular como proceso sistemático de participación en la formación, fortalecimiento e instrumentalización de las prácticas y de los movimientos populares con el objetivo de apoyar el pasaje del saber popular al saber orgánico (Brito Lorenzo, 2008, pág. 34), de la hegemonía a la contrahegemonía.

Siendo la educación de las masas el problema fundamental de los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad nos permite decir que sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad, educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto. Dentro de las condiciones históricas de la sociedad es indispensable una amplia concienciación de las masas que a través de una educación que haga posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio

Por otra parte es importante retomar que este proceso educativo debe de realizarse por su naturaleza misma fuera de una institución educativa que copta la intención de ésta. Así la propuesta que Iván Illich nos da en “La sociedad desescolarizada”, al proponer que la sociedad en su conjunto debe ser desescolarizada, y debe rebelarse ante la autoridad institucional que define lo que es y lo que no es legítimo o deseable, destacando que la escuela no libera porque en su afán de educar sujeta a los alumnos a medidas de control social; los certificados escolares son índices que permiten manipular el mercado de trabajo; la escuela divide la sociedad internacional en “castas” según el nivel escolar de los países; y se apoya en el falso supuesto de que la mayor parte del saber es resultado de la enseñanza proporcionada por el ritual de la institución escolar. Esto es importante ya que la escuela como institución es la que moldea la visión de la realidad en el hombre de una manera más sistemática, pues sólo ella está acreditada para formar el juicio crítico del ser humano, función que cumple a modo escolarizado, es decir, enseñando que el aprender sobre sí mismo, los otros y la realidad en general, se logra dependiendo de un proceso pre-empacado. Poner en duda la bondad de la escolarización significa entonces plantear un cuestionamiento de todo el orden económico y político, peligrando así la supervivencia del sistema en su totalidad (Illich, 2006).

Cabe mencionar que si enfocamos lo aquí mencionado en relación a la educación social con el contexto que se vive en México es difícil pensar en una alternativa que permita crear un sistema de evaluación justo y eficaz. Las mismas instituciones están legitimadas por si mismas a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), convirtiendo en un monopolio la educación al solo permitir que un organismo legitime lo que debe de enseñar o no, lo cual se ve complejizado claramente, como se exponía en el capítulo anterior, al pensar en la homogenización que se crea en la educación a partir de crear formas de evaluación de la misma sin contemplar las diferencias sociales, económicas, culturales y políticas de la población a quienes se les aplica.

a) Propuestas específicas para minimizar la homogenización

Debido a estas situaciones de controversia plasmadas en el primer capítulo, el surgimiento de opciones alternativas a través de una organización social/comunitaria cobra una gran

relevancia, ya que pueden dar mayor oportunidad de ingreso a personas que probablemente queden fuera de esta selección que hace el Ceneval a través del EXANI-I que permite el acceso a la educación media superior en México.

Un hecho relevante dentro del surgimiento de dichas propuestas es la huelga de 1999, donde estaba involucrada directamente la UNAM, ya que esta organización permitió la creación de diversas propuestas que intentaran dar alternativas a la privatización de la educación a través de las evaluaciones estandarizadas. Dentro del surgimiento de propuestas algunas de ellas, que no necesariamente son las más importantes, serían por ejemplo la creación de los dieciséis planteles de educación media superior y cinco de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) los cuales no están sujetos a la presentación de dicho examen para su ingreso ya que han diseñado su propio sistema para el acceso. Otro ejemplo sería la organización de Mexicanos Primero la cual tiene como objetivo impulsar el derecho a la educación de calidad en el país a través de instrumentos para la exigencia y participación ciudadana.

De manera alterna también surgieron organizaciones no institucionalizadas como el Comité Estudiantil Mexicano (CEM), quien de manera independiente ayuda a los estudiantes que van a presentar el examen a repasar los contenidos del mismo para aumentar la posibilidad de acceso al bachillerato que es de su preferencia. Finalmente otra propuesta es el Curso de Oriente que tiene el objetivo de no solo aumentar las posibilidades de contestar adecuadamente el examen a través del repaso de las materias, sino también la comprensión del examen al que se enfrentan los jóvenes dotándolos de herramientas que permitan contestar de mejor manera dicho examen, y finalmente poder concientizar sobre el proceso de selección educativa al que se enfrentan en su realidad concreta y saber que a través de la organización es más fácil enfrentarlo.

III. El Curso de Oriente

a) Historia

El Curso de Oriente surge en 2003 a través de la organización de un conjunto de alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que estuvieron involucrados de manera directa en la huelga de 1999 en la misma universidad, una movilización estudiantil de los años noventa que surgió en oposición a los exámenes del Ceneval y al aumento las cuotas en la misma universidad.

Ellos decidieron continuar con esta movilización para exigir una educación pública, gratuita y de calidad para todos. Tras diversos cuestionamientos en relación a qué podían hacer como estudiantes, para que otros tuvieran una oportunidad justa de ingreso a nivel medio superior; deciden crear un curso que ayude por un lado a enfrentar con herramientas el examen de Ceneval, ya que plantean un rechazo total a los mecanismos de evaluación del Ceneval debido a que se consideraba que éstos eran injustos y excluyentes al realizar un mismo examen para una población tan diversa (al hacer un mismo examen para todos, el Ceneval obvia la situación de que no todos los aspirantes tienen los mismos procesos cognoscitivos y que no todos tienen las mismas oportunidades socio-económicas para poder resolverlo “adecuadamente”, además del cupo reducido de lugares) por otro lado que se conozca cómo funciona esta institución en la realidad de la educación en México.

De manera específica la mayoría de estos alumnos pertenecían al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente (CCH-Ote), un tipo de bachillerato que ofrece la UNAM para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana; que se encuentra ubicado en Av. Canal de San Juan Esq. Sur 24, Col. Tepalcates, Del. Iztapalapa, C.P. 09210, CDMX. Esto es relevante debido a que dichos alumnos se organizaron para tomar un espacio de las instalaciones del CCH-oriente y así poder tener un lugar para el desarrollo del curso. En un comienzo la ocupación del espacio propicio conflictos con las autoridades e incluso la detención de algunos alumnos, pero con el paso del tiempo las autoridades del plantel permitieron que se llevara a cabo este proyecto, contando actualmente con el apoyo de los trabajadores del CCH-oriente.

Aunque surgió en estas condiciones, actualmente el curso se ha ido modificando. Ahora es impulsado por estudiantes y profesores de varias escuelas y facultades de la UNAM, principalmente, aunque también participan alumnos de otras universidades como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Este curso ha desarrollado desde hace catorce años por el trabajo voluntario de sus participantes. En sus comienzos solo era un curso con cuarenta alumnos hijos de trabajadores del CCH- Ote y de diez a quince voluntarios que impartían las clases (asesores), pero con el paso del tiempo se dio una masificación a tal punto que hoy día se ha convertido en una alternativa que atiende a cerca de mil cuatrocientos alumnos distribuidos en cuarenta grupos por cada periodo anual que se realiza.

El Curso de Oriente no sólo busca preparar a los alumnos para enfrentar el examen sino hacer que tengan una visión crítica y objetiva de lo que pasa en la sociedad en que viven, de manera tal que, además de las materias que los preparan académicamente, se imparte un Taller de realidad social para ayudarlos a posicionarse como los sujetos históricos que son y que participan activamente en el desarrollo social con capacidad de cambiar su historia colectiva.

Es un curso con la peculiaridad de no sólo apoyar en lo educativo, sino que además tiene una carga política (descrito así por los participantes), aunque no por eso tenga una posición política definida pues quienes participan en su construcción saben que debe ser un espacio plural, incluyente, donde la batalla ideológica es una constante para construir la nueva sociedad que el momento actual exige y, aunque el proyecto funciona con comisiones que coordinan las tareas, todas las comisiones son abiertas para quien se quiera sumar y las decisiones son tomadas de forma amplia y colectiva en asambleas generales para delinear el rumbo del proyecto.

b) Organización

El Curso de Oriente ha sido, desde sus inicios, autogestivo, aunque se imparte en el CCH-Oriente, no dependen de las autoridades del plantel ni de la UNAM, sino únicamente de los que forman parte de él. Es un curso totalmente gratuito y que no recibe ningún tipo de

financiamiento de alguna instancia educativa, todos los que participan lo hacen a través del trabajo voluntario. Se realiza cada año entre los meses de Enero a Junio, a lo largo de dieciocho sábados, divididos en dos bloques de ocho sábados, con un sábado de intermedio para elaborar actividades diversas y un último sábado de convivencia y organización.

El órgano que se tiene para la toma de decisiones es la asamblea general que está integrada por todos los miembros. En ésta se discuten los temas que involucran a toda la comunidad y se toman los acuerdos que servirán para el desarrollo y mejora constante del proyecto. Ésta es totalmente abierta, se puede integrar quien así lo desee, ya que es vital la participación de todos (as), para que en ésta se puedan expresar todas las inquietudes con respecto al proyecto.

Este curso se organiza a través de comisiones y de coordinaciones (por materia). Las comisiones están integradas por voluntarios que se encargan de organizar la ejecución de los acuerdos; y son las siguientes:

- Comida

Se encarga de recibir, servir y/o cocinar los alimentos para los asesores y participantes de las demás comisiones. No se encarga de dar alimentos a los asesorados, ellos deben de llevar sus respectivos alimentos. Esta comisión está encabezada por una madre de familia que lleva algunos años participando de manera voluntaria, y algunos padres que se van integrando año con año.

- Seguridad

Se encarga de la supervisión de la entrada y salida del plantel y monitoreo de los asesorados que se encuentran fuera de sus salones tanto en hora de clases como en el receso. Esta comisión se ha ido desarrollando a lo largo de los años, ya que año tras año han surgido situaciones que deben de resolverse como, por dar un ejemplo, el acoso de alumnas por parte de alumnos de CCH.

- Logística

Se encarga de mantener la comunicación y el contacto entre las comisiones, operativizar las tareas que vayan emergiendo; además de organizar año con año las fechas de inicio y termino del curso, la repartición de materiales, la entrega de credenciales y alguna situación extraordinaria en relación al ingreso de los asesorados. Una última función de esta comisión es coordinarse junto con el club de matemáticas del CCH-Oriente para realizar el registro de los aspirantes en una base de datos para realizar un sorteo al azar para la asignación de lugares disponibles cada curso, cabe mencionar que esto se ha ido perfeccionando para agilizar el registro ya que en la actualidad se cuenta con un programa para el especial manejo de la información y garantizar que todo el proceso de selección sea justo. Este proceso de selección se da a raíz de que las instalaciones que nos prestan del CCH-Oriente únicamente alberga a 1400 alumnos, impidiendo que se les dé un lugar a todos porque los solicitantes siempre rebasan dichos lugares disponibles por más del doble.

- Tutores

Son compañeros a quienes se les asigna un grupo de asesorados para que esté en contacto frecuente con ellos y pueda atender de forma pronta las problemáticas que surjan en el grupo, ya sea entre asesorados, asesorados-asesores, etcétera. Asimismo están en contacto con los asesores del grupo que imparten las materias y, si es necesario, con los padres de los asesorados. Algunas tareas sistemáticas que deben de realizar los tutores son: el pase de lista al grupo, recolección de comprobante de credencial con el que se realiza la estadística sobre los resultados, discusión constante con el grupo sobre la finalidad del curso, así como en qué consiste el examen de selección del CENEVAL.

- Finanzas

Está encargada de recaudar las cooperaciones voluntarias y de administrar el pago de todos los gastos que se dan, que es desde las fotocopias y materiales para las clases como también lo que pueda faltar para el alimento de los asesores.

Además de estas, existe una coordinación por materia y cada una se encargan de la organización, asistencia, asignación de los asesores, así como de programar, elaborar e informar sobre propuestas didácticas (material, clases muestra) y de reuniones de la materia. Deben de dar una solución práctica, rápida y eficaz de situaciones que solo

involucren a su materia. Las materias que se imparten son Español, matemáticas, taller de habilidad verbal, taller de habilidad matemática, química, física, biología, geografía, historia y taller de realidad social. El Taller de realidad social es una de las materias más importantes, ya que como ya se ha dicho, ésta los ayuda a posicionarse como los sujetos históricos que son y que participan activamente en el desarrollo social con capacidad de cambiar su historia colectiva.

Las coordinaciones y comisiones están abiertas a que se integren a ellas cualquiera con el interés y compromiso; ya sean asesores, padres de familia y demás voluntarios.

Además de lo anterior, se realizan asambleas con los padres de familia donde se pueden expresar las ideas, propuestas y sugerencias, para mantener y mejorar el curso. Son la base para conformar las diferentes comisiones y coordinaciones y hay un llamado para que éstos estén organizados, lo cual se ve claramente reflejado cuando los padres de familia siguen apoyando aun después de que sus hijos o hijas ya no acuden o necesitan asistir al curso.

c) Objetivos

Desde sus inicios el Curso de Oriente se ha ido desarrollado en torno dos objetivos. Por un lado uno técnico que consiste en evitar que los alumnos sean segregados por el examen de ingreso a nivel medio superior. Y uno reflexivo el cual pretende lograr que desarrollen un pensamiento crítico sobre dicho proceso en su contexto social.

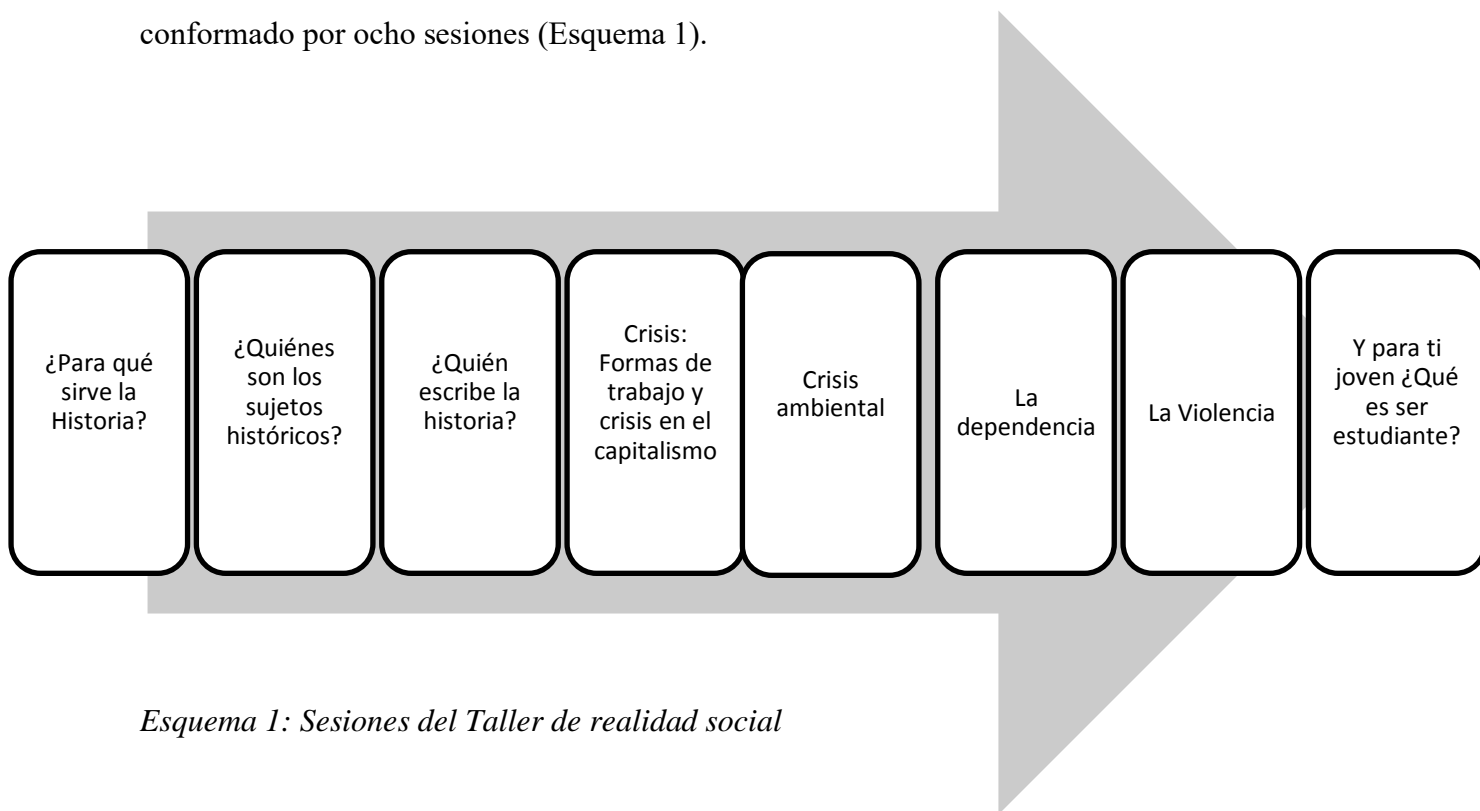
El objetivo técnico pretende dotar de herramientas a los alumnos que van a presentar la evaluación que permitan contestar de manera adecuada el examen, permitiendo tener un mayor número de aciertos en éste y así poder acceder al bachillerato de su preferencia. La manera en la cual lo logran es a través de dotar de estrategias para contestar exámenes de opción múltiple y el repaso de los contenidos del examen a través de las asesorías de las materias que llevan en nivel secundaria.

Es segundo objetivo, el reflexivo, es más complejo ya que pretende dotar de herramientas que permitan comprender la realidad hegemónica para poder crear propuestas contrahegemónicas, esto a través de conocer para qué sirve la historia, quién la hace y la vive, para poder utilizarla como herramienta para la transformación social. Para poder

comprender el contexto económico de nuestro país que genera una crisis y dependencia económica, y además una crisis ambiental, lo cual los ayudaría a entender cómo esto genera unas violencias en diversas formas (económica, de género, laboral, etc.). Para finalmente comprender qué se puede hacer desde el papel del estudiante a través de la organización comunitaria. Este último objetivo se logra a través de un taller que lleva por nombre “Taller de realidad social” que se imparte como una materia extra en el curso

d) Propuesta: Taller de realidad social

El taller de realidad social surge de un cuestionamiento a la realidad de cada individuo que conforma el Curso de Oriente, preguntándose también por qué la poca importancia de la materia de Formación cívica y Ética, ya que en el examen de admisión a media superior contempla muy pocos reactivos. Desde estos planteamientos inicialmente se intentaba solo cuestionar la historia y por eso surgió como un anexo a dicha materia, con el paso de los años se comenzó a notar la necesidad de hablar de algo específico que involucrara la realidad actual que vivía la sociedad en ese momento específico y es aquí cuando gana su independencia y formación propia del taller que se imparte en la actualidad. Éste está conformado por ocho sesiones (Esquema 1).



Esquema 1: Sesiones del Taller de realidad social

Estas sesiones tienen el objetivo de que los alumnos reflexionen acerca de sus vivencias cotidianas a través de preguntas generadoras y poder comenzar a desarrollar un pensamiento crítico de la realidad social que viven. Las sesiones son:

- Taller: ¿Para qué sirve la Historia?

El objetivo de esta actividad es que los alumnos desarrollen las capacidades y habilidades de analizar, interpretar, comprender y argumentar sobre la funcionalidad de la Historia. La base sobre la cual descansa el taller son las reflexiones que proponen varios autores sobre la importancia de la Historia.

- Taller: ¿Quiénes son los sujetos históricos?

El objetivo de esta actividad es que los alumnos desarrollen las capacidades y habilidades de analizar, interpretar, comprender y argumentar sus ideas. La base sobre la cual descansa el taller son tres extractos de tres lecturas diferentes: La primera es de Eduardo Galeano del libro “Los abrazos”, La segunda es de Saint Simón la “Parábola”, la tercera es de Bertold Brecht que se llama “Preguntas de un obrero que lee”

Este taller da continuidad a la discusión previa sobre la función del conocimiento de la Historia. Partiendo de la idea base desarrollada en el taller anterior de que el conocimiento histórico no se limita a conocer el pasado, sino que sirve para entender el presente y poder incidir en él, estableciendo alguna idea de lo que quisiéramos que fuera el futuro. Esta idea nos plantea el problema de quién, en concreto, hace la historia. El objetivo general del taller es poner de relieve que los pueblos juegan un papel determinante en el desarrollo de los acontecimientos históricos de su tiempo; debatir con la idea de que la Historia la hacen sólo los hombres que aparecen en los libros de texto, la cual les ha sido inculcada, en la mayoría de los casos, a lo largo de toda su formación académica.

- Taller: ¿Quién escribe la historia?

Recapitulando los talleres de ¿qué es la historia? y el de ¿qué son sujetos históricos?, parte de ahí la elaboración de este taller, el cual pretende mostrarle a los alumnos las diversas

interpretaciones que se le pueden dar a un hecho histórico de acuerdo a los intereses que persigue la persona que da y escribe una noticia. El objetivo central del taller es demostrar que no existe una sola historia, sino que existen diversas interpretaciones de cada hecho histórico, y cada una se elabora con base en los intereses que las diversas clases sociales tienen en el presente.

- Taller, Crisis: Formas de trabajo y crisis en el capitalismo

El objetivo de este taller es que los participantes comprendan, mediante la discusión colectiva y la interacción en una dinámica aislada de producción, algunos elementos básicos sobre la crisis económica en el capitalismo. Que se entienda en términos esenciales cómo, a través del modo de producción en este sistema, es inevitable la crisis de sobreproducción, y con ello el desempleo, la pobreza, la violencia, así como muchos de los grandes problemas sociales a los que nos enfrentamos cotidianamente en la vida diaria. Explicando cómo en el capitalismo se da una división del trabajo inhumana (seres humanos desechables), enajenante (te hacen creer que el valor producido no es tuyo), irracional (no se produce lo que se necesita, sino mucho más), etc.

- Taller: Crisis ambiental

El taller de la “crisis ambiental”, busca dimensionar a la ciencia en un contexto social; abordando la temática desde varias perspectivas, político, social, económica, biológica e histórica; de forma que el alumno entienda al conocimiento adquirido como un todo para la formación de argumentos sólidos frente a problemáticas reales.

- Taller: La Dependencia

El principal objetivo de este taller es hacerles notar a los alumnos de manera muy general como se comportan los países a nivel mundial, la dinámica que llevan a cabo y las relaciones que tienen entre ellos. A pesar de que en casi todos los países predomina el sistema económico capitalista, hay diferencias sustanciales entre ellos; se intentará dar una idea general de la existencia de países desarrollados y subdesarrollados, cuáles son las características y el papel que tiene la dependencia económica en la organización de país como el nuestro.

- Taller: La Violencia

El objetivo de este taller es que los alumnos conozcan los diferentes tipos de violencia que existen, de dónde proviene, quién la ejerce y para qué se ejerce; con el fin de poder diferenciar la violencia que se genera en los diferentes estratos de la sociedad y no caer en percepciones equivocadas entorno a la violencia.

- Taller: Y para ti joven ¿Qué es ser estudiante?

El objetivo es presentar aportaciones de distintos autores en relación a la educación y a la elección de la profesión, con la finalidad de hacerles notar la importancia de la educación y el verdadero papel del estudiante. Viendo a la educación como una herramienta primordial para la sociedad ya que sin ella no se entendería la transformación y cambio en nuestra realidad, ya que como sujetos históricos es de suma importancia saber nuestro papel como verdaderos estudiantes críticos.

Como podemos observar, esta alternativa y muchas otras, surgen desde el cuestionamiento a lo que ya está establecido en relación a la evaluación como proceso para el ingreso al nivel medio superior, entonces desde aquí pueden surgir diversos cuestionamientos; como: ¿Cuál sería el impacto de una concepción de este tipo sobre nuestras instituciones de evaluación para ingreso a la educación?, ¿Cómo sería dicho impacto?, ¿Cómo se podría aplicar en la realidad actual de México? Y ¿Cómo veríamos la realidad de nuestro país?

Para poder dar cuenta de lo que ha aportado este curso a la formación de conciencia y pensamiento crítico, que plantea como uno de sus objetivos implícitos, podemos preguntarnos *¿De qué manera ha influido el Curso de Oriente en el proceso de formación del pensamiento crítico en los sujetos que en él participan?* Y así poder responder la pregunta de que da origen a esta investigación *¿Cómo el Curso de Oriente construye contrahegemonías desde la acción comunitaria?* Poniendo como objetivo de esta investigación, a partir de lo anterior poder identificar desde el Trabajo social propuestas contrahegemónicas de intervención comunitaria a través del caso del Curso de Oriente.

Considerando los anteriores cuestionamientos una parte fundamental para darles respuesta es conocer la situación actual en la que se encuentra nuestro país y como se ha organizado la participación en relación a las alternativas que dan origen a otro tipo de pensamiento. Ya

que si no comprendemos esto difícilmente se pensaría en la necesidad de un pensamiento crítico que nos permita una mirada distinta de lo que vivimos en la actualidad para así poder generar alternativas que permitan el acceso justo a la educación media superior.

CAPÍTULO III: VISIONES TEÓRICAS DE LAS HEGEMONÍAS Y CONTRAHEGEMONÍAS.

Ahora que ya se expuso el caso que da origen a esta investigación es necesario mirarlo no sólo en su aspecto descriptivo, como en el capítulo anterior, sino también desde su

construcción y desarrollos internos, para este proceso se hace necesario buscar desde la teoría una lectura de dicho caso para poder interpretarlo y comprenderlo. Para este fin daremos un recorrido teórico desde la hegemonía formada en el capitalismo hasta las propuestas contrahegemónicas en la educación a través de la organización comunitaria.

I. Marx: hegemonías estructurales en el capitalismo

El capitalismo conforma un tipo de hegemonía particular, que se desprende del concepto de enajenación, es decir, del trabajo enajenado que permite la alienación. Si bien en el primer capítulo se daba una descripción de cómo el capitalismo ha generado la línea de producción enajenada y la división de clases entre los obreros y los capitalistas; es en el centro de las relaciones de trabajo donde se produce la enajenación, donde el obrero se especializa en una parte específica de la producción de un objeto material, desconociendo el proceso total de producción y sin saber el producto final de este proceso. Todo este diseño de producción permite que los obreros creen deseo por aquello que producen sin saber que forman parte de su producción, ya que es sólo el capitalista el que lo conoce.

En este sentido el estado de enajenación se generaliza y no sólo se vive ajeno y deseando aquello que se ve distante, también se está enajenado de la especie en general pues se vive lo mismo por todos los obreros pero se miran a sí mismos de manera individual, y de esta misma manera los bienes se ven de manera individual y ya no comunitaria. Y si proyectamos esto a un nivel más global podemos observar que se forma una estructura que está por encima de todos los obreros que no sólo es económica, sino también política y social, y también una superestructura que abarca los aspectos éticos, morales, de conciencia y de ideología; donde no podemos separar la vida de la producción material en determinación de la vida social y las relaciones que en ella se desarrollan.

Esta formación de la hegemonía con las características descritas es lo que Marx denomina capitalismo, donde la producción no se centra en la satisfacción de las necesidades sino en la acumulación del capital, donde los trabajadores son el último eslabón generando una concentración de capital en unos pocos: los capitalistas. Por consecuencia el Estado está vinculado convenientemente con la clase dominante: los capitalistas, creando así además de una clase económicamente dominante también una clase políticamente dominante, en ese

sentido el Estado pierde su capacidad de mediador entre las clases favoreciendo sólo a los que tienen el poder.

Entonces como se puede concluir el capitalismo ha funcionado a lo largo del tiempo con distintos matices pero con la misma estructura a través de hegemonías económicas, sociales, políticas, mundiales, particulares, etc. Es decir existen hegemonías que están en constante interacción que dan origen a la estructura y a la superestructura, y que si sólo nos quedáramos en este nivel de análisis, podríamos decir que determinan la vida social. Sin embargo Marx no se queda en dicho nivel ya que menciona que el capitalismo de manera inevitable lleva a la lucha de clases y a la creación de una hegemonía distinta (una contrahegemonía), el socialismo.

Ahora queda mencionar que la hegemonía entonces es la que da dirección política de dominación en las relaciones de los Estados, de los gobiernos o de las clases sociales. Sin embargo esta definición de hegemonía es ampliada posteriormente por Antonio Gramsci, marcando una diferencia entre hegemonía y dominación, donde la hegemonía es la relación interna entre clases sociales pertenecientes a un mismo Estado-nación en un plano político, cultural e ideológico en la vida cotidiana. A través de la hegemonía es como se interiorizan los valores de la cultura dominante y se construye así un sujeto domesticado a través de la educación, es decir también en una relación pedagógica, no sólo política. Pero este proceso no se da por sí mismo ya que lleva de manera implícita la legitimación, es decir que debe de ser aprobado por aquellos que son subordinados (subalternos) por la hegemonía misma, donde la hegemonía intenta generalizar los valores particulares de un sector social para el conjunto de la población, donde predominan los valores del sector que ejerce la hegemonía.

La hegemonía hasta aquí descrita parece ser infinita, sin embargo siempre está enfrentándose a intentos contrahegemónicos por parte de los subordinados o subalternos, que son parcialmente neutralizados a través de la alienación.

II. Samir Amín: el imperialismo hegemónico.

Ahora una parte importante dentro del análisis de las hegemonías a nivel general es la polarización siempre latente de la división generada a partir de la distinción

de clases, ya que esta división se da también de manera geográfica como lo menciona Gramsci en los cuadernos de la cárcel:

“ que existe una hegemonía del Norte sobre el Sur en la relación territorial ciudad-campo, o sea que el Norte era una sanguijuela que se enriquecía a expensas del Sur, que el incremento industrial era dependiente del empobrecimiento de la agricultura meridional (Gramsci, pág. 111)”

Este análisis lo realiza de manera amplia Samir Amín a través de como la producción capitalista se desarrolla a través de una dinámica de relación entre países centrales y periféricos esto a través de la apropiación de los medios de producción que genera la acumulación del capital en algunos cuantos y deja fuera a la inmensa mayoría generando desigualdades económicas.

Los centros son los que se han apropiado de estos medios de producción, los cuales constituyen la hegemonía, imponiendo a través de ésta su realidad, su ideología y la forma de vida misma a las periferias. Las periferias son aquellos lugares que no son protagonistas en la toma de sus decisiones en cuanto las formas de producción y distribución del capital sino que obedecen a los intereses globales de los centros replicando sus modos de producción y sus ideologías.

En ese sentido el desarrollo desigual del capitalismo observado por la diferenciación de los centros y las periferias hace inherente del capitalismo algo llamado imperialismo. Donde el imperialismo es la forma en la cual se domina sobre otros usando el poder desarrollado a través de las esferas políticas, económicas y sociales a través de monopolizar los recursos que permiten el desarrollo estable de un país, como son la tecnología, los mercados financieros, los recursos naturales, los medios de comunicación y las armas de destrucción masiva (en relación al desarrollo de la tecnología). Debido a esto el capitalismo se ha ido reestructurando de diversas formas como la desaparición del Estado-nación donde se da un debilitamiento del control social, la polarización de los modos de producción, la globalización a través de la hegemonía imperialista generando diversas crisis a nivel mundial.

Aquí al detenernos un momento en el análisis de la forma en la cual el capitalismo se ha ido especializando en esta polarización, podemos repensar nuevamente que debe de exigirse la emergencia de contrahegemonías que aspiren a la democratización de los procesos estructurales y así negociar equitativamente la distribución del capital y el poder contemplando a las diferentes clases sociales, donde las clases sociales populares o subalternas tomen en papel protagónico.

III. Antonio Gramsci: construcción de contrahegemonías

Como se ha ido concluyendo en los apartados anteriores es importante comenzar a pensar en propuestas contrahegemónicas que permitan una nueva organización y reestructuración de las relaciones capitales, pero no realizadas por aquellos que se encuentran en el poder sino por aquellos que padecen la realidad generada por el capitalismo a través de la división de clases y la polarización económica y social, es decir los subalternos.

En este sentido la educación forma un papel clave en la creación de estas propuestas contrahegemónicas, ya que desde ésta se forman los intelectuales que aporta la base a los análisis de la hegemonía. Gramsci se ubica en contra de la noción de la independencia de los intelectuales, lo cual relativiza la división entre “intelectuales” “simples”, quiebra la individualidad del intelectual en la figura del “intelectual colectivo” de la clase obrera. Él observa el concepto de intelectual en dos sentidos. El primero, de tipo sociológico, consiste en definir a los intelectuales por el lugar y la función que ocupan en el seno de una estructura social (Intelectual orgánico). La segunda definición, de tipo histórico, consiste en determinar el carácter de intelectual por el lugar y la función que ocupan en el seno de un proceso histórico (Intelectual tradicional), esta clasificación es la que se retoma para el análisis en esta investigación, pero es necesario saber que el intelectual orgánico para Gramsci es aquel que es funcional a la estructura determinada y a la hegemonía, pero aquí se hace una distinción para relación a los intelectuales orgánicos con los procesos de cambio social.

En la sociedad capitalista, los empresarios son también intelectuales, al menos en lo que incumbe a sus funciones de organización y dirección. Es decir, los intelectuales son pues, primeramente, los organizadores de la función económica de la clase a la que están ligados

orgánicamente. Son también los portadores de la función hegemónica que ejerce la clase dominante en la sociedad civil donde coexisten las diferentes organizaciones culturales (sistema escolar, organismo de difusión –periódicos, revistas, radio-, etc.), y en los partidos de la clase dominante, con el fin de asegurar el consentimiento pasivo, si no el activo, de las clases dominadas en la dirección que la clase dominante imprime a la sociedad. Los intelectuales son también los organizadores de la coerción que ejerce la clase dominante sobre las otras clases por medio del Estado. El intelectual tiene también como función la de suscitar, en los miembros de su clase a la que está vinculado orgánicamente, una toma de conciencia de su comunidad de intereses, y la de provocar en el seno de esta clase una concepción del mundo homogénea y autónoma. Esta función de homogeneización la ejerce el intelectual en dos niveles: al nivel del saber y al nivel de la difusión.

Los tipos de intelectuales que producen las diferentes clases sociales son los siguientes: la clase dominante produce numerosos y variados intelectuales con el fin de poder desempeñar su papel dominador y de dirección a todos los niveles de la sociedad. La clase que aspira a conseguir el poder, según la fase histórica en la que se encuentre y según el mayor o menor poder hegemónico de la clase dominante, capas de intelectuales que puedan cubrir todas las funciones y que, en los momentos de crisis política, ejerzan de hecho todas estas funciones. Las demás clases producen habitualmente intelectuales para defender sus intereses económico-corporativos y pueden, a veces, producir un cierto número de intelectuales a nivel político (Olivé, 2012).

Al poder identificar las funciones de los intelectuales a través de lo que propone este autor podemos observar la relevancia de replantear la mirada capitalista que se tiene de la educación en México actualmente, y de manera específica en la evaluación aplicada a través de organismos privados.

IV. Paulo Freire, Ivan Illich y Boaventura de Sousa: contrahegemonías en la educación

Partiendo del caso de México por medio de lo que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) planteó en el 2012, al mencionar que los alumnos más pobres son

aquellos que no aprenden y que a pesar de que las pruebas que aplica el INEE muestran cambios positivos sobre el aprendizaje del conocimiento, estos no se han dado de manera uniforme en las diferentes entidades federativas marcando esta discrepancia por las diferencias socioeconómicas entre grupos de distintas clases sociales “Siendo lo más pobres los más desfavorecidos (INEE, 2012)”

Podemos considerar que esta aseveración que hace el INEE enmarca la diferencia descrita anteriormente sobre aquellos que son las clases desfavorecidas, los subalternos; marca la visión que se tiene desde arriba para mirar lo que está por debajo que aquellos que los interpretan. Spivak denomina subalternos aquellos grupos oprimidos y sin voz: el proletariado, las mujeres, los campesinos, aquellos que pertenecen a grupos tribales; y nosotros agregaríamos a los jóvenes que reciben la educación básica a través de la educación pública en zonas de bajos recursos. Ya que estos últimos son interpretados por las autoridades como los que no aprenden, y también agregaríamos que “no aprenden” a que nunca son escuchados directamente y siempre sus necesidades e intereses son interpretados por otros (Spivak Chakravorty, 2003 , pág. 299).

En este sentido Mario Rufer a través del concepto de subalterno de Spivak, nos dice que el subalterno no tiene voz propia, porque los distintos intérpretes de esta voz le dan un marco propio de referencia a ese discurso y entonces; encontramos por un lado el discurso del subalterno y por otro el discurso de la interpretación occidental (Rufer, 2012, pág. 72). Visto desde la educación las diferentes estructuras de estas van diseñando a través de los modelos educativos lo que los subalternos deben de aprender y lo que de ellos se debe de evaluar, sin ni siquiera detenerse a escuchar las necesidades e intereses que ellos tienen; haciendo así que la educación sea un objeto de segregación.

Entonces partiendo de estos planteamientos existen algunas características, enmarcadas por diversos autores, que se deben de considerar en la construcción de contrahegemonías en la educación. Una de las principales características que es desarrollada por Iván Illich (2006), es que debe de ser considerada la sociedad desescolarizada, y no en un sentido literal de la educación en general, sino que la educación debe de ser desprendida de la educación institucionalizada que obedece a los intereses de unos pocos al abordar sólo conocimientos que son legitimados por los representantes de la hegemonía. Esta educación debe de

conjugar también lo que sería la segunda característica, abordada por Boaventura de Sousa Santos (2010) al proponer que existen conocimientos legitimados y conocimientos que no son legítimos, conocimientos que han sido relegados como menos importantes pero que forman la base del conocimiento de las periferias, formas distintas al capitalismo de ver la vida social, económica y política; es la conjunción de la desescolarización de la educación a través de los conocimientos no legitimados lo que dará paso a la tercera característica: la educación emancipadora de Paulo Freire.

Esta educación que está estrechamente ligada a lo que se plantea en el segundo capítulo como desarrollo de pensamiento crítico, el cual nos debe de llevar a acciones concretas que desarrollen propuestas contrahegemónicas de cambio social. Esta educación indudablemente debe de estar ligada a un proceso de construcción de conocimiento desde la organización comunitaria donde se dibuje una visión compartida desde lo cotidiano hacia el análisis de nuestra realidad desde abajo, desde los subalternos, desde los trabajadores u obreros.

V. Pablo González Casanova y otros: construcción de alternativas contrahegemónicas desde lo comunitario.

Para abordar el aspecto comunitario de las propuestas contrahegemónicas es necesario dar un breve recorrido por algunas de las definiciones de lo que es la comunidad, ya que comunidad puede verse de manera simple como la simple organización por tener algo en común con los demás, o como acto mismo a través de la propuesta de comunitar de llevar a la comunidad de un sustantivo a un verbo que denote una acción.

Para comenzar en el Diccionario temático de antropología de Aguirre, define a la comunidad como un sistema social de raíz indiferenciable en el seno de la sociedad que es parte base de características e intereses compartidos por sus miembros y subsistemas que incluyen: localidad geográfica (vecindad), interdependencia e interacción psicosocial estable y sentido de pertenencia a la comunidad de identificación con sus símbolos e instituciones (En Luque Domínguez, 1995, págs. 115,116).

Por otro lado Ander-eegg la define como una agrupación organizada de personas que perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas, interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto (Luque Domínguez, 1995, pág. 116).

En relación a esto existen algunos aspectos en común: espacio o territorio, conjunto de personas, sentimiento o conciencia de pertenencia y que la comunidad no es una realidad estática sino dinámica (Luque Domínguez, 1995, pág. 117).

Los espacios comunitarios (basados en Marc Nerfin en Luque, 1995, págs. 128-130): tienen un espacio físico- ambiental (el escenario), un espacio político-social, un espacio económico-social y el espacio convivencial.

Se puede decir que el concepto de comunidad abarca un tipo de relación, lazos emotivos por parte de los individuos, la idea de compromiso y el principio de solidaridad. El sociólogo alemán Ferdinand Tönnies diferenciaba *gemeinsschaft* (comunidad) de *gesellschaft* (sociedad). La primera es una unidad personal y sentimental, y la segunda una organización finalista, en las comunidades se da una vinculación esencial y ontológica, es la voluntad natural; bienestar que en la sociedad se da una libre voluntad orientada a la relación fin-medios que crea estructuras artificiales (Jiménez García, 2001, pág. 152).

La comunidad como producto social es una forma de relación humana en la que la gente se integra, muestra una actitud de solidaridad, en donde la cooperación es el medio para lograr el fin. En la actualidad es común encontrar que los lazos que definen a la comunidad están sufriendo grandes modificaciones debido a que el espíritu solidario se ve amenazado por el desarrollo del individualismo que se propicia por los esquemas finalistas de un liberalismo que olvida el papel de la persona, en el crecimiento del grupo y en el papel de éste en la maduración de la personalidad que debe tender a una individualidad que no acreciente el egoísmo (Jiménez García, 2001, pág. 155).

Con lo anterior es claro que la organización comunitaria forma parte de la comunidad; sin embargo podemos ver en la actualidad y, sobre todo en las comunidades urbanas, no es ésta una de las características necesarias para que exista una comunidad. Sin embargo para lo

que se pretende en esta investigación sí es una condición necesaria para la formación de la conciencia crítica.

Para que exista esta organización comunitaria debe de existir una dinámica de grupo, que se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma que se comporta (Knowels, M. y H. en Cirigliano, 1992) estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento, acción y cambio, interacción, reacción, transformación, etc. y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, el nombre, la finalidad, la constitución, etc. La interacción o acción recíproca de estas fuerzas y sus efectos resultantes en el grupo dado, constituyen su dinámica (Cirigliano & Villaverde, 1992, pág. 64).

Para esto es importante aclarar que la comunidad abarcando los aspectos rural y urbano, y que existe una postura clásica que la define como un espacio de relaciones, de lo estable, lo seguro, lo permanente lo cierto, pero Besserer propone “tratar a “la comunidad” no como un sustantivo que se refiere a un elemento constituido en la realidad y que se concretiza conforme adquirimos conciencia de su existencia, sino como un proceso que se refiere al acto de construir vivir distintas nociones de comunidad” (Besserer, 2007, pág. 324), por lo que menciona sería más oportuno utilizar el verbo “comunitar”, que resalta su carácter dinámico, considerando así a la comunidad como un ente en movimiento, siempre como proceso de construcción que se genera en el día a día, que supone relaciones de hacer, conocer y sobre todo, de sentir.

Así el comunitar, más que sólo una representación se constituye como un conocimiento práctico que se genera en diversas situaciones donde se oponen múltiples sentidos de comunidad (Besserer, 2007). Es por eso que se debe tomar en cuenta lo inestable de las interacciones o de los escenarios en donde habitan las personas que generan ese comunitar, donde lo que importa es el terreno de la experiencia donde se desarrolla lo propiamente relacional; planteado lo anterior podemos darnos cuenta que la organización comunitaria va más allá del simple hecho de reunirnos en torno a una cuestión en común sino que va más lejos porque involucra el sentir que compartimos a través de las relaciones de hacer y conocer.

Pero, cómo podemos empezar a generar alternativas, para lo cual Pablo González (2002) afirma que para poder hablar de alternativas hay que replantear los conceptos del capitalismo, es decir:

- No podemos quedarnos en el concepto de modos de producción, debemos de pensar en términos de una unidad compleja, es decir, en modos de dominación y de producción. Esto a partir de la creación de categorías que permitan captar las situaciones concretas en diversos escenarios.
- No podemos quedarnos en el concepto de sistema capitalista o de orden mundial capitalista. Es más bien un sistema complejo, donde no sólo se integran las nuevas ideas al pensamiento crítico y alternativo.
- No podemos quedarnos con el concepto tradicional de lucha de clases y explotación, sino que debemos de complementarlos con el de dominación y apropiación del excedente de la riqueza.
- No podemos quedarnos con el concepto de imperialismo sin señalar que en la etapa de la globalización las demarcaciones de las fronteras de lo externo e interno se han reconfirmado a lo largo del mundo de manera constante.
- No podemos quedarnos con el concepto de desarrollo desigual sin dar a éste las características sociales, culturales, políticas y económicas que tiene, contemplando el centro y la periferia en todos los niveles territoriales.
- Los conceptos que inicialmente se ocupaban para las periferias, en la actualidad también aplican para el centro.

Los conceptos de marginalidad, dualización, sociedad informal, exclusión, periferia y centro, dependencia, colonialismo global e interno, en sus versiones críticas más profundas especifican y concretan los análisis de clases, los de las relaciones de explotación, el modo de producción, el capital monopólico, el neocapitalismo, el neocolonialismo y muchos más que vienen de la lexicología y la teoría clásica marxistas. Aparte de los conceptos mencionados, hay otros de uso frecuente entre los movimientos alternativos, como el de movimiento social, el de sociedad civil, el de democracia con poder del pueblo y pluralismo, el de moral, el de género, el de derechos a las diferencias culturales y a las inclinaciones sexuales. Forman parte del discurso y la organización de los nuevos movimientos sociales (González Casanova, 2002).

Una vez replanteadas las características que enmarcan nuestra realidad podemos comenzar a concretar propuestas que no necesariamente se encuentran en oposición a lo que legítimamente ya se encuentra establecido, sino que es con las propuestas alternativas con las que realmente se puede llegar a pensar en un cambio duradero. Estas propuestas juegan con las hendiduras que se encuentran entre las estructuras que creemos que se encuentran dadas e inmóviles; éstas en ocasiones se expresan a través de contradicciones, que no necesariamente resuelven las cosas de manera sistemática o clara, ya que dejan a la libre interpretación de quien los observa desde fuera y desde dentro.

Partiendo de esto podemos decir que una vez que se establecen estas condiciones podemos plantear el surgimiento de una red comunitaria que permita el desarrollo mismo de la alternativa. Para comprender lo que son las redes comunitarias es necesario detenernos en el término red, el cual es un constructo sociológico que empieza a ser utilizado en la segunda mitad de los años cincuenta en el ámbito de la cultura antropológica' de los países del Norte de Europa, para representar el tejido de contactos y relaciones que la persona construye en torno a ella en la cotidianidad. El término se presta a evocar el conjunto de relaciones y vínculos en los cuales la persona se encuentra inmersa (Barnes en Campos Vidal, 1996). Partiendo de esto podemos decir que cuando se agrega la parte de la comunidad, es decir aquello que tenemos en común en una red determinada, se agregan nuevas características a la simple definición de red, como: mientras más amplia, más resultados producirá, aunque tiene como fin la captación de recursos, incluye la posibilidad de discriminar entre los recursos que puedan presentarse, su forma puede variar, su capacidad y solidez proviene de la interrelación de las partes, tiene ciertos mecanismos que regulan su dirección y tiene formas de advertir su posición.

Partiendo de la conjunción anterior y según Maritza Montero (2003) se definen a las redes comunitarias como un entramado de relaciones que mantiene un flujo y reflujo constante de informaciones y mediaciones organizadas y establecidas en pro de un fin común: el desarrollo, fortalecimiento y alcance de metas específicas de una comunidad en un contexto particular.

Existen diversos tipos de redes comunitarias, estas redes no son excluyentes entre sí, sino que se entrecruzan y combinan, complementándose (Montero, 2003).

1. Un primer criterio concierne a los actores involucrados en el proceso. De acuerdo con esto, las redes pueden ser interpersonales, intergrupales, interinstitucionales y combinadas.
2. Según el ámbito que abarcan las redes, pueden ser intracomunitarias o intercomunitarias
3. De acuerdo con su funcionamiento, las redes pueden ser circunstanciales o estables. Las redes circunstanciales son aquellas que se activan en un momento particular para solventar una situación específica y que desaparecen una vez resuelta esa situación y habiendo cumplido su cometido. Las redes estables, por su parte, son las que mantienen los mecanismos de relación e intercambio de manera permanente y que se activan con frecuencia, ya sea para situaciones emergentes o para ejecutar proyectos conjuntos que favorezcan el desarrollo comunitario.
4. De acuerdo con su reconocimiento, las redes pueden ser visibles o invisibles.
5. De acuerdo con su estructura, las redes pueden ser espontáneas o bien estructuradas o institucionalizadas.

Algunas de sus características son:

- Pluralidad y diversidad de miembros: es decir que aunque se organicen en una red no necesariamente desempeñan el mismo papel para la estabilidad de la misma.
- Multimodalidad o multidimensionalidad de la intervención: es semejante a cuando se observan los nudos que unen una red de pescar, ya que existen diversos nudos que comunican diferentes partes de la misma.
- Interrelación de todos los miembros: aunque de pronto parezca que son diversos los miembros siempre tienen una característica que los hace identificarse entre sí.
- Dinámica de las relaciones: permite que cada uno de los miembros de una red aunque desempeña una labor distinta, ésta permite que a su vez otro pueda desempeñar otro papel distinto, pero que contribuyan a un mismo objetivo.
- Construcción colectiva: la elaboración y mantenimiento de la red comunitaria es un conjunto de las diversas acciones de cada miembro.
- Interdependencia: como los nudos anteriormente mencionados dan fuerza a la red completa, éstos representan a un miembro de la red comunitaria.
- Participación y compromiso: éste es necesario para el desarrollo de la misma.

- Diversidad y particularidad, divergencia y puntos de tensión y negociación.
- Construcción y reconstrucción.
- Intercambio de experiencias, informaciones y servicios.
- Democratización de conocimientos y poder compartido.
- Afectividad, filiación y solidaridad.
- Flexibilidad.

Como podemos dar cuenta con base a las características anteriormente expuestas las redes comunitarias tiene un origen diverso dependiendo de ellas, también podemos concluir que su desarrollo es fácilmente identificable cuando se comprende su origen.

Partiendo de que las redes comunitarias con un entramado de relaciones que mantienen un flujo y reflujo constante de informaciones y mediaciones organizadas y establecidas en pro de un fin común (Montero, 2003), podemos decir que una red comunitaria permite el libre ejercicio de la ciudadanía. Como se ha visto a lo largo de la historia la ciudadanía se ha visto desde diversos ángulos; pero para que se desarrolle una ciudadanía participativa es necesario contar con una red comunitaria que permita el ejercicio mismo de ésta, desde sus mecanismos institucionales, es decir, los derechos fundamentales, el respeto a los derechos fundamentales con la representación de los intereses, y la representación a través de las elecciones parlamentarias libres; hasta la búsqueda de bien común en la comunidad misma.

En la actualidad es necesario desarrollar una ciudadanía participativa donde el ciudadano exija que en la democracia existan mecanismos para la participación de la sociedad, ya que no hay posibilidad de encontrar una democracia genuina sin una ciudadanía plenamente asumida. Contraria a la democracia participativa, la democracia representativa articula la política sobre la acción individual y privada, sobre la elección aislada de los individuos singulares, y alcanza su máxima expresión en el voto secreto. A su vez, la ciudadanía se configura como una esfera restringida de realización de las preferencias y la concepción de identidad resulta ser individualista. En cambio, la democracia participativa considera a la política como una dimensión eminentemente pública, anclada a través del debate racional y la interacción comunicativa entre los ciudadanos, entonces la ciudadanía se concibe positivamente como participación activa, directa y expansiva en la génesis de la voluntad

política y, ocasionalmente se vincula con la idea comunitarista, en la que la solidaridad entre los individuos genera una identidad y una acción colectivas (Sartori, 1996).

Pero cuando en esta participación insertamos las redes de poder, esto se vuelve más complejo, ya que el Estado neoliberal actual tiene determinadas particularidades en relación al ejercicio del poder que en ocasiones dificultan el ejercicio de la ciudadanía misma. Pero también debemos de recordar que dentro de las redes comunitarias también se da una distribución del poder en relación con la organización de dicha red.

El poder, en sí mismo, puede ser representado de diversas formas, como un autoritarismo desenfrenado de los aparatos estatales, o de la simple organización social que da origen al ejercicio del poder a través de las instituciones.

Dice Foucault (1990): “lo que hace a la solidez de las relaciones de poder es que ellas no terminan jamás, que no hay de un lado algunos y de otro lado muchos; ellas la atraviesan en todos lados; la clase obrera retransmite relaciones de poder, ejerce relaciones de poder”. Y definiendo cómo estudiar el poder propone los siguientes aspectos (En Blanco Lizano, 2012):

- El poder es extensivo a todo el cuerpo social.
- Las relaciones de poder son intrínsecas a otros tipos de relación en las que juegan a la vez un papel condicionado y condicionante.
- Las relaciones de poder no obedecen a la forma única de lo prohibido y el castigo, sino que tiene múltiples formas.
- Su entrecruzamiento dibuja hechos generales de dominación, que está organizada como estrategia más o menos coherente y unitaria.
- Que los procedimientos dispersos, heteromorfos y locales del poder son reajustados, reforzados y transformados por esas estrategias globales, y todo con numerosos fenómenos de inercia, desfases, y resistencias.
- Que no hay que plantearse un hecho primero y masivo de dominación (una estructura binaria, con, por un lado, los “dominantes” , por otro los “dominados”) sino que más bien, son una producción multiforme de relaciones de dominio que son parcialmente integrables en estrategias de conjunto.

- Que no hay relaciones de poder sin resistencias, que éstas son tanto o más reales y eficaces en cuanto se forman en el lugar en que se ejercen las relaciones de poder, la resistencia al poder no debe venir de fuera para ser real, no está atrapada por ser la contrapartida del poder. Existe tanto más en la medida en que está allí donde está el poder, es pues, como él, múltiple, e integrable en otras estrategias globales.

Con respecto a las características anteriores podemos concluir que el poder no necesariamente se debe de ver desde un aspecto negativo, sino como una condición necesaria para que se dé la ciudadanía participativa por medio de la red comunitaria. A través de esta revisión breve del poder podemos observar que para la generación de alternativas mediante una organización comunitaria que permita la articulación en una red, necesariamente requiere poder, poder que se puede ejercer como lo propone Gramsci a través de una contrahegemonía, que permita el establecimiento de propuestas diversas.

Una parte importante de la implementación de estos cambios es la participación de un agente que posibilite las reflexiones y en ese sentido se busque una organización distinta en las comunidades. Un actor que podría aparecer en escena para tomar este rol podría ser el trabajador social, que desde la Reconceptualización se caracterizan por la intervención en la generación de alternativas que permitan el cambio de pensamiento en relación a la realidad concreta que vivimos.

Para trascender el pensamiento que permeaba al Trabajo social tradicional se insertan nuevas formas de pensamiento, siendo el actor principal de esto el trabajador social; ya que es él quien debe de tomar posición ante esto que está realizando y hacer evidente que lo hace desde una postura ético, política, cultural, económica y social que su condición como sujeto le da. Y es reconociendo esta última parte como se puede trascender el Trabajo social tradicional.

Para poder relacionar lo expuesto anteriormente partiremos de una pregunta bastante controversial: ¿Por qué el pensamiento crítico, emancipatorio, de larga tradición occidental, en la práctica, no ha emancipado a la sociedad? (Sousa Santos, 2010, pág. 7).

Podríamos dar múltiples respuestas, pero en realidad muchas de ellas serían débiles ya que debido a la complejidad de lo social es difícil dar una respuesta acertada; pero lo que nos proponen Campbell y Baikie en relación a la esperanza crítica nos da una respuesta acertada diciendo que: la esperanza crítica...se refiere a la acción de la esperanza que se basa en el análisis crítico de la situación y el reconocimiento de que desear por sí solo no es suficiente para hacer el cambio (Campbell & Gail, 2012, pág. 67).

Precisamente este es el punto de donde se desprende el Trabajo social crítico ya que el análisis que se propone no necesariamente corresponde directamente a un cambio, porque esto es aún más complejo debido a que es difícil de aceptar y en ocasiones se requiere de procesos de deconstrucción y reconstrucción de la propia perspectiva, lo que es parte de un ser profesional de un Trabajo social efectivo (Campbell & Gail, 2012, pág. 78).

Entonces podemos decir como Ferguson (2009), que las formas de práctica del Trabajo social que se ha desarrollado en los últimos veinte años son inadecuados para atender las necesidades de las personas, razón por la cual el Trabajo social crítico es más reflexivo en relación al que hacer de nuestra profesión y debe de estar en contacto directo con la organización de la gente que está subyugada por el actual Estado neoliberal.

En este sentido el Trabajo social crítico según Leonard (2001) determinará como se construye un relato de los futuros posibles, y cómo vamos a responder a otras historias que son narradas desde las voces de aquellos que son los más oprimidos por las estructuras.

Con esto podemos abonar al desarrollo de alternativas a través del Trabajo social, con el fin de buscar el bienestar común para todos, y así poder generar procesos de evaluación justos que realmente evalúen los aprendizajes de todo tipo y contemplando las diferencias. Recordemos que parte fundamental para el desarrollo de las alternativas es la organización comunitaria a través del establecimiento de redes de apoyo que permitan tener un objetivo en común.

Hasta ahora se desarrolló un recorrido de la hegemonía hasta las posibles formas de la existencia de las contrahegemonías, lo cual nos regresa al caso de este trabajo de investigación, el Curso de Oriente, y particularmente a plantearnos una pregunta clave que es: ¿Cómo el Curso de Oriente construye contrahegemonías desde la acción comunitaria? Y

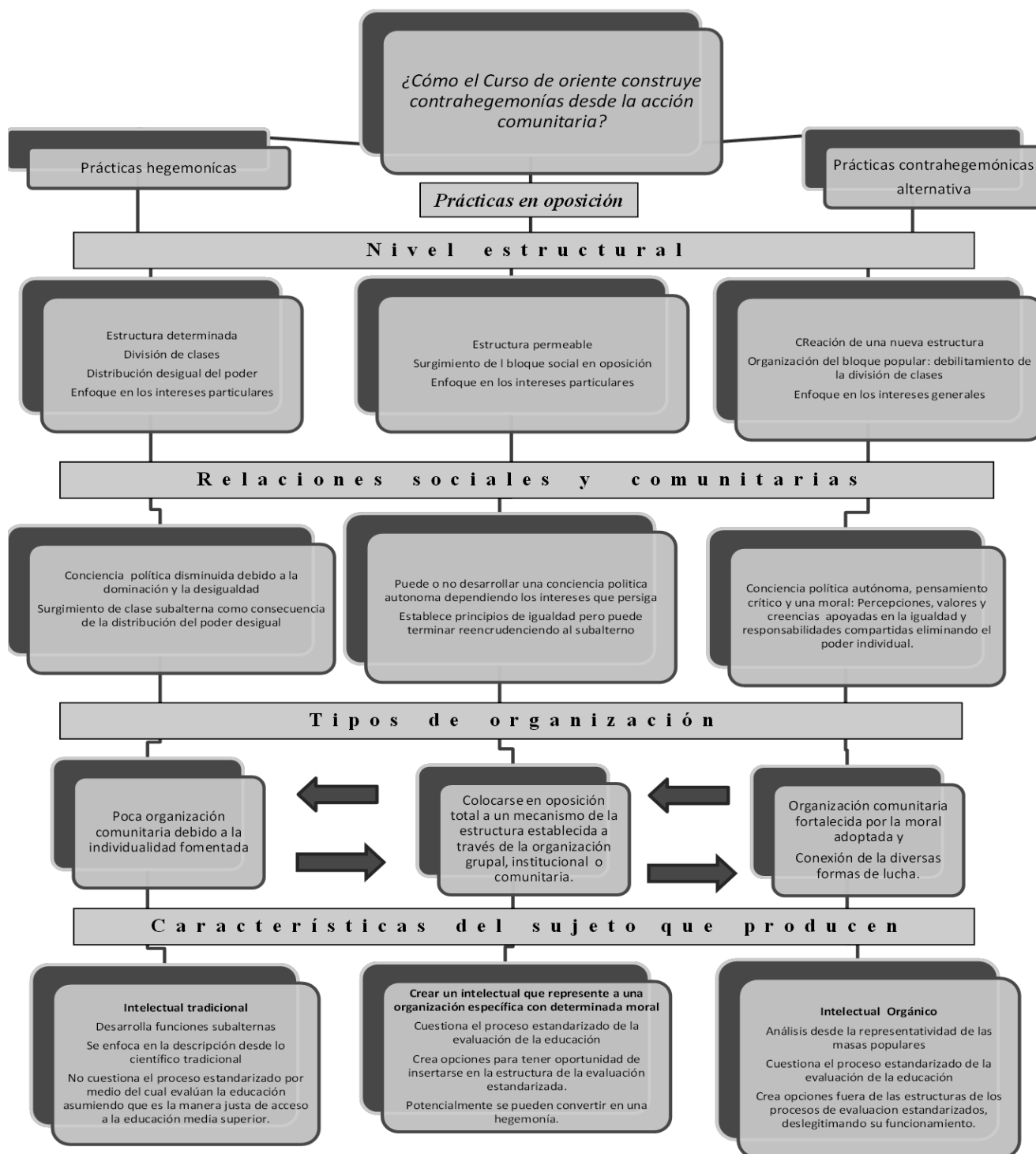
ponernos como objetivo poder identificar desde el Trabajo social propuestas contrahegemónicas de intervención comunitaria a través del caso del Curso de Oriente.

CAPÍTULO IV: MODELO DE ANÁLISIS TEÓRICO PARA LA COMPRESIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONTRAHEGEMONÍAS DESDE LA COMUNIDAD

I. Descripción del modelo de análisis

Tomando como punto de partida la pregunta ¿Cómo el Curso de Oriente construye contrahegemonías desde la acción comunitaria? se expone a continuación el modelo de análisis que se desarrolló a partir de las teorías abordadas en el mismo capítulo para dar respuesta al cuestionamiento, y poder no sólo entender el caso particular del Curso de Oriente sino también a partir de éste modelo dar lectura a diversas organizaciones para

observar cómo construyen las propuestas contrahegemónicas y poder aportar desde el Trabajo social a la construcción de la intervención comunitaria.



Como se puede observar en el esquema anterior encontramos cuatro niveles de la descripción de las prácticas hegemónicas y de las prácticas contrahegemónicas alternativas, así como de las prácticas en oposición, estos niveles son cuatro empezando por el nivel estructural, en segundo el de las relaciones sociales y comunitarias, el tercero los tipos de organización que de lo anterior se desprende y finalmente el cuarto que son las características del sujeto que esas determinadas prácticas producen.

Comenzando por las prácticas hegemónicas podemos observar que en el primer nivel (el estructural) tiene como características una estructura determinada, que como vimos anteriormente desde el capitalismo genera una división de clases a través de la enajenación y la desigualdad en la distribución del poder debido a que los intereses particulares rigen la vida cotidiana. En el segundo nivel de las relaciones sociales y comunitarias la conciencia política se ve disminuida por la existencia de la dominación vertical (distribución desigual del poder) que genera desigualdades; esto provoca un tipo de organización no comunitaria (tercer nivel) debido a la prevalencia de la individualidad. Finalmente eso da origen a un intelectual tradicional (cuarto nivel) que desarrolla funciones de legitimación de la hegemonía subalternas a través de la reproducción de lo científico tradicional y, de manera particular, en el tema de la evaluación de la educación no cuestiona que el acceso a la educación media superior sea a través de un examen estandarizado homogenizador ya que lo observa como un proceso justo que demanda el esfuerzo individual. Además a pesar de que el proceso se desarrolla de forma lineal no necesariamente se tienen que producir este tipo de sujetos ya que las capas que distinguen la hegemonía de la contrahegemonía son permeables y predeterminadas a la modificación.

Ahora del lado “contrario” podemos encontrar a las prácticas contrahegemónicas alternativas que puede de alguna manera ser el lado opuesto totalmente a la hegemonía; como características de la propuesta contrahegemónica alternativa podemos observar que en el nivel estructural ya no considera a la estructura como determinada sino que ahora se debe de crear una nueva estructura lo que puede crear un debilitamiento de la división de

clases a partir de la organización del bloque popular con un enfoque en los intereses generales, en el siguiente nivel se construye una conciencia política autónoma a través de pensamiento crítico y la creación de una moral apoyada en las percepciones, valores y creencias de igualdad y responsabilidades compartidas sin poder individual, en el tercer nivel se da una organización necesariamente comunitaria adoptada por medio de la nueva moral y siempre conectada a las diversas formas de lucha de los subalternos, finalmente en el último nivel se produce un sujeto: el intelectual orgánico, el cual realiza un análisis desde las masas populares y en el caso particular de la evaluación de la educación cuestiona los procesos estandarizados y homogenizadores para crear alternativas que cree opciones fuera de las estructuras de estos procesos deslegitimando así su funcionamiento.

Como último se encuentra el desarrollo de las prácticas en oposición que están ubicadas en medio de las dos anteriores, donde en su primer nivel considera que la estructura es permeable ya que permite el surgimiento de un bloque social en oposición a ésta con un enfoque en los intereses particulares del grupo que representan, en el segundo nivel puede o no crear una conciencia política autónoma dependiendo de los intereses que persiga, y puede establecer los principios de igualdad pero solo para reencrudecer la subalternidad de algunos grupos, en el nivel del tipo de organización es necesario la creación de mecanismos que permitan colocarse en oposición a la estructura ya establecida a través de la organización grupal, institucional o comunitaria, y finalmente el sujeto que se produce es un intelectual que represente a una organización específica con determinada moral, que cuestiona el proceso estandarizado de la evaluación de la educación y crea opciones para tener oportunidad de insertarse en la estructura de la evaluación estandarizada; pero que potencialmente puede dar origen al surgimiento de una hegemonía.

Como se ve a pesar de que estos procesos se esquematizaron en forma lineal, no lo son así al momento de la interpretación pues como lo señalan las flechas en el tercer nivel las características pueden variar entre las prácticas hegemónicas y las contrahegemónicas dando origen a diversas intersecciones, lo cual significa que las prácticas no pueden ser deterministas ya que al interactuar en la realidad pueden dar diversos sujetos y no necesariamente el que en este esquema a simple vista se predice.

Una vez elaborada la explicación del modelo de análisis que permite la lectura del fenómeno que se pretende comprender y analizar en esta investigación, se pueden plantear las siguientes hipótesis:

Hipótesis1: El Curso de Oriente es una construcción desde la acción comunitaria que ha desarrollado prácticas contrahegemónicas alternativas a través de la generación de un curso que permite el desarrollo del pensamiento crítico a quienes en él participan.

Hipótesis 2: El Curso de Oriente es una compleja construcción desde la acción comunitaria que conjuga elementos de las prácticas contrahegemónicas y de las prácticas en oposición que permiten que se cree un espacio que propicia la reflexión de la realidad a través de la crítica generando o no intelectuales orgánicos.

Estas hipótesis se plantean desde el modelo de análisis elaborado como propuestas de lecturas del Curso de Oriente que se podrán contrastar con los resultados obtenidos posteriores al análisis para, ahora sí, poder identificar desde el Trabajo social propuestas contrahegemónicas de intervención comunitaria a través del caso del Curso de Oriente, objetivo general de esta investigación.

II. Principales conceptos.

a) Hegemonía y prácticas hegemónicas

Para continuar con este análisis es necesario conceptualizar lo que se va a entender como hegemonía a la hora de realizar la lectura del caso del Curso de Oriente a través de este modelo de análisis.

Para comenzar Hegemonía se refiere a la dirección suprema, la preeminencia o el predominio de una cosa sobre otra, se puede interpretar como la superioridad que un país tiene sobre los demás, convirtiendo esa nación en un Estado hegemónico. La hegemonía implica una situación de influencia que se registra a varios niveles y ámbitos de la vida de las naciones, puede referirse a los ámbitos de la política, economía, cultura o militar. Gramsci distingue entre dominio y hegemonía, entendiendo al primero expresado en formas directamente políticas y, en tiempos de crisis, coercitivas, y al segundo, la hegemonía,

como una expresión de la dominación, pero desde un "complejo entrecruzamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales (Williams, 1997).

La hegemonía no solo se va a considerar como la dirección política de dominación en las relaciones de los Estados, de los gobiernos o de las clases sociales, sino también marcando una diferencia entre hegemonía y dominación, como se menciona anteriormente, donde la hegemonía es la relación interna entre clases sociales pertenecientes a un mismo Estado-nación en un plano político, cultural e ideológico en la vida cotidiana, y que a través de ésta es como se interiorizan los valores de la cultura dominante y se construye así un sujeto domesticado a través de la educación acompañada de una relación pedagógica, no solo política con la característica implícita de la legitimación, es decir, que debe de ser aprobado por aquellos que son subordinados (subalternos) por la hegemonía misma, donde la hegemonía intenta generalizar los valores particulares de un sector social para el conjunto de la población, predominando así los valores del sector que ejerce la hegemonía.

Para Raymond Williams la hegemonía son las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios (Williams, 1997), agrega las variables de ideología y cultura para darle amplitud al concepto propuesto por Gramsci, así el concepto de hegemonía tiene una dirección política (fuerza y dominación) y la dirección intelectual y moral (consenso y dirección). Él define a una cultura como un "proceso social total", y plantea que la hegemonía va más allá que el concepto de cultura porque relaciona a este proceso con las distribuciones específicas del poder. Ya que la hegemonía no solo involucra una dominación económica sino también ejerce la dominación espiritual, el sistema consciente de creencias, significados y valores, la ideología dominante, involucrado en todo el proceso social de la vida cotidiana.

La ideología constituye un sistema de significados, valores y creencias relativamente formal y articulado, que conforma una concepción universal o una perspectiva de clase. En el proceso de "imposición" de esta ideología, la conciencia relativamente heterogénea, confusa, incompleta o inarticulada de los hombres es atropellada en nombre de este sistema decisivo y generalizado, el de la hegemonía. Plantea Williams que "en una perspectiva más general, esta acepción de "una ideología" se aplica por medios abstractos a la verdadera

conciencia tanto de las clases dominantes como de las clases subordinadas. Una clase dominante tiene esta ideología en formas simples y relativamente puras. Una clase subordinada, en cierto sentido, no tiene sino esta ideología como su conciencia... o en otro sentido, esta ideología se ha impuesto sobre su conciencia -que de otro modo sería diferente- que debe luchar para sostenerse o para desarrollarse contra la ideología de la clase dominante (Williams, 1997)”

Entonces la hegemonía no es solamente el nivel superior articulado de ideología y sus formas de control y dominio, sino que esta constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida. Por lo anterior podríamos entonces concluir que la hegemonía cultural es entonces un "sentido de la realidad"; la hegemonía cultural como el domino, en términos de imposición, del sistema de valores, creencias e ideologías de una clase social sobre otras, fundamentalmente de la burguesía sobre la clase obrera a través del control de las instituciones y de las formas de producción.

Si bien podemos hablar de que la hegemonía en su sentido político y cultural es dominante e impositiva, no significa que es inamovible en modo absoluto, porque en toda existencia de ésta viven formas de oposición o de alternativa del ejercicio de la cultura y la política como elementos significativos de la relación de fuerzas general de la sociedad, entendiendo lo alternativo u opuesto como formas que han tenido un efecto decisivo en el propio proceso hegemónico. Por lo cual la parte más difícil e interesante de todo análisis cultural, en las sociedades complejas, es la que procura entender lo hegemónico en sus procesos activos y formativos, pero también en sus procesos de transformación.

También hace necesario conocer el desarrollo de las prácticas que se generan cuando se habla de la hegemonía, en ese sentido estas prácticas están caracterizadas por considerar a la estructura social como determinada e inamovible, pues la distribución del poder está ubicada en un sector particular (minoría) enfocado sólo en sus intereses que por lo general son únicamente económicos, lo cual genera una marcada división de clases y el surgimiento de la clase subalterna. Esta última clase mencionada no crea una conciencia política autónoma ya que está sujeta a procesos de dominación y desigualdad que solo le permiten legitimar lo ya establecido, la estructura. Debido a esto la organización comunitaria es

inimaginable porque la individualidad es la base de esta segregación. Si bien estas prácticas reencrujecen las diferencias sociales, esto se ve claramente reflejado en la producción de un intelectual tradicional, que desarrolla funciones subalternas que solo puede describir desde una postura científica tradicional y sin permitir el cuestionamiento de lo ya establecido porque lo legitima al aceptarlo como justo y fiable.

b) *Contrahegemonía y prácticas contrahegemónicas alternativas*

Cuando Gramsci insiste en la necesidad de la creación de una hegemonía alternativa, y desarrolla su idea del pase de la guerra de maniobras a la guerra de oposiciones, está entendiendo que con el desarrollo de las sociedades no se podía seguir con las mismas formas de lucha. La incorporación del concepto de hegemonía cultural al análisis político conduce a un sentido de la actividad revolucionaria mucho más profundo y activo que en el caso de los esquemas persistentemente abstractos derivados de situaciones históricas sumamente diferentes (Williams, 1997).

El concepto contrahegemonía da cuenta de los elementos para la construcción de la conciencia política autónoma en las diversas clases y sectores populares. Plantea los escenarios de disputa en el paso de los intereses particulares hacia los intereses generales, como proceso político clave hacia un bloque social alternativo.

Este proceso se da a través de la construcción de una conciencia popular que atraviesa por la incorporación de una propuesta multicultural, un proyecto integral de las clases y sectores populares, una visión de modelo de desarrollo emancipador, es decir, una integración entre las perspectivas emancipadoras de clase social (los trabajadores-obreros), étnica (los pueblos originarios y sus culturas ancestrales), y de género (más actualmente), junto con una propuesta de buen vivir que incluya la equidad, la industria, la agricultura y el respeto a la naturaleza.

Se trata de articular una perspectiva insertada en un proceso de liberación económica respecto al sistema de propiedad monopólica; que integre la construcción desde abajo del poder popular multicultural que se vehicule en un bloque social alternativo, para transformar no sólo la estructura de poder económico, sino el sistema de poder político,

disolver las estructuras oligárquicas vigentes y viabilizar el desarrollo de la democracia, la incorporación de todos los saberes en la edificación de una propuesta de sociedad donde quepan todos los proyectos populares gestados desde la lucha de los partidos y movimientos sociales (Hidalgo Flor, 2017).

Esto necesariamente da origen al surgimiento de prácticas contrahegemónicas alternativas que intenten crear una nueva estructura, que permitan el debilitamiento de la división de clases a través de la organización del bloque popular que se considera subalterno a la hegemonía y que estén centradas en los intereses generales para el beneficio de la mayoría y no solo de un sector específico. Estas prácticas darán origen a una conciencia política autónoma que se desarrollará a través del pensamiento crítico y de la moral, teniendo percepciones distintas de la realidad apoyada en valores y creencias como la igualdad y las responsabilidades compartidas que puedan enfrentar de forma decisiva al poder individual.

Probablemente estas prácticas darán origen a una organización comunitaria fortalecida por los valores adoptados ya que intentara reconectar las diversas formas de lucha que conformaran una nueva estructura social remplazando la hegemonía. Como producto de ellas se generará un intelectual orgánico que puede analizar desde la representatividad de las masas y no desde la individualidad y que podrá cuestionar de manera clara los procesos establecidos como determinados por la estructura de la hegemonía creando fuera de la estructura alternativas para deslegitimar su funcionamiento.

c) Prácticas en oposición

Si bien en los apartados anteriores se pudo ahondar en dos prácticas totalmente opuestas es necesario regresar a la realidad bajando de lo abstracto y utópico, ya que si bien las descripciones presentadas de ambas son importantes se debe de tener claro que en realidad de la vida cotidiana existen puntos intermedios donde se conjugan características de diversas perspectivas dando origen a otras formas de ver la realidad. Los procesos de manera esquemática son lineales sin embargo a la hora de observarlo podemos darnos cuenta de que tienen diversas ramificaciones que se contraponen o que solo coinciden en las características.

Las prácticas en oposición se mueven dentro del plano de la hegemonía pero en momentos traspasan algunas características de las contrahegemonías, es decir, dan lugar al surgimiento de un bloque en oposición pero con intereses particulares lo cual puede o no llevar al desarrollo de una conciencia política autónoma dependiendo los intereses que este bloque persiga ya que pueden adoptar inicialmente principios de igualdad pero terminaran haciendo énfasis en que siempre existirá un subalterno.

Al colocarse en oposición total a un mecanismo que pertenece a la estructura de la hegemonía pueden valerse de la organización grupal, institucional o comunitaria nuevamente dependiendo del objetivo que persigan. En ese sentido el intelectual que se produce es representante fiel de una organización específica con una moral determinada, es capaz de cuestionar los procesos ya establecidos y de crear opciones que permitan una mayor equidad pero es potencialmente otra hegemonía, pues puede adherirse a la estructura y pasar a formar parte de ella.

III. Propuesta de trabajo de campo

a) Tipo de estudio

La investigación que se realizó es a través del paradigma socio-crítico, porque en este paradigma se utilizan las potencialidades de las personas de una comunidad para cambiar la situación de vulnerabilidad que presentan en relación a la educación que les ofrecen, por lo cual es una investigación de corte cualitativo a través de la Investigación acción aplicada, más específicamente de la Investigación-Acción-Participativa.

b) Diseño de investigación

La Investigación-Acción-Participativa (IAP) es principalmente una actividad de investigación colectiva enfocada a la acción en la cual la gente se problematiza sobre necesidades comunes que surgen en su vida diaria y en el proceso se genera conocimiento. Se orienta a la transformación social, con un carácter crítico, dialógico, reflexivo, político, fortalecedor de la sociedad civil y democrático (Montero, 2003). Aquí es necesario ampliar esta conceptualización para poder aplicarla al caso de esta investigación debido a que si

bien no se dieron procesos en los cuales los participantes de la comunidad se vieran claramente reflejados en esta tesis en su forma textual, si formaron parte fundamental al discutir los conceptos que utilizan, permitiendo que se diera una forma indirecta de investigación colectiva. Si bien la IAP no se refiere a este caso particular, es la herramienta que se acerca un poco más a lo que se desarrolló en esta investigación contemplando que el investigado que la elaboro ha formado parte del proceso y desarrollo del caso de estudio desde antes de que se eligiera hacer un análisis del mismo. Estas características particulares del caso de estudio es lo que hace que surja la necesidad de reinventar una forma de la IAP, donde el agente externo, ya era interno antes de posicionarse en el de externo.

Para la IAP no hay ningún modelo o modelos para llevarla a cabo de manera concreta, puesto que toda investigación acción es cambiante al contexto en particular, por tanto, no se debe llegar a una comunidad con el desarrollo de un plan fijo y rígido solo cargado de teoría; no es que las teorías sean malas, sino que debe considerarse también que existe una práctica, una historia, una cultura y condiciones de vida que es necesario conocer y tomar en cuenta. Por lo anterior, cabe destacar dos situaciones, la primera es que dicho proceso de generación de conocimiento se da a partir de la convergencia entre el pensamiento popular y la ciencia académica, no basta con que haya profesionales comprometidos teniendo el rol de agentes externos (AE) sino que tiene que haber también agentes comunitarios (AI) comprometidos, es decir, la transformación será llevada a cabo en un trabajo conjunto, por lo tanto se necesita la dedicación y el compromiso de ambos agentes (AE-AI); la segunda es acerca de la retroalimentación que debe existir entre teoría y praxis, pues se trata de que ambas permitan acceder a un conocimiento más completo, sin considerar a alguno de los dos como más importante (Fals-Borda, 1999).

c) Contexto y lugar

La investigación se realizó en la sede del Curso de Oriente, que son las instalación del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente (CCH-Ote) que se encuentra ubicado en Av. Canal de San Juan Esq. Sur 24, Col. Tepalcates, Del. Iztapalapa, C.P. 09210, CDMX. La aplicación y la inserción en campo se realizó en el periodo de Enero a Junio de 2017 para el análisis del Curso de Oriente, tomando en cuenta los 14 años que le anteceden.

d) Población

La población que conforma esta investigación son aquellas personas que forman o han formado parte del Curso de Oriente en las diferentes áreas de organización del mismo, por lo cual, al ser una población tan amplia, la selección de muestras para la observación y la aplicación de entrevistas fue indispensable. La población en general está distribuida en diversos grupos organizados, como son padres de familia, asesores que son los alumnos del curso, asesores de las diversas materias que se imparten y coordinadores de las diferentes actividades del mismo; razón por la cual las muestras estuvieron conformadas por diversos actores pertenecientes a cada una de estos grupos dependiendo de la técnica.

Cabe mencionar que las muestras que se describirán en relación a cada técnica de investigación se seleccionaron de manera intencional para poder abarcar en su amplitud todos los grupos que conforman el Curso de Oriente.

e) Técnicas de recolección de la información

- Observación participante u observación cualitativa

Entendiendo por observación, una herramienta que nos permite obtener información acerca de la realidad circundante por medio de todos los sentidos, desde el enfoque cualitativo que se interesa por conocer los fenómenos tal y como se dan en sus entornos naturales buscando reconstruir los significados de los sujetos en estudio. Siendo una práctica orientada a un objetivo, por lo cual implica una planeación sistemática acerca de sus fases, lugares y personas en estudio (Ito Sugiyama & Vargas Núñez, 2005).

En el caso de esta investigación se realizó la observación tanto dentro de las aulas cuando se imparte el Taller de realidad, así como de la organización general del curso, es decir, durante en el desarrollo mismo del Curso de Oriente durante todos los sábados que duró el años 2017, así como en las reuniones por coordinación, foros organizados por alguna materia, eventos de movilización, asambleas generales, etc. A través de dos guías de observación, una para el Taller de realidad y otra para la organización general del Curso de Oriente (Ver anexos).

Para la aplicación de la guía de observación del Taller de realidad social, se observaron las discusiones generadas durante las ocho sesiones y cómo los asesorados (alumnos) lograron o no alcanzar los distintos niveles de discusión a través de la guía del asesor (quien imparte el taller). Y, para la aplicación de la guía de observación de la organización general del Curso de Oriente, se observaron las discusiones generadas durante las asambleas generales, ya que en estas es donde se discuten las problemáticas y las formas de la organización, además de la observación de la reunión para el diseño y discusión del Taller de realidad; así como aquellas discusiones y reuniones esporádicas que se generen en torno a la organización de las materias y su impartición que tuvieron relevancia para la organización general del mismo, además de los foros organizados por alguna materia y eventos de movilización.

- Diarios de campo

Quien lo escribe relata cómo se logró llegar a ciertas ideas, como se desarrollaron sus análisis y sus interpretaciones, además indica cómo superó sus errores, cómo incurrió en ellos y cuál fue su aprendizaje, haciendo lo mismo con respecto de los aciertos, así, la reflexión proveniente de esta técnica a la vez que funge como memoria permite orientar las acciones futuras. Es un método eficaz para controlar las relaciones que se establecen entre quien investiga, aquellas personas y/o fenómenos que son investigados y la investigación misma (García, 2000).

En esta investigación los diarios de campo sirvieron para poder reforzar la información obtenida en por los otros medios, además de ayudar al diseño de las guías de entrevista.

- Entrevistas abiertas

La entrevista es un instrumento que se fundamenta en la interrelación humana, se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Para poder realizarse es necesario elaborar una guía que marque ejes temáticos que ordene la información que surja en la conversación, pues a partir de las preguntas, el entrevistador marca un rango interpretativo que dará sentido a las respuestas de los entrevistados (Sierra, 1998). En el trabajo comunitario, las entrevistas permiten obtener información enfocada con el fin de

comprender las interacciones y organizaciones que configuran la realidad cotidiana de los miembros de una comunidad.

La entrevista en esta investigación es una de las herramientas que permitió analizar, cómo el Curso de Oriente, se posiciona frente a las prácticas hegemónicas de la evaluación del Ceneval; y así poder comprender los procesos que evidencian el posicionamiento del Curso de Oriente frente a estas prácticas. Para cumplir con estos objetivos se dividió en tres ejes temáticos que surgen de las dimensiones: filosófica, acciones subjetivas a través del lenguaje y finalmente las acciones observables que dan evidencia de los objetivos arriba mencionados (Ver anexos). La elaboración de la guía de entrevista fue un trabajo arduo ya que demandó que se pasaran los conceptos a acciones concretas que se pueden observar en la realidad, para así poder convertir estas acciones en preguntas para evocar en el entrevistado lo que ha vivido.

Para la realización de ésta se seleccionó una muestra que está conformada por actores de los diversos grupos que conforman el Curso de Oriente, que se describen a continuación:

- Del grupo de padres de familia se consideran cuatro:
 - Padre o madre de familia integrado(a) a las actividades desde hace años.
 - Padre o madre de familia que se integró este año a todas las actividades.
 - Padre o madre de familia que generó una alternativa en su comunidad debido a que anteriormente se integró al Curso de Oriente.
 - Padre o madre de familia que su hijo se integró este año al Curso de Oriente pero que no se integró a las actividades.
- Del grupo de los asesorados que son los alumnos del curso se seleccionaron dos:
 - Estudiante de la primera generación del Curso de Oriente
 - Alumno o alumna que se integró este año al curso y que por primera vez toma el taller de realidad social
- Asesores de las diversas materias que se imparten se seleccionaron cuatro:
 - Asesor que ha impartido durante algunos años el Taller de realidad
 - Fundador del Curso de Oriente que actualmente participa en él
 - Asesor que imparte alguna de las otras materias

- Asesor que esté integrado no solo a las clases sino a alguna comisión como seguridad, comida o finanzas.
- Coordinadores de las diferentes actividades del mismo se seleccionaron cuatro:
 - Coordinador del Taller de realidad
 - Profesora del CCH-oriente que apoyo la construcción del Curso de Oriente
 - Alumna del CCH-oriente fundadora del Curso de Oriente
 - Coordinador de alguna de las otras materias o comisiones
- Análisis documental

Finalmente se realizó un análisis documental de los textos producidos por la comunidad (panfletos, carteles, documentos emitidos para dar información, manuales y carteles), esto a través de una de la recolección de lo que el año 2017 se ha produjo, y a partir de esta recolección se generó una base de datos donde se clasificaron los contenidos y temas abordados a través de una matriz de análisis documental (Ver anexos). Es importante mencionar que solo se seleccionaron producciones ese año debido a que a lo largo del tiempo se componen de información muy parecida y se volvía repetitiva; además de que muchas producciones anteriores eran mencionadas por los agentes claves pero no se pudo concretar el que se pudieran proporcionar al investigador.

CAPÍTULO V. EL CURSO DE ORIENTE ¿CÓMO PROPUESTA DE UNA EDUCACIÓN CONTRAHEGEMÓNICA?

Como se plantea en el capítulo anterior, a través del modelo de análisis, se intenta dar respuesta a la pregunta que da origen a esta investigación que es: ¿Cómo el Curso de Oriente construye contrahegemonías desde la acción comunitaria?, en dicho modelo de análisis se proponen cuatro niveles para describir las prácticas sociales que son: el estructural, el de las relaciones sociales y comunitarias, el de tipos de organización y finalmente, el de las características del sujeto que se producen; estos cuatro niveles están a su vez caracterizados en tres prácticas distintas: las hegemónicas, las contrahegemónicas alternativas y las en oposición, entonces para poder contestar la pregunta de investigación se hace necesaria una descripción detallada de cómo a través de estos cuatro niveles distintos el Curso de Oriente va desarrollando la contrahegemonía desde la acción comunitaria creando o no una propuesta de educación contrahegemónica.

Para comenzar con esta descripción es necesario plantearse, como en el capítulo I, cómo el Curso de Oriente está inmerso en un México descrito por prácticas hegemónicas donde, las prácticas hegemónicas son vistas a través del modelo neoliberal y el globalizador siendo la hegemonía una alianza de la clase dominante, siendo aquella alianza la que está encargada de administrar todo lo referente a la vida social, siendo una de sus partes principales la educación, porque es a través de ella que se logra establecer un vínculo que legitime la hegemonía que ellos construyen. Esto se hace a través de la participación del Estado y la distribución desigual del poder que va provocando diferencias que se ven reflejadas en el proceso a través del cual los estudiantes tienen que pasar, al realizar el examen de ingreso al nivel medio superior por medio de un examen estandarizado, que los estudiantes mexicanos que salen del nivel secundaria (nivel de educación básica) tienen que realizar un examen que indica que todos son iguales y que no contemplan las diferencias culturales, sociales y económicas que tiene cada región de nuestro país; y es

bajo este panorama que han surgido prácticas contrahegemónicas para la educación que ayudan a minimizar la homogenización.

Una de esas prácticas podría ser el Curso de Oriente, entonces podríamos preguntarnos nuevamente si el Curso de Oriente puede ser una propuesta de una educación contrahegemónica que realmente construya intelectuales orgánicos desde la acción comunitaria, para poder responder esto se dará una breve descripción de las prácticas que se realizan en general a partir de la propuesta del modelo de análisis para aterrizar cómo son esas prácticas en los diferentes niveles del Curso de Oriente, es decir, desde su nivel estructural a través de la descripción de las relaciones sociales y comunitarias, y cómo esto da origen a un tipo de organización.

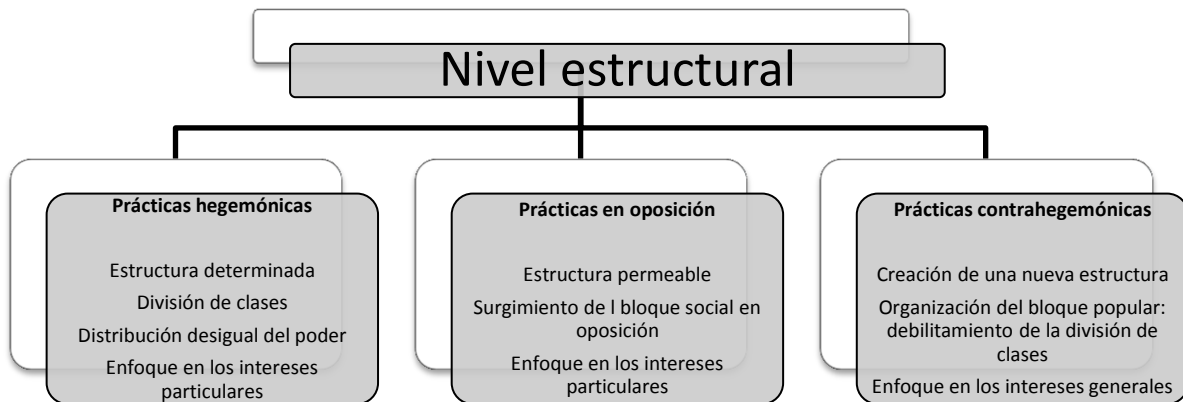
Si bien en el modelo de análisis se plantean como contrapuestas las prácticas hegemónicas y las prácticas contrahegemónicas alternativas y como nivel intermedio las prácticas en oposición en la realidad las prácticas no se pueden observar de esta manera estructurada, porque es una composición que hace que la línea fina que separa estas prácticas en la teoría se haga permeable en la práctica, lo cual permite el surgimiento de prácticas nuevas. Y como ejemplo de esto está el Curso de Oriente. Si bien en el capítulo II se describe la organización a grandes rasgos y parte de sus objetivos de este curso, cabe mencionar que no tiene un objetivo que pueda describirse fácilmente debido a que el objetivo principal de este curso es una contradicción, una contradicción con la cual han existido desde su surgimiento y que ayuda a explicar muchas de las prácticas contrahegemónicas que se han desarrollado en México y en otras partes del mundo.

Claramente el objetivo que el Curso de Oriente tiene es, por un lado, ayudar a que jóvenes que no tienen las mejores condiciones educativas y sociales puedan tener una educación de calidad que les permita acreditar exámenes de evaluación estandarizados y puedan obtener un mayor puntaje a la hora de realizar estos exámenes, sabiendo que este examen de ingreso a nivel medio superior es un examen que debe presentar todo aquel que desee estudiar en un bachillerato público, a excepción de algunos proyectos alternativos que han surgido que realizan su propia evaluación siendo una minoría; entonces al hacer de esta evaluación obligatoria, surge la necesidad de que el curso cumpla con este primer

objetivo. Este primer objetivo es el que hace que año tras año se acerquen innumerables cantidades de personas pidiendo un lugar para ser aceptados en el curso y así poder ser preparados para obtener un mayor puntaje en esta evaluación estandarizada; pero el Curso de Oriente no se queda sólo en este nivel sino que además se plantea otro objetivo, que ha marcado el surgimiento mismo el curso, ya que desde sus inicios se forma bajo la “consigna” que es buscar una educación pública gratuita y de calidad, además de la eliminación de exámenes estandarizados justificado porque ya profesores han sido los que han evaluado a jóvenes a nivel secundaria permitiendo que obtengan un certificado; esto da origen a este objetivo, el cual es de índole política donde, además de impartir las materias para sacar un mejor puntaje permite que los jóvenes reflexionen acerca de su realidad concreta para que puedan formarse una opinión crítica de lo que pasa en su vida cotidiana, no solo en relación a la educación, sino en relación a todo lo que pasa en nuestro país a nivel estructural y cómo esto afecta nuestra vida cotidiana.

I. La estructura

Como podemos observar en el siguiente esquema, fragmento del modelo de análisis, en el nivel estructural de las diversas prácticas sociales podemos encontrar características particulares dependiendo como se considera a la estructura social, la distribución del poder y los intereses de dicha estructura, lo cual da origen a una mirada particular de las prácticas sociales. Para poder comprender cómo se desarrolla este nivel en el Curso de Oriente primero se realizará una caracterización de las distintas formas de prácticas planteadas en este esquema para finalmente describir las relacionadas al curso.



a) *La hegemonía*

La Hegemonía es aquella dirección suprema, que se puede interpretar de diversas formas dependiendo el objetivo que quienes la dirigen se planteen, como se describía en otros capítulos, esto podría ser a un nivel local o a un nivel global. Algo que es característico a nivel estructural de las prácticas hegemónicas es que siempre existe una situación de influencia que se registra a varios niveles y ámbitos de la vida cotidiana, de la política, de la economía, e incluso de la cultura misma. Sin embargo esto no se debe de interpretar como la simple imposición de uno sobre otro sino como una expresión más profunda donde se desarrolla un entramado, como lo propone (Williams, 1997), de fuerzas políticas, sociales y culturales.

Entonces podemos decir que las prácticas hegemónicas se construyen desde la diferenciación de las clases sociales, abarcando desde lo político, lo cultural y lo ideológico; lo cual va permitiendo que se interioricen las prácticas sociales como, por ejemplo, la realización de un examen estandarizado el cual año tras año es pagado por miles de estudiantes que no se cuestionan su ejecución, como se mencionada en el capítulo anterior, se crea un sujeto domesticado que legitima los procesos que la hegemonía impone a través de la generalización de procesos, valores, cultura, política, etcétera. Como bien

plateaba Raymond Williams la hegemonía son "las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios, necesarios para qué, necesarios para ejercer una dominación económica, política e ideológica" (Williams, 1997).

Este tipo de prácticas se pueden observar claramente en los jóvenes que se acercan al Curso de Oriente para poder acreditar el examen de ingreso a nivel medio superior, ya que de manera general no se cuestionan la realización de ésta debido a que ya han interiorizado desde su inserción al sistema educativo la realización pruebas estandarizadas y su cobro. Debido a esto, cuando se les comienza, a través del curso, a cuestionar el por qué se realiza algunos no logran emitir una opinión e incluso algunos apoyan la realización y el pago de un examen que filtre escoja a "los mejores", siendo esto un reflejo de la interiorización de lo que la hegemonía impone.

b) La contrahegemonía

Cuando Gramsci introduce el concepto de hegemonía cultural al análisis político da pie a la creación de prácticas distintas a las planteadas por la hegemonía, dando origen al surgimiento de las prácticas contrahegemónicas caracterizadas por la constante insistencia en la construcción de una conciencia política autónoma alrededor de todas las clases y sectores sociales.

Siendo estas prácticas contrahegemónicas las que dan origen al surgimiento de oposiciones para aquellos pocos que se cuestionan o que son afectados directamente por lo que la hegemonía impone, este cuestionamiento surge desde la necesidad misma que afecta a la vida cotidiana, esto desde diferentes aspectos como el hambre, la falta de salud, la falta de educación, entre otras cosas. Podríamos decir entonces que este tipo de prácticas son las que abren las puertas a la creación de alternativas que intenten dar solución a alguna problemática que se hace evidente al cuestionar lo que la hegemonía impone a un sector social o clase social.

El Curso de Oriente frente a la hegemonía observada a través del proceso del examen de ingreso a nivel medio superior, permite cuestionar eso que se cree inamovible del ingreso a la educación, abriendo un espacio por lo menos a la duda para poder entender porque se

realiza dicho proceso. Este surgimiento tan sólo de un cuestionamiento de este tipo es complejo, ya que se debe de romper con las estructuras ya asimiladas a la largo de toda una vida de cómo deben de funcionar o no los procesos sociales, educativos, políticos e incluso culturales.

c) La oposición

Ahora bien , no necesariamente se debe de tender hacia dos partes totalmente opuestas en apariencia como lo son las practicas descritas en los dos apartados anteriores, ya que también existen prácticas que se posicionan totalmente en oposición a la hegemonía que se deslindan de cualquier proceso que proponga la estructura determinada por la hegemonía, pero se debe de tener cuidado, ya que las prácticas que surgen de esta mirada particular fácilmente pueden dar origen al surgimiento de una nueva hegemonía pues por lo general defienden a un grupo particular de individuos con intereses particulares y no generales.

Aunque estas prácticas dan rigén a un bloque en oposición, estos crean sus propios procesos hegemónicos para legitimarse a sí mismos y poder defender intereses particulares que solo afectan a un sector específico de la población sin contemplar la gran variedad de grupos que conforman la sociedad impidiendo el desarrollo de la igualdad social.

Este tipo de prácticas se cuestionan de manera sutil en el Curso de Oriente cuando se plantea, por algunos de los padres y voluntarios que se integran, el cobro del curso para cubrir algunos gastos generales, ya que aunque se plantee un cobro mínimo, como por ejemplo cincuenta centavos por alumno, esto daría pie al surgimiento de una hegemonía misma en el curso y se replicaría lo que inicialmente se pretendía criticar.

d) Qué tipo de hegemonía se producen en el Curso de Oriente

Para comenzar a describir las prácticas que se realizan en el Curso de Oriente a nivel estructural es importante comprender cómo ellos conceptualizan la estructura, si bien por un lado tienen claro lo que Marx propone a través del capitalismo donde son los dueños del capital los que tienen todo el poder de decisión, siendo está la forma en la cual en el Curso de Oriente contemplan la estructura actual donde la economía y los dueños de capital

económico son los que controlan las decisiones. Entonces se cuestionan hacia dónde se puede dirigirse la educación siendo ya una estructura determinada donde la división de clases está claramente marcada, ya que son aquellos que económicamente están en mejores condiciones los que tienen las posibilidades de acceder a una educación de mayor calidad, pero donde calidad no necesariamente significa que es mejor sino más bien que la educación entra en el juego de la competencia del mercado donde las personas ya no son sujetos que piensan y construyen una opinión a través de la educación sino que son objetos-mercancías que pueden o no tener calidad, que pueden tener una baja calidad o una alta calidad, que pueden ser moldeados de mejor o peor manera, etcétera. Donde al contemplar una educación con calidad se está diciendo que la educación es una mercancía, una mercancía que debe de ser perfeccionada bajo los intereses económicos que se estén desarrollando en ese momento histórico del lugar donde está ocurriendo, donde son los intereses particulares los que ponderan por sobre la mayoría, ya que esa inmensa mayoría únicamente sirve para tener de donde seleccionar a aquellos individuos que están de acuerdo o que fácilmente serán moldeados para insertarse en esta dinámica económica.

La descripción de las prácticas hegemónicas para el Curso de Oriente es importante no solo para conocerlas sino tenerlas bastante claras para así poder emitir una opinión que no dé lugar a las confusiones o a las equivocaciones y que fácilmente sea derrotada por la hegemonía misma. Para esto el Curso de Oriente intenta construir prácticas contrahegemónicas que tienen claro cómo funciona esta hegemonía y que saben que a pesar de que esta estructura ya está dada, porque de esta forma se rige la base de nuestra educación en México, no necesariamente quiere decir que así debe de funcionar en todos los espacios educativos ya que existen otras formas de observar este nivel estructural a través de una estructura permeable donde se permite el surgimiento de alternativas a través de la organización de la inmensa mayoría, que son las clases subalternas, aquellas clases que han sido delegadas por aquellos intereses económicos, aquellas clases que difícilmente acceden a una educación de calidad porque no buscan calidad, como anteriormente se describió, si no buscan una educación que le permita ver desde otro punto de vista y desde otra perspectiva lo que pasa en la realidad concreta, porque esto surge como una necesidad latente al observar lo que en el día a día se va viviendo a través de ver la falta de espacios educativos que permitan el libre desarrollo y ejercicio de la educación, al ver la falta de

profesores, de materiales para poder tener acceso a una educación que contribuya al buen desarrollo de los jóvenes, o con la simple falta de nivel económico que hace que algunos jóvenes obtén por trabajar y no por estudiar.

A partir de estas situaciones donde se puede observar claramente que el surgimiento de prácticas contrahegemónicas como una necesidad, por ser una víctima de las circunstancias podemos ver porque uno de los antecedentes más importantes que tiene el Curso de Oriente, que tiene que ver con es el surgimiento mismo del CCH Oriente que cómo algunos profesores que han formado parte de él desde sus inicios comentan: ...Si la comunidad del CCH Oriente no hubiera tenido el antecedente de los cursos gratuitos para derrotar a algunos cursos que eran cobrados por la universidad en el mismo plantel y asimismo la huelga 1999-2000 que permitió que la UNAM siguiera siendo gratuita para todos aquellos que decidían estudiar en ella, no se les hubiera podido ocurrir la idea de un curso gratuito en contra del examen de ingreso a nivel medio superior porque se hacía injusto que el pueblo, es decir, aquellas personas que pagaron con sus impuestos la universidad misma, fueron aquellos que estaban siendo excluidos de la educación...no se hubiera ocurrido sin antecedentes de tal magnitud y mucho menos hubiese permanecido si no se hubiera podido heredar la consigna de una educación pública gratuita y de calidad para todos aquellos que quieran acceder a ella, consigna que hasta el día de hoy es transmitida a todos aquellos que se integran al Curso de Oriente aunque sea sólo para impartir una sola clase, lo cual permite que se cree un oasis dentro de la zona oriente... esta idea en palabras de Rosa María, una de las profesoras del CCH Oriente jubilada actualmente pero que forma parte del Curso de Oriente.

Es decir el Curso de Oriente crea a través del conocimiento de la hegemonía y de una profunda crítica de ésta una nueva estructura que se inserta, ya no en una estructura determinada, sino en una estructura permeable, es decir, rompe con lo hegemónico pero no en su totalidad, sino creando pequeños huecos que permiten la creación de una nueva estructura dentro, es decir una contrahegemonía dentro de la hegemonía donde se pone en el centro los intereses generales por encima de los intereses particulares, donde se busca que no exista una división de clases que favorezca a unos más que a otros. Donde, como se menciona en el capítulo IV, el concepto de contrahegemonía da cuenta de los elementos

para la construcción de la conciencia política autónoma en las diversas clases y sectores populares, plantea los escenarios de disputa, el paso de los intereses particulares hacia los intereses generales, como proceso político clave hace un bloque social alternativo.

Pero aún dentro del curso mismo algunos cuestionan lo que el curso en sí mismo hace, ya que al estar preparando jóvenes para que saquen un mayor puntaje en el examen de ingreso a nivel medio superior está legitimando lo que la hegemonía misma propone, sin embargo cuando se cuestiona esta parte a sus integrantes ellos rápidamente responden: que es solo uno de los objetivos pues al aumentar el puntaje de algunos jóvenes aunque no necesariamente se esté resolviendo el problema de fondo, que es la realización de este examen estandarizado para el ingreso a nivel medio superior, si se está contribuyendo a que algunos de esos jóvenes que no tienen las condiciones necesarias para una educación de calidad puedan acceder al bachillerato público a través de preparar su examen en este curso. Aunque no necesariamente todos estén de acuerdo en esta explicación es necesario comprender su doble objetivo para poder establecer una balanza y poder entender como las prácticas contrahegemónicas no necesariamente tienen que ser unas prácticas en oposición, es decir, estar en contra de lo establecido en su totalidad sino que estas prácticas alternativas contrahegemónicas permiten jugar con lo ya establecido y modificarlo para favorecer aquellos que en su diseño no lo están.

Abordar el doble objetivo del Curso de Oriente es un “camino espinoso”, como algunos de sus miembros lo han mencionado, ya que pareciera que están contribuyendo a que el examen de ingreso a nivel medio superior se siga realizando al preparar jóvenes para que presenten éste, sin embargo eso permite dar cabida al segundo objetivo del Curso de Oriente, que es preparar a los jóvenes para enfrentarse a una realidad desde otra perspectiva tratando de comprender cómo es que funciona ésta y que no necesariamente tiene que ver con esfuerzos particulares el que tengas un beneficio, ya que a través de la comprensión de la estructura social se puede formar una crítica para poderlo modificar. Este segundo objetivo se logra no sólo a través del taller de realidad social sino a través de la convocatoria a diversas actividades en diversos momentos del curso entre las cuales se encuentra la feria educativa que se realizan desde hace cuatro años en la Plaza de Santo Domingo en frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) donde se invita a asesores a

padres de familia y asesorados para que muestren su inconformidad de la realización de este examen y exijan que ya no se realice; además de esto en este año 2017 se convocó a los padres de familia para que tomarán el taller de realidad social y pudieran ellos también reflexionar acerca de su vida cotidiana y poder formar un criterio que les permita ver la realidad desde otro ángulo, también se convocó a diferentes eventos para hablar acerca de la historia y el surgimiento del curso así como de temas relacionados con lo que acontece en la actualidad como el aumento al precio de la gasolina, la construcción de un aeropuerto, entre otras, y finalmente a que se sumaran en las sedes de aplicación del examen de este año a repartir volantes y pegar carteles que permitieran la reflexión de las personas que los recibieran y los leyeran en torno a la realización de este examen estandarizado. Todo lo anterior se realizó con la intención de fortalecer la parte política del Curso de Oriente ya que la parte académica está perfectamente organizada en coordinaciones y en ocasiones se deja de lado que este proyecto también es de carácter político lo cual hace necesario que se realicen actividades que permitan dar cuenta de este carácter político y fortalecerlo para que se siga heredando la consigna con la que surge el curso mismo.

Si bien la hegemonía es la dirección suprema que predomina en un país como México, existen huecos que permiten trabajar propuestas contrahegemónicas en lugares institucionales como es el caso del CCH Oriente, que es un bachillerato que pertenece a la UNAM, pero que dentro de sus instalaciones se lleva a cabo una propuesta de organización donde no solamente predomina la democracia sino se ha creado un autogobierno que va dando origen a otra forma de organizar a la comunidad, una forma donde la participación de todos hace que surjan nuevas propuestas en relación a la educación. Pero cómo se pueden observar estas prácticas a nivel estructural, cómo se desarrollan sus relaciones sociales y sus relaciones comunitarias, y cómo son sus tipos de organización, es algo que a través del trabajo de campo se ha logrado observar de manera más concreta.

II. Relaciones sociales y comunitarias

El siguiente nivel que se plantea en el modelo de análisis es el de las relaciones sociales y comunitarias, que se puede observar en el siguiente esquema, donde este nivel permite conectar lo que la hegemonía propone a través de sus prácticas de diversa índole ya sea hegemónicas, en oposición o contrahegemónicas, es decir, para que puedan existir las diversas formas de prácticas es necesario conocer el escenario que la hegemonía plantea para poder generar otro tipo de propuesta, propuesta que se va a observar no solo en la mirada que se le dé a la estructura social como se veía en el nivel anterior, sino ya de manera concreta cómo se desarrollan las prácticas en la convivencia con otros a través de las relaciones sociales y comunitarias.



a) Las relaciones sociales en la hegemonía

Las relaciones sociales en las prácticas hegemónicas se desarrollan por medio de la ideología, ya que es ésta la que ayuda a la construcción de un sistema de significados, valores y creencias articulado que legitiman lo que la hegemonía establece, lo que permite que diversos procesos sean aceptados o no por determinada clases social. Aunque como se describió se podría decir que es de manera violenta que esto se asimile, no necesariamente

es así, ya que la ideología se va asimilando desde antes que se nace en una sociedad y reforzado a lo largo de nuestra vida, es un proceso que no deja lugar a las dudas porque no da opción a otra forma de realización de las cosas, como por ejemplo si un individuo quiere validar el conocimiento aprendido debe de recurrir a una institución, en este caso la SEP para así poder hacer legítimo su conocimiento.

Entonces ahora podemos afirmar aún más tajantemente lo que se planteaba en el capítulo III, donde se menciona que la hegemonía no es solamente el nivel superior articulado de ideología y sus formas de control y dominio, sino que esta constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida, lo que se plantea como la hegemonía cultural.

En relación a esto, el Curso de Oriente intenta romper con la hegemonía cultural que se refleja en el proceso del examen de ingreso a nivel superior que todos los años es legitimado por las escuelas secundarias, por los alumnos, maestros y directores, así como de los padres de familia que te aprueban la realización de éste al realizar el registro, el pago y la asistencia a dicho examen. Además de que este nivel da origen a la constante controversia del doble objetivo del Curso de Oriente.

b) Las relaciones comunitarias en la contrahegemonía

A diferencia de lo planteado en las prácticas hegemónicas como relaciones sociales, en las prácticas contrahegemónicas se da desde un nivel distinto, desde las relaciones comunitarias, esto permite que no solo se observen los niveles generales sino también algunos niveles particulares que se reflejan en las diferencias entre comunidades.

El proceso de desarrollar las relaciones comunitarias a través de las prácticas contrahegemónicas se da por un proceso de construcción de una conciencia popular donde no pondera nadie sino que se crea una propuesta multicultural, donde se crea un proyecto integral de las clases y sectores populares integrando diversas perspectivas emancipadoras para poder crear nuevos procesos. Se intenta crear un nuevo orden social a través de la integración comunitaria donde se contemplen las necesidades de la mayoría y no se coloquen los intereses de un grupo particular por encima de otros.

Esto permite el surgimiento de prácticas contrahegemónicas alternativas que intenten crear una nueva estructura, que, como se observa en el modelo de análisis, permitan el debilitamiento de la división de clases a través de la organización del bloque popular dando origen a una conciencia política autónoma que se desarrolle a través del pensamiento crítico y la igualdad. Este punto abordado en este último párrafo es lo que el Curso de Oriente se plantea como objetivo desde su surgimiento debido a que si bien por una parte se cubre una necesidad al impartir asesorías, no solo se debe de quedar en ese punto sino también permitir el desarrollo de pensamiento crítico que permita modificar la realidad de cada individuo que lo conforma.

c) Las relaciones sociales o comunitarias en oposición

Como bien ya se ha mencionado en capítulos anteriores las prácticas en oposición al colocarse en oposición total a un mecanismo que pertenece a la estructura de la hegemonía pueden valerse de la organización grupal, institucional o comunitaria nuevamente dependiendo del objetivo que persigan. Es por esto que se juega entre ambas prácticas, las hegemónicas y las contrahegemónicas, ya que por una parte se intentan adherir a las relaciones sociales desarrolladas por la hegemonía al crear una propia hegemonía y por otra pueden estar centradas en una comunidad específica. Este tipo de prácticas en oposición se pueden distinguir ya que solo representan a algún grupo o comunidad en particular sin necesariamente intentar abarcar la totalidad del problema que abordan. El Curso de Oriente se diferencia de estas prácticas, pues aunque no solucione el problema social a profundidad, intenta tener una visión completa de la problemática que enfrenta para poder emitir una crítica e incluso una propuesta alternativa.

d) Qué tipo de relaciones se desarrollan en el Curso de Oriente

Para comenzar a hablar de las relaciones sociales y comunitarias que se desarrollan en el Curso de Oriente es importante comprender que los jóvenes, los padres de familia y los asesores que se integran al Curso de Oriente no necesariamente comparten lo que en él se establece como principios para su surgimiento, cabe mencionar que esto no se puede generalizar ya que algunos de los integrantes del curso ya han formado parte de otro tipo de organizaciones que les permite llegar al Curso de Oriente conociendo de qué se trata. Sin

embargo podemos decir que la mayoría llegan con una conciencia crítica disminuida debido que a lo largo de su vida han sido partícipes de la dominación y las desigualdades que existen en la vida social haciendo que pertenezcan a una clase subalterna como una consecuencia de la estructura hegemónica que tiene la sociedad, partiendo de este entendido el Curso de Oriente intenta romper con estos esquemas ya establecidos y formar otros tipos de organización donde no sea la individualidad lo que resalte, esto a través del desarrollo de una conciencia política autónoma a través de un pensamiento crítico y cuestionarse lo que se observa en la vida diaria, permitiendo que se deslegitime lo individual creando una organización apoyada en las responsabilidades compartidas y la igualdad. Sin embargo aunque éste sea el objetivo y lo que se desarrolla en el curso no quiere decir que esto se desarrolla en todos sus miembros de la misma manera ya que pueden o no desarrollar una conciencia política autónoma, defendiendo los intereses que los motivan puede no adoptar los principios de la igualdad o pueden incluso terminar pensando que no se puede ir en contra de lo ya establecido y terminan legitimando la hegemonía.

Pero es aquí donde nuevamente podemos observar que aunque en el modelo de análisis esté descrito de manera esquemática separada cada una de estas prácticas en el nivel de las relaciones sociales y comunitarias en realidad convergen en una misma realidad, todas ellas dando pie a las prácticas que en el Curso de Oriente se desarrollan, prácticas que son características de las alternativas contrahegemónicas, que van surgiendo en torno a la educación que se pueden ver claramente reflejadas en las relaciones entre los miembros que conforman el curso, la relación de los padres de familia que a él acuden y entre las relaciones que los jóvenes que se integran a tomar el curso van desarrollando a lo largo de la sesiones del taller de realidad.

Las relaciones que se van dando son claramente descritas por el concepto de comunitar, donde es no solamente es buscar lo común entre todos los miembros, que sería lo comunitario, sino que se desarrolla un sentimiento más profundo que permite aguantar sesiones intensas de largas horas para tomar una decisión escuchando todas las propuestas que se pueden generar en torno a la misma, donde todas las opiniones son incluidas y tomadas en cuenta en el mismo nivel, donde cada uno de los miembros que quiera

participar puede ser escuchado y que permiten trabajar más allá del cansancio como bien el coordinador de tutores Arturo lo menciona al decir que observando el último día de trabajo donde se dan asesorías libres desde 9:30 de la mañana hasta 2:30 de la tarde, siendo la 1:30 de la tarde, él se acercó algunos voluntarios de una de las materias y les pidió que retuvieron a los jóvenes un momento más hasta la salida y que al observar sus caras de cansancio afirmando que si lo harían, a él no le quedaba más que agradecerles por aguantar esas jornadas tan largas, esto claramente permite ver que las relaciones que se forman no sólo son de amistad sino que se genera el sentimiento de comunicar, de estar el uno con el otro para sacar adelante el trabajo bajo una misma perspectiva y en un mismo sentir, para un beneficio de todos y no para un beneficio particular .

Las relaciones entre los miembros también están marcadas por la igualdad, ya que al preguntar a los integrantes del Curso de Oriente si alguno es más importante que otros y si su participación era importante, ellos inmediatamente contestaban que no necesariamente, que todos los que participan en el curso son importantes desde aquel que imparte sólo una clase porque su horario no se lo permite hasta aquel que está desde las 8 hasta las 2 de la tarde que se termina el curso los días sábados, ya que sin ninguno de ellos no se podría llevar a cabo el curso y el trabajo no saldría adelante. Es esta manera de expresarse la que pone en evidencia que se generan redes de apoyo que permiten una comunicación fluida entre sus miembros y que así cuando uno de ellos deje de asistir se pueda pasar la consigna del trabajo asignado a otro que ha observado a su lado lo que hacen durante cada día de curso.

Eso también es claramente observado con los padres de familia que se integran año con año al curso mismo porque un grupo importante de ellos es el que se encarga de la cocina para alimentar a los asesores cada sábado; siendo padres voluntarios los que se añaden a éste año con año y uno que otro que ha decidido continuar aunque sus hijos ya no asistan al curso sólo por el simple hecho de apoyar, las relaciones que se dan entre los padres de familia que se deciden integrar al curso también tiene este mismo sentir ya que a pesar de que son muy diversos deciden escuchar al otro y llegar a acuerdos mutuos para que el trabajo salga adelante. Además no sólo se observa con su trabajo en relación a su actividad concreta en la cocina sino observando cómo se comienzan a relacionar con los padres de

familia que no se integran a las actividades del curso, pues son los padres mismos los que empiezan a resolver las dudas en relación al examen que surgen en el resto de los padres de familia, además de transmitir los análisis críticos que han hecho de la realidad en las sesiones que se dan dentro el curso del taller de realidad.

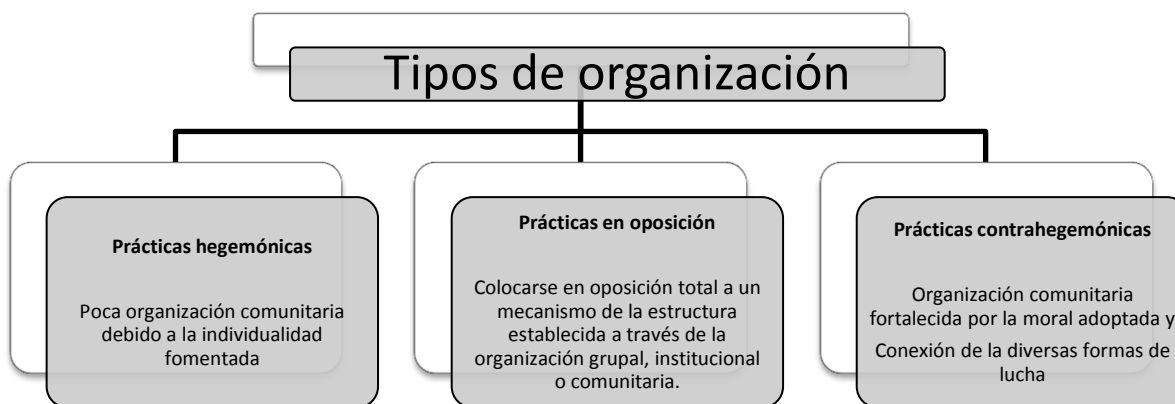
Pero más allá de toda esta participación, las relaciones de los padres de familia trasciende en el curso mismo porque es a través de ellos que se da a conocer el curso, pues sólo fue en el primer año donde se tuvo que realizar una campaña de promoción para que las personas llegaran y a partir de éste nunca más se tuvo que hacer una difusión de la información porque eran los padres los que comenzaban a pasar la información de voz a voz para que llegaran al curso. En particular en este curso del año 2017 se notó una participación más activa de los padres de familia ya que se integraron a las diferentes actividades de convocatoria como foros, talleres y actividades fuera del curso, emitiendo una opinión clara en contra del examen de ingreso a nivel medio superior considerándolo como injusto. Esto claramente fue transmitido también a sus hijos porque algunos de ellos también se integraron a estas actividades mostrando un interés relevante y participación constante, aunque no es un porcentaje muy significativo el que participan en estas actividades, año con año ha ido creciendo y hace evidente que el curso mismo debe de poner atención en este tipo de actividades pues algunos padres de familia que no se integraron a las actividades comentaron que hace falta un poco más de organización para que los padres de familia puedan participar aún más en el curso y no sean sólo los jóvenes los que se insertan en él.

Estas mismas relaciones comunitarias y sociales que se dan entre los padres de familia y los que conforman el Curso de Oriente en las comisiones, coordinaciones y como asesores, además también es transmitida a los asesorados, aquellos jóvenes que se integran al curso en busca de una opción que les permita sacar una mayor puntuación en el examen de ingreso a nivel medio superior, ya que a través del taller de realidad se logran discutir algunos temas importantes de la vida social y al final de éste se evaluar cómo ellos logran ya emitir una opinión clara respecto a lo que les acontece como jóvenes y cómo desde su papel de estudiantes pueden modificar la situación de la educación en la cual están participando, que no necesariamente las cosas deben de ser como suceden hasta ahora sino

que ellos tienen el control del futuro de esa educación, esto a través de la organización con otros, que se transmite al observar la organización misma del curso y cuestionarse porque no existen estas organizaciones en todos los lugares donde se necesita solucionar un problema social de índole, no sólo educativos, sino económico, político o social.

III. Los tipos de organización

El siguiente nivel descrito por el modelo de análisis es el de los tipos de organización, como se puede observar el modelo parte de lo general para poder ir llegando a lo particular, y un nivel que se desprende de las relaciones sociales y comunitarias es el nivel de organización de esas relaciones, este nivel es el “más” complejo de los que existen en dicho modelo debido a que es muy fácil pasar de unas prácticas a otras y dificulta la definición de estas. Debido a esto se debe de conocer a profundidad la organización para identificar qué tipo de prácticas se desarrollan, estas diferentes prácticas se pueden observar en el siguiente esquema, fragmento del modelo de análisis.



a) La organización hegemónica

Ya se abordaron los niveles que dan sentido a la estructura y a como se puede no legitimar ésta. Pero cuando nos cuestionamos la hegemonía misma cómo podemos llegar a modificarla, dentro de la perspectiva de las prácticas hegemónicas esa estructura no se

puede modificar debido a que es un aparato que lleva construido miles de años y que desde siempre ha sido de ese modo. Esto se ve reflejado en la poca organización que se puede suscitar bajo estas prácticas que todo intento de modificarlas se ve cooptado.

En este sentido la organización hegemónica no viene desde debajo de la sociedad, sino desde arriba, es una organización estratégicamente planeada que articula un aparato de legitimación de la hegemonía, donde no se le da cabida al surgimiento de opciones fuera de las instituciones legitimadas por el aparato hegemónico. Esto marca aún más profundamente las diferencias sociales autolegitimándose.

Este funcionamiento organizado se puede ver reflejado en el proceso de la realización del examen de ingreso a nivel medio superior que está bien diseñado para que no cuestiones su realización, pues se informa de este proceso desde las escuelas secundarias las cuales son instituciones ya legitimadas por la sociedad y la hegemonía.

b) La organización contrahegemónica

A diferencia de las prácticas hegemónicas, las prácticas contrahegemónicas dan origen necesariamente a la organización comunitaria fortalecida por los objetivos que se persiguen en relación al pensamiento crítico que se desarrolló en torno a la crítica de la hegemonía. Se desarrollan valores que son adoptados por los diversos integrantes que pueden provenir de diversas formas de lucha que conformaran una nueva estructura social remplazando la hegemonía.

Dentro del Curoso de Oriente se puede observar este tipo de prácticas en su organización porque se intentan generar espacios de lucha social en relación a la educación y de manera más específica en relación a la realización de un examen estandarizado para filtrar a los egresados del nivel secundaria.

c) La organización en oposición

En el caso de la organización en las prácticas en oposición, al estar en oposición total a un mecanismo que pertenece a la estructura de la hegemonía pueden valerse de la organización grupal, institucional o comunitaria nuevamente dependiendo del objetivo que persigan.

Dando origen a formas particulares de organización dependiendo el objetivo, pero teniendo claramente evidenciado la deslegitimación total de un proceso establecido por la hegemonía, es decir si por ejemplo el Curso de Oriente estuviera ubicado en este tipo de prácticas olvidaría el objetivo de aumentar el número de aciertos en el examen y no contemplaría el preparar a los jóvenes para presentar dicho examen.

d) Qué tipo de organización se desarrolla en el Curso de Oriente

Ahora en relación a los tipos de organización que se desarrollan dentro del Curso de Oriente estos están directamente relacionados con las prácticas contrahegemónicas porque la organización que se ha diseñado para este está totalmente en oposición a la organización que se desarrolla por la estructura establecida a través de sus instituciones educativas, donde siempre hay alguien a la cabeza dirigiendo al resto como los directores, los profesores o los supervisores. La organización que desarrolla el curso es una organización comunitaria fortalecida por los principios de la igualdad creando una red que conecta a todos sus miembros para crear el curso año con año, donde se toman en cuenta las opiniones de la mayoría para la toma de decisiones y donde no existen las jerarquías, aunque existan miembros que llevan desde su surgimiento hasta la actualidad no se colocan por encima de aquellos que acaban de ingresar, sin embargo fungen para el ejercicio de las actividades que se realizan en el curso desde tiempo atrás.

Si bien la organización claramente ya fue descrita en el capítulo II, únicamente se abordó de manera general sin tocar el fondo bajo el cual se rige la misma, esta organización que se desarrolla a través de comisiones, coordinaciones y asesorías se desarrolla de forma lineal para que todos puedan ser escuchados y todas las propuestas pueda ser elaborado con la participación de todos; sin embargo no siempre fue de esta forma, en un inicio era un grupo reducido el que tomaba las decisiones y organizaba la logística del curso, pero cuando el curso tuvo un crecimiento exponencial hizo necesaria la participación de más personas en esta organización, dando paso a la creación de comisiones de las diferentes áreas que conforman la logística de cada sábado, así como de las coordinaciones por cada una de las materias para hacer más fácil, no sólo la organización, sino también la comunicación.

La organización a través de las comisiones y coordinaciones es muy importante pues depende de ésta que toda la información fluya de manera adecuada a cada uno de los integrantes del curso, ya que si bien en las asambleas generales no se integran todos, si se integran aquellos que darán a conocer la información en sus diversas comisiones y coordinaciones, eso a través de reuniones más locales que permitirán discutir no sólo aspectos académicos de cada materia o comisión sino también aspectos de la organización que permitirán fomentar una conciencia crítica y un pensamiento crítico acerca de lo que se vive día a día en nuestra realidad; porque no sólo se ve reflejada esta organización comunitaria en el desarrollo de las actividades de todos los sábados sino también se ve reflejada en los eventos que se hacen para incorporar a los padres de familia a reflexionar acerca de sus comunidades esto a través de foros y convocatorias abiertas para manifestarse en la SEP, la coordinación de estos eventos hace necesaria una organización donde no sólo se discutan las cuestiones logísticas sino que se pongan a discusión los conceptos políticos que en ellas se van a desarrollar, pues si bien en el Curso de Oriente se incluyen a todos los pensamientos que se deseen incorporar, ya que no se pide como requisito que se piense igual o se tengo una postura política específica, es importante poner a reflexionar todos esos pensamientos que se conjugan en el curso para transmitir aquella consigna bajo la cual surge el curso mismo.

Estas discusiones son las que enriquecen las asambleas y las reuniones por coordinación, aunque no necesariamente siempre llegar a un consenso porque se van estableciendo los lineamientos para la toma de decisiones que toda organización requiere permitiendo la participación de todos aquellos que quieran incluir su opinión. Para las personas que se integran por primera vez al curso estas discusiones suelen ser un poco desgastantes y frustrantes ya que por lo regular no están acostumbrados a pasar largas horas en discusiones para la toma concreta de decisiones, sin embargo al paso del tiempo se van integrando a esta actividad con opiniones en relación a lo que van observando del curso mismo. Esta forma de participación es muy importante debido a que es la forma de organización que desde sus inicios dio origen a la toma de decisiones en el Curso de Oriente.

El resultado de estas profundas discusiones políticas y logísticas que se dan por los miembros del Curso de Oriente se ven reflejadas las reuniones donde se convoca a padres

de familia y asesorados, ahí se observa que no existe diferencia o discrepancia en las opiniones pues se transmite una sola idea por medio de todos los integrantes a los padres y asesorados que asisten por primera vez, a pesar de que parezca que no se llega a un consenso claro durante las discusiones es evidente a la hora de que se observan las decisiones frente a los que se integran por primera vez donde se observa la unanimidad de las opiniones y los resultados de las discusiones.

Otra parte muy importante de esta organización comunitaria que se desarrolla en el curso es darle un cierre a cada uno de los cursos porque es en éste en el que se pone en evidencia más claramente la posición política que el curso tiene ante lo que sucede en la realidad esto a través de una vez más poner en evidencia que el examen ingreso a nivel medio superior no es un medio justo para evaluar a aquellos que salen de nivel secundaria y que en realidad es un mecanismo que no debería de existir pues los alumnos egresados de nivel secundaria ya tienen un certificado que los avala, a través de los profesores, como acreedores a seguir estudiando; esto se hace a través de pedirle a los padres de familia, asesorados y asesores que hagan la difusión en las sedes de aplicación del examen ya que el curso concluye un sábado antes de la realización de dicho examen. Esto permite observar que lo que se aprende en el Curso de Oriente no únicamente se queda ahí sino que traspasa esos límites que el curso mismo tiene delimitados por el espacio y por el tiempo haciendo que cada una de las personas que formaron parte ese año del curso transmitan las ideas que se fueron elaborando a lo largo del curso de dicho año y que generen discusión con otros padres y otros integrantes en espacios en común, como son las sedes de aplicación.

Esto anterior da pie a las formas de organización que se desarrollan fuera del curso mismo ya que si bien el curso se realiza en un tiempo específico no solamente se queda en ese porque durante el periodo en el cual no se imparte el curso también se realizan asambleas para hacer discusiones en relación a lo que se realizó ese año y poder evaluar los aciertos y las deficiencias del curso mismo, además personas del mismo curso se integren a otro tipo de actividades educativas transmitiendo lo que en el curso se ha enseñado, es decir, una educación distinta donde no es el profesor el que tiene la razón, donde el profesor se le puede cuestionar todo lo que menciona y donde se necesita desarrollar un pensamiento crítico para poder entender la realidad y no sólo asimilar lo que te da un profesor sin

cuestionar nada. Muchos de los jóvenes que han formado parte como asesores anteriormente ahora se encuentran dando clases en otros espacios transmitiendo la idea de que otra educación es posible y que ésta no sólo se puede desarrollar en espacios institucionales a través de las escuelas sino en espacios comunitarios, donde se puede aprender del otro que es mi vecino, mi compañero de trabajo, mi compañero de escuela, etcétera.

Un ejemplo de esta forma de organización externa al curso son algunas organizaciones de índole académico que han surgido, en el Estado de México específicamente en el municipio de Nezahualcóyotl a través de una organización llamada Coyote combativo, este es sólo un ejemplo que tuvo su origen en las discusiones del Curso de Oriente y que se desarrolló por voluntarios que formaron parte del curso en sus inicios pero que decidieron que las discusiones no sólo se deberían de generar dentro de la universidad sino cerca de las comunidades para lo cual decidieron dar un curso similar en algunos lugares del municipio de Nezahualcóyotl, organizando la comunidad en relación a problemas que tengan en común y manteniendo el contacto, aunque cada vez menor, con el Curso de Oriente para generar discusión entre organizaciones.

Ahora entonces podemos preguntarnos nuevamente si el Curso de Oriente es una propuesta de una educación contrahegemónica, por una parte podríamos dar salida rápida a esta pregunta y decir que sí, que sí construye una educación contrahegemónica si analizamos toda su estructura, sin embargo la respuesta no es tan simple ya que la construcción de esta educación contrahegemónica no sólo se debe de observar en lo que es evidente de su estructura sino en el pensamiento profundo que tiene cada uno de sus integrantes, en cómo asimilan esta organización y cómo la llevan a su vida diaria, ya que si sólo se queda en este espacio que brinda el Curso de Oriente en realidad no se estaría llevando a cabo un análisis a profundidad que permitiera realmente el desarrollo del pensamiento crítico. Para poner en evidencia que el Curso de Oriente si construye una propuesta de una educación contrahegemónica lo que nos queda observar son aquellos asesores que se han convertido en profesores en diferentes lugares y aquellos asesorados que después de presentar el examen y haber quedado en la opción deseada o incluso no haber quedado en ninguna otra opción regresan al curso para dar de su trabajo voluntario para que el curso se siga

desarrollando. Esto se puede ver claramente año con año cuando se integran voluntarios que fueron alumnos del curso mismo y que deciden de manera voluntaria integrarse a él para devolver algo de lo que ya se les ha dado a ellos y dar oportunidad a otros de ingresar al nivel medio superior a través de este curso, también se puede observar en aquellos que formaron parte del curso y que regresan con gusto para compartir su experiencia ahora que ya son profesores en diferentes lugares o que dan clases de manera voluntaria en otros espacios debido al interés adquirido en el Curso de Oriente, esto permite ver que realmente esta propuesta contrahegemónica alternativa logra crear una educación contrahegemónica que puede servir de ejemplo para la realización de proyectos educativos desde la intervención comunitaria para generar un pensamiento crítico que permita que los jóvenes modifiquen el futuro de lugar en el cual están viviendo y puedan tener una mejor calidad de vida a través del ejercicio de una educación libre y crítica.

Una vez de escritas todas estas prácticas que se desarrollan en el Curso de Oriente no queda más que preguntarnos qué tipo de intelectuales se están generando en este curso, porque si bien se está creando otra estructura distinta la hegemónica a través de la educación social, no necesariamente esto indicaría que se están generando intelectuales orgánicos como lo plantea Gramsci, ya que muchas organizaciones comunitarias pueden caer en el error de generar una hegemonía, aunque inicialmente haya surgido como una contrahegemonía, por lo cual se debe de analizar a profundidad qué tipo de intelectuales produce el Curso de Oriente.

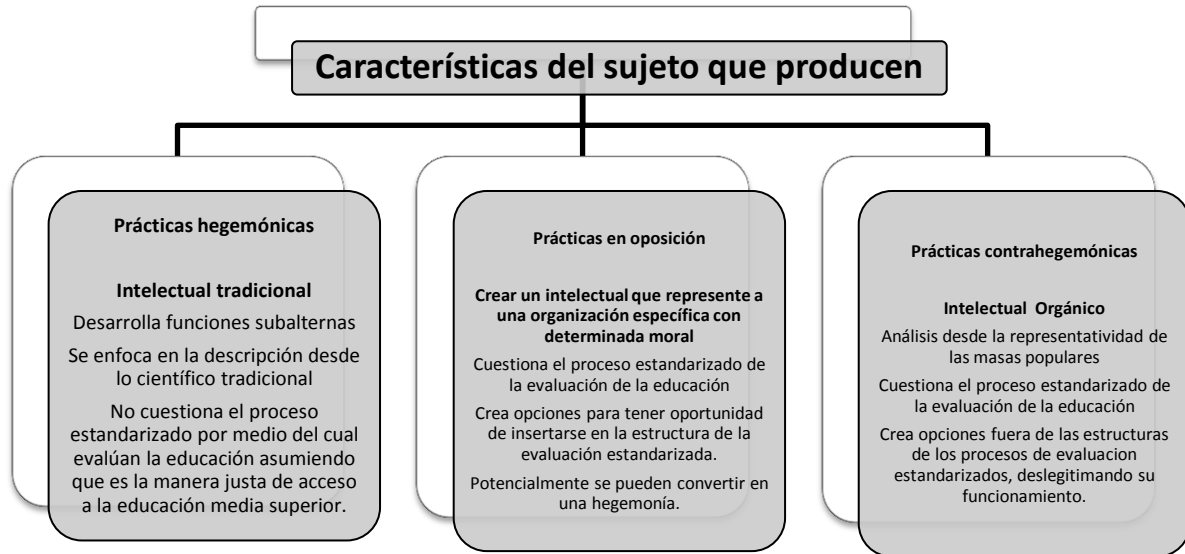
CAPÍTULO VI. ¿INTELECTUALES ORGÁNICOS EN EL CURSO DE ORIENTE?

I. Los sujetos que se producen en el Curso de Oriente

Partiendo del modelo de análisis ahora se realizará el análisis del último nivel que se propone: las características que los diferentes tipos de prácticas producen; ésta es la parte más específica del modelo de análisis porque es en este nivel donde se pueden encontrar muchas más relaciones entre prácticas que en los anteriores, esto sucede porque este nivel es el resultado de todas las características tanto individuales como del entorno que dan lugar a diferentes tipos de individuos que aquí llamaremos intelectuales para darle continuidad al análisis antecesor.

Además de esta convergencia de características, una parte fundamental de este nivel es la educación, pero no una educación institucional sino aquella que denominamos educación social.

Como podemos observar en el esquema siguiente, fragmento del modelo de análisis, existen diversos tipos de intelectuales: el tradicional, el orgánico y uno que representa a la oposición. Aunque de manera esquemática cada práctica determine un tipo de intelectual en ocasiones se pueden cumplir todas las características de los niveles anteriores y dar como resultado, que según este esquema, no corresponda a determinadas prácticas; incluso puede llegar el caso de que se tengan las características de los niveles anteriores correspondientes a las prácticas contrahegemónicas y dé como resultado un intelectual tradicional que en vez de cuestionar su entorno reafirme la hegemonía misma. Por otro lado el más común de estos es el intelectual producto de la oposición ya que es aquel que representa intereses sólo de un grupo particular que no está de acuerdo con lo que plantea la hegemonía y puede crear fácilmente una hegemonía propia.



a) Los intelectuales tradicionales

Los intelectuales tradicionales se caracteriza por desarrollar funciones subalternas, esto quiere decir que cumplen una función específica dentro de la hegemonía, es decir, la función que ellos desarrollan es legitimar la estructura que establece la hegemonía esto lo hacen a través de asimilar lo ya establecido por medio de las instituciones o por el no cuestionamiento de los procesos que se viven en la vida cotidiana.

Esto no quiere decir que se encuentra fuera del contacto con la educación social, pero la educación que se recibe es únicamente por medio de las instituciones educativas legitimadas lo cual provoca que difícilmente se pueda desarrollar un pensamiento crítico y hacer una mirada distinta a lo que la hegemonía propone.

Este tipo de intelectuales se puede observar claramente, aunque no de forma determinante, en los alumnos que acuden al Curso de Oriente, que salen del nivel secundaria de la educación institucionalizada y no se preguntan por qué deben de realizar una evaluación estandarizada para tener acceso al siguiente nivel educativo. De igual forma los padres de familia, profesores y demás personal escolar tampoco se cuestionan eso pues dan y buscan información de cómo realizar el proceso de inscripción para la realización del examen de ingreso a nivel medio superior, esto no quiere decir que todas las personas que pasen por los niveles anteriores de las prácticas hegemónicas vayan a terminar siendo un intelectual

con estas características porque no necesariamente el entorno determina el desarrollo de un pensamiento crítico en los individuos.

b) Los intelectuales orgánicos

Por otro lado los intelectuales orgánicos son aquellos que están en contacto con la educación social que les permite no únicamente emplear el conocimiento de las instituciones educativas legitimadas, sino además el conocimiento que adquieren en su comunidad, permitiendo que tengan un análisis desde la representatividad de las masas populares y no sólo desde la hegemonía; a su vez esto permite que tengan mayores condiciones para desarrollar el pensamiento crítico y poder cuestionar lo que la hegemonía propone como estructura, es decir, estos buscan generar propuestas contrahegemónicas que demuestren que la estructura es permeable y que no necesariamente tiene que ser una estructura determinada donde la situación social no pueda ser modificada, esto lo realizan a través de la creación de propuestas contrahegemónicas para modificar los procesos establecidos por la hegemonía.

El intelectual orgánico visto desde la educación social logra crear críticas concretas acerca de los procesos que se viven en la vida cotidiana, en el caso particular del examen estandarizado que se realiza para el ingreso a nivel medio superior, son aquellos individuos que logran cuestionarse por qué debe de ser así, pero no sólo se queda en esto, sino que crean a través de la organización comunitaria opciones fuera de esta estructura que permitan que este proceso de evaluación sea más justo y cree oportunidades para aquellos que quedan fuera de estos mecanismos.

Si nos centramos ahora en el Curso de Oriente, existen algunos alumnos y voluntarios que a través de su vinculación con la organización comunitaria que tiene este curso logran desarrollar un pensamiento crítico que los ayuda a cuestionarse estos procesos estandarizados de ingreso a nivel medio superior, aunque no necesariamente se desarrolla completamente por asistir al curso, el curso si es un espacio que permite el desarrollo de este tipo de pensamientos al invitar al cuestionamiento constante a las personas que en él se involucra.

Nuevamente cabe mencionar que a pesar de que se tengan todas las condiciones en los niveles anteriores que corresponden a las prácticas contrahegemónicas no necesariamente se crea un intelectual orgánico, ya que en ocasiones se pueden tener todas las condiciones de los niveles anteriores en relación a estas prácticas y producir un intelectual tradicional que no quiera cuestionarse esos procesos y terminé aceptándolo como la única manera para garantizar una educación justa para todos.

c) Los intelectuales del Curso de Oriente

Pero qué tipo de intelectuales se producen en el Curso de Oriente, los intelectuales que se producen en el Curso de Oriente son por una parte, son aquellos que logran desarrollar un pensamiento crítico, que son una minoría, porque la gran mayoría a pesar de pasar por este proyecto de índole social no logran desarrollar un pensamiento crítico y siguen legitimando la realización de examen estandarizado aunque de manera constante se le haga hincapié en el nivel estructural que representa el realizar un examen estandarizado, muchos de ellos no permiten la organización social como para el desarrollo de este tipo de intelectuales.

Entonces la respuesta a qué si se producen intelectuales orgánicos en el Curso de Oriente es más compleja que un simple sí o un no, ya que si se logran producir algunos, pero que si hablamos de porcentajes no representan un número importante en relación a todas las personas que se involucran en la participación, e incluso en la organización interna del mismo se encuentran posiciones contrarias que no necesariamente están de acuerdo con la índole política del Curso de Oriente, pero para comprender un poco más cómo se producen estos intelectuales en el Curso de Oriente es necesario dar un repaso de cómo Antonio Gramsci plantea la construcción de esta contrahegemonía. La construcción de la hegemonía hace necesario el surgimiento de una educación social desde abajo, es decir, que se construya junto con la comunidad donde se integren conocimientos de diversas índoles, no solo aquellos que están ya legitimados.

La creación de una educación social se complementa con la educación formal, es imprescindible que no se vean como opuestos sino como complemento, porque para la creación de una alternativa contrahegemónica se hace necesario el conocimiento de lo que se pretende criticar. Es este sentido el Curso de Oriente logra tener un acierto importante en

la formación de intelectuales orgánicos, porque en el Taller de realidad se parte de explicar la estructura que determina la hegemonía para posteriormente pasar a la generación de propuestas. Sin embargo a pesar de tener este indudable acierto no es suficiente para garantizar la formación de un pensamiento crítico, pero si para la construcción de una alternativa contrahegemónica.

Aparentemente lo anterior parece contradictorio pero se puede explicar por medio de observar a las personas voluntarias que dedican un tiempo completo al curso, pues a pesar de que todas ellas mencionan que no existe un perfil para formar parte del Curso de Oriente, ellos si tiene un perfil. Ese perfil los vincula a través de diversas formas de lucha con las propuestas contrahegemónicas y llegan ya al curso con un bagaje que les permite estar en armonía con lo que en él se propone, esto aplica en el caso de los voluntarios universitarios o estudiantes; porque en el caso de los padres de familia se vive otro proceso.

El grupo de padres de familia que también son voluntarios se caracteriza por involucrarse en diversas discusiones que surgen a raíz de escuchar las pláticas, conferencias, reuniones, talleres, foros y eventos que se realizan en el Curso de Oriente. Son ellos la forma pura de las prácticas contrahegemónicas.

Como podemos observar en el Curso de Oriente no se desarrolla un tipo de práctica, se desarrollan los tres tipos generando intelectuales distintos. Entonces si revisamos nuevamente nuestras hipótesis nos podríamos dar cuenta de que ambas pueden ser ciertas.

Hipótesis1: El Curso de Oriente es una construcción desde la acción comunitaria que ha desarrollado prácticas contrahegemónicas alternativas a través de la generación de un curso que permite el desarrollo del pensamiento crítico a quienes en él participan.

Hipótesis 2: El Curso de Oriente es una compleja construcción desde la acción comunitaria que conjuga elementos de las prácticas contrahegemónicas y de las prácticas en oposición que permiten que se cree un espacio que propicia la reflexión de la realidad a través de la crítica generando o no intelectuales orgánicos.

Colocando a la segunda hipótesis como lo más cercano a la realidad que se vive en el curso.

Es importante esto porque el curso está en concordancia con lo que propone Pablo Gonzales al afirmar que para poder hablar de alternativas hay que replantear los conceptos del capitalismo, es decir:

No podemos quedarnos en el concepto de modos de producción, debemos de pensar en términos de una unidad compleja, es decir, en modos de dominación y de producción. Esto a partir de la creación de categorías que permitan captar las situaciones concretas en diversos escenarios.

Por ejemplo el curso se piensa en relación a un problema más amplio que es la necesidad de crear escuelas con mayor capacidad de acceso y mayor calidad educativa, es decir, observan el problema como una unidad compleja, esto se observó al cuestionarles si el curso solucionaba algún problema, donde todos respondían que sólo aportaba una solución inmediata porque la solución real es más global y compleja.

No podemos quedarnos en el concepto de sistema capitalista o de orden mundial capitalista. Es más bien un sistema complejo, donde no sólo se integran las nuevas ideas al pensamiento crítico y alternativo.

Esta ampliación del concepto es la que da cabida a que puedan existir organizaciones comunitarias fuera de las instituciones, como el caso de los proyectos que surgieron como producto de la participación el curso.

No podemos quedarnos con el concepto tradicional de lucha de clases y explotación, sino que debemos de complementarlos con el de dominación y apropiación del excedente de la riqueza.

Este punto es crucial debido a que si no se superan los conceptos de lucha de clases y explotación, solo se está mirando la parte negativa de la estructura establecida, que aunque parezca estar determinada en realidad deja espacios para la modificación a través de las propuestas contrahegemónicas. Esto se pudo observar a través de la participación de padres de familia fuera del curso, como la feria cultural realizada en la plaza de Santo Domingo, donde fueron ellos los que exigieron a las autoridades de la SEP la eliminación del examen

de ingreso a nivel medio superior para todos los jóvenes. Esta simple acción permite ver que los padres de familia reconocen los procesos de dominación que se da por medio de las instituciones.

No podemos quedarnos con el concepto de imperialismo sin señalar que en la etapa de la globalización las demarcaciones de las fronteras de lo externo e interno se han reconfirmado a lo largo del mundo de manera constante.

Este punto ayuda a comprender como se llega a los procesos estandarizados a través de evaluaciones, a pesar de ser un punto fuerte para la crítica, el curso no centra las críticas en esta dirección, ya que sólo se aborda a través del Taller de realidad.

No podemos quedarnos con el concepto de desarrollo desigual sin dar a éste las características sociales, culturales, políticas y económicas que tiene, contemplando el centro y la periferia en todos los niveles territoriales.

Los conceptos que inicialmente se ocupaban para las periferias, en la actualidad también aplican para el centro.

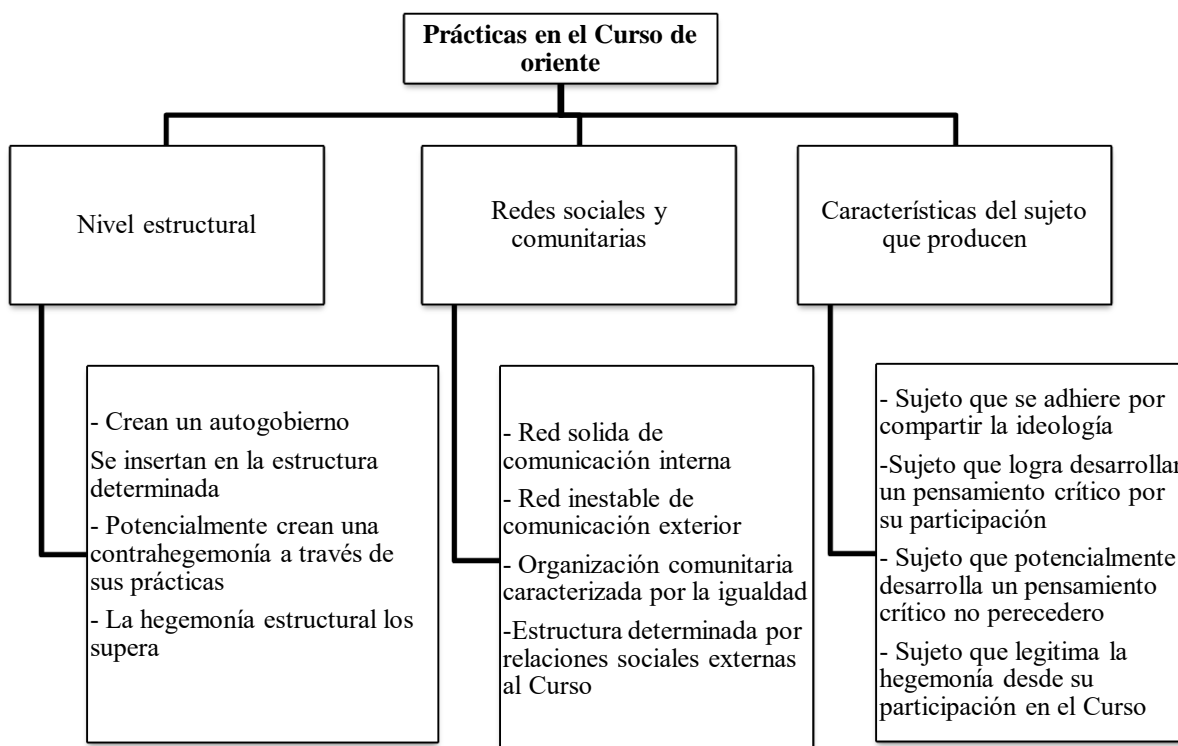
Estos últimos dos aspectos ayudan a comprender porque el pertenecer a la periferia nos da cierta ventaja en torno a la creación de alternativas, por ejemplo, si los padres de familia pertenecieran a los centros difícilmente podrían ver las carencias que se viven en las periferias. A pesar de que esto sea un punto bastante criticable, las periferias tienen algunas de las condiciones que propician y permiten la organización para la creación de propuestas contrahegemónicas. La ubicación del CCH-oriente en la zona metropolitana, que los alumnos y voluntarios provengan de esta zona y tengan problemáticas comunes es lo que determina el escenario perfecto para la creación de propuestas contrahegemónicas.

Porque cada uno de estos planteamientos de ampliar o modificar los conceptos del capitalismo es lo que se lleva a cabo en el Taller de realidad, para lo cual algunos de los voluntarios comentaban que en dicho taller se ve reflejado el objetivo político, así llamado por ellos, que tiene el curso.

Finalmente podemos responder que si existen intelectuales orgánicos en el Curso de Oriente, pero que estos son una minoría y que no necesariamente tuvieron su origen en él, lo cual coloca al curso como un conjunto de prácticas contrahegemónicas que permite la convergencia de diversos intelectuales orgánicos que luchan por diversas causas sociales.

II. *Cómo se producen los intelectuales en el Curso de Oriente*

Ahora podemos entonces observar de manera clara cómo es que se producen intelectuales en el Curso de Oriente, este es un proceso complejo debido que tiene sus propios matices diferenciándose de la propuesta del modelo con el cual lo analizamos. A continuación se presenta un esquema donde se pueden apreciar las características identificadas en cada nivel y como podemos observar surgen nuevas características que el modelo de análisis no contemplaba, y además surgen combinaciones distintas a las que se establecieron en el modelo de análisis.



Entonces en este esquema se pretende una horizontalidad para que funcione la estructura en forma de red, dando así una explicación esquemática de lo que se vive en el Curso de Oriente. En el nivel estructural aportan algo que autodenominan autogobierno, un

autogobierno que se inserta en la estructura determinada por la hegemonía; esta característica permite que potencialmente se creen prácticas contrahegemónicas reflejadas en sus prácticas. Pero algo que da origen a que este desarrollo sea sólo potencial es que la hegemonía estructural los supera porque la problemática que ellos enfrentan los supera porque se encuentra definida desde la estructura global y ellos actúan desde lo local.

En el resto de la estructura podemos observar que crean redes estables que permiten el crecimiento y la permanencia del curso ya que están permeadas por la igualdad, y es justamente el respeto de este valor el que permite que se dé no solo un intelectual, sino cuatro:

- Sujeto que se adhiere por compartir la ideología
- Sujeto que logra desarrollar un pensamiento crítico por su participación
- Sujeto que potencialmente desarrolla un pensamiento crítico no perezoso
- Sujeto que legitima la hegemonía desde su participación en el curso

En estos cuatro sujetos producidos podemos observar la complejidad del curso y sobre todo aceptación de las diferencias al incluir a las diversas formas de pensamiento.

CAPÍTULO VII: LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA COMO APORTE PARA LA INTERVENCION COMUNITARIA EN TRABAJO SOCIAL

El Trabajo social nació, al igual que las Ciencias Sociales, de entender los cambios acelerados que traía consigo la Revolución Industrial; cambios políticos, ideológicos y económicos, además de entender, se quería conseguir una mejor calidad de vida para todos los seres humanos; ya que el Trabajo social nace para intervenir desde las Ciencias Sociales, para aplicar a la realidad social los avances que se van produciendo en el seno de las disciplinas que hacen de lo social su objeto de estudio (Miranda Aranda, 2013, págs. 11,23).

Debido a que surge bajo esta perspectiva, como bien dice Rozas, no podemos hablar de un solo objeto de intervención porque son construcciones teórico-prácticas y productos de procesos sociales particulares, por lo cual tendríamos que hablar de objetos de intervención y así el conjunto de estas problemáticas a su vez constituyen el objeto de intervención profesional; recordando que es flexible, dialéctico y crítico (Rozas Pagaza, 2005, págs. 67,70). Es importante que antes de poder hablar de la intervención se considere esta postura para poder posicionarnos en el siguiente análisis considerando que tal vez no sea “la especificidad” una respuesta que satisfaga a nuestra disciplina, ya que a través de su historicidad se ha posicionado de distintas formas y en constante cuestionamiento.

Lo mencionado en el párrafo anterior es una postura específica de mirar al Trabajo social, pero también existe otra postura que considera no solo una especificidad sino también un método único, el cual determina las funciones del trabajador social como: Educación social, Investigación social, Planificación social y asistencial (Lima, 1989, págs. 138-140).

Debido a estas diferentes posturas se ha logrado que el Trabajo social se posicione desde una perspectiva más crítica de su que hacer como profesional; lo cual dará paso a los diferentes cuestionamientos en relación a su posición frente a los cambios sociales que se van dando a lo largo de la historia mundial y aún más específicamente en Latinoamérica.

Desde luego debemos de recordar que este desarrollo metodológico va en relación directa con lo que los trabajadores sociales hacían y hacen en su que hacer profesional, lo cual no siempre estuvo claramente delimitado y llevo a muchos trabajadores sociales a cuestionarse su labor dentro y fuera de las instituciones.

Parra menciona que el movimiento de Reconceptualización abarco dentro del Trabajo social tres dimensiones: la teórico-metodológica, el operativo-instrumental y ético-política. Este movimiento se desarrolló entre 1960 y 1970 en un contexto de relaciones complejas del Estado, la sociedad, las políticas sociales, las instituciones y los movimientos de sociedad civil, esto para dar respuesta al contexto latinoamericano. Dividiendo en dos posturas a la profesión, por un lado los que apoyaban lo tradicional y por otro lado los de la perspectiva revolucionaria; siendo estos últimos los que se cuestionaban acerca del que hacer como profesional trastocado por la economía, política y cultura de su contexto, buscando respuestas a la situación de subdesarrollo que vivían nuestros países a través de la comunidad (Parra, 2005, págs. 40,135).

De esta forma comenzara a aparecer de manera contundente el marxismo en el Trabajo social, viendo al profesional como un agente de cambio y catalizador de la concientización para realizar un cambio radical de las estructuras. De esta manera Parra (2005, pág. 147) menciona que el N° 1 de la revista de Acción Crítica es publicado un artículo en el cual se define al movimiento de Reconceptualización como un movimiento teórico, metodológico y operativo que propende a crear una identidad entre la acción de este y las demandas reales que surgen de la actual situación del continente. Visto de esta manera podemos considerar que este movimiento en realidad es continuo y que de ninguna manera podemos determinar cuándo terminará. Entonces partiendo de estos antecedentes podemos ahora si hablar de las distintas posiciones que se dan dentro de la intervención desde el Trabajo social, esto con el fin de poder aportar desde la intervención que hace el Curso de Oriente a el fortalecimiento de la intervención comunitaria del Trabajo social y otras disciplinas que la llevan a cabo.

I. El Trabajo social y la intervención

Como bien ya se mencionó en la introducción a este capítulo la intervención es una de las partes fundamentales que desarrolla el Trabajo social, sin embargo como en todas las disciplinas, existen diversas posturas para definir y mirar a la intervención, aquí solo se abordaran dos: la tradicional y la crítica, recordando que no solamente existen estas y que no necesariamente se encuentra en oposición una a la otra sino que se complementan a la hora de trabajar en campo.

También es importante resaltar que si bien actualmente existe un tendencia hacia el desarrollo del Trabajo social crítico, sobre todo en Latinoamérica, el Trabajo social tradicional nos da las bases fundamentales para poder desarrollar otras perspectivas, sin embargo por el planteamiento teórico mismo de esta investigación se enfocará en una crítica a la intervención desde el Trabajo social tradicional debido a que este se ha desarrollado en concordancia con las prácticas hegemónicas y al servicio de las instituciones que legitiman la hegemonía.

a) Intervención desde el Trabajo social tradicional

Gomezjara, F. (1986) en su trabajo titulado: El Trabajo social frente a la crisis, nos introduce con un párrafo que es demasiado impactante en cierta medida desde el Trabajo social latinoamericano diciendo:

“Tradicionalmente el estudio del Trabajo social solía reducirse al aspecto metodológico-técnico de su práctica cotidiana cuya teoría es a menudo trasladada como copia al carbón de la estadounidense (Gomezjara, 1986, pág. 7)”

Este párrafo se desarrolla bajo el contexto de los años 80s, cuando se encontraba en el desarrollo pleno del capitalismo y existía una diferencia de clases. En este periodo, y como hemos podido ver en el capítulo I, hasta la actualidad el Estado ha estado vinculado con el desarrollo de nuestra y otras disciplinas de índole social, ya que desde sus inicios la creación del Estado está vinculado al desarrollo de la sociedad y es así mismo los trabajadores sociales desde sus orígenes en México han estado vinculados con el Estado.

En sus inicios el Trabajo social concibió la realidad social desde el paradigma que el Estado y las instituciones le permitían. Visto de este modo las instituciones representan el poder y el medio por el cual el Estado tenía contacto con la comunidad, y era a través de los trabajadores sociales que se establecía este vínculo de las personas y las instituciones.

En los rasgos particulares de esta época se han desatado innumerables crisis económicas que afectaba a todas las estructuras de la sociedad y así mismo una lucha por intentar entrar en los mercados mundiales por parte de los países y generando una, cada vez más marcada, diferencia de clases sociales.

Pero qué papel desempeñaba el trabajador social en esta entrañada crisis mundial. En México parecía ser que el trabajador social estaba a servicio del Estado, siendo éste el que le dictaminaba qué podía y cómo podía hacerlo. En este sentido se podía ver a la profesión al servicio del Estado para contener las diferentes dificultades que la parte de la sociedad menos favorecida comenzaba a tener. Cabe mencionar que si bien se puede interpretar como algo en contra de lo que nuestra profesión enmarca, fue éste y ha sido siempre un espacio para que el trabajador social desarrolle sus capacidades como profesional, siendo este uno de los campos de trabajo que abre sus puertas a nuestra profesión hasta nuestros días, y recordando que es el trabajador social quien determina la ejecución de su labor.

Bajo estas condiciones es que nace la perspectiva de una intervención tradicional, donde son las instituciones las únicas por medio de las cuales se le puede dar voz a aquellos que viven las necesidades y los fenómenos sociales en general; pues son las instituciones las que establecen los procesos que permitirán al trabajador social realizar su intervención y en ocasiones estos procesos no necesariamente corresponden a la realidad de la vida cotidiana. Esta perspectiva de intervención no necesariamente se encuentra en forma “pura” por decirlo de alguna manera ya que existen muchos trabajadores sociales insertos en las instituciones que no solo aplican los procesos ya diseñados y determinados, sino también buscan otras áreas que den oportunidad a otro tipo de intervención.

b) Intervención desde el Trabajo social crítico

Como se describía en el apartado anterior el ser objeto de dominación, dio la oportunidad a que se diera la reconceptualización y dejar de ver a la profesión como un para- de otras profesiones relevantes de la época; dando lugar a un espacio crítico donde los diferentes pensadores del Trabajo social comenzaron a cuestionar el papel del mismo ante estas situaciones y cómo debería de definirse un Trabajo social latinoamericano.

Pero fue cuando la población comenzó a tener un vacío de alternativas reales para solucionar sus problemáticas que Trabajo social se vio en la necesidad de comenzar a pensar en el trabajo social como herramienta de cambio para beneficio de la población y no del Estado. Permitiendo incluso que se repensaran los planes de estudio, la manera de enseñar y la metodología que se empleaba. Pero es algo que nos funcionó como un arma de dos filos porque por una parte a los estudiantes se les comenzaba a formar con esta actitud de cambio, pero al enfrentarse a la realidad se les insertaba en instituciones en donde se dice hacían funciones técnicas y no sustentabilidad para la comunidad.

La búsqueda de nuevas formas de enseñanza también estaba encaminada a que se trabajara de manera equiparable la teoría con la práctica, y que esto permitiría que no estuviera viendo en ambivalencias el desarrollo de la disciplina.

Es así como surge esta nueva visión del Trabajo social crítico, diferenciándose del Trabajo social tradicional; una perspectiva que permite crear nuevos horizontes hacia donde se quiere dirigir la intervención.

Para trascender el pensamiento que permeaba al Trabajo social tradicional se insertan nuevas formas de pensamiento, siendo el actor principal de esto el trabajador social; ya que es él el que debe de tomar posición ante esto que está realizando y hacer evidente que lo hace desde una postura ético, política, cultural, económica y social que su condición como sujeto le da. Y es reconociendo esta última parte como se puede trascender el Trabajo social tradicional.

El plantear una intervención desde el Trabajo social crítico no solo debe de ser de manera superficial sino que se debe desarrollar por el mismo trabajador social un pensamiento

crítico de la realidad; Campbell y Baikie en relación a la esperanza crítica nos da una respuesta acertada diciendo que: la esperanza crítica...se refiere a la acción de la esperanza que se basa en el análisis crítico de la situación y el reconocimiento de que desea por sí sola no es suficiente para hacer el cambio (Campbell & Gail, 2012, pág. 67).

Precisamente este es el punto de donde se desprende el Trabajo social crítico pues el análisis que se propone no necesariamente corresponde directamente a un cambio, porque esto es aún más complejo debido a que es difícil de aceptar y en ocasiones se requiere de procesos de deconstrucción y reconstrucción de la propia perspectiva, lo que es parte de un ser profesional de Trabajo social efectivo (Campbell & Gail, 2012, pág. 78).

Entonces podemos decir como bien lo dice Ferguson (2009), que las formas de práctica del Trabajo social que se ha desarrollado en los últimos veinte años son inadecuados para atender las necesidades de las personas, razón por la cual el Trabajo social crítico es más reflexivo en relación al que hacer de nuestra profesión y debe de estar en contacto directo con la organización de la gente que está subyugada por el actual Estado neoliberal.

En este sentido el Trabajo social crítico según Leonard (2001) determinará como se construye un relato de los futuros posibles, y cómo vamos a responder a otras historias que son narradas desde las voces de aquellos que son los más oprimidos por las estructuras. Punto desde el cual partiremos para la replantear la intervención comunitaria, puntualizando justamente a las voces que no son escuchadas por el Estado y sus diferentes representantes.

Entonces podemos decir que la intervención crítica que en este trabajo se apoya, es aquella que parte desde los individuos que las viven, desde el conocimiento que ellos tienen de su realidad que se complementa con el análisis crítico que desarrolla el trabajador social. Es una intervención donde se conoce la hegemonía y se intentan crear alternativas contrahegemónicas que apoyen a la comprensión y tal vez solución de los problemas sociales que enfrentamos actualmente.

c) La intervención comunitaria

Dentro de las perspectivas de la intervención comunitaria de Trabajo social nos encontramos también el eje tradicional, el eje crítico e incluso un eje radical, sin embargo algo que caracteriza a los tres es la creación de modelos para la intervención, pero la intervención que aquí se intenta proponer debe desprenderse del apego a los modelos de intervención, ya que al establecer modelos estamos encerrando las posibles formas de intervenir sin dejar espacio a las propuestas externas de lo ya establecido (los modelos de intervención).

Entonces la propuesta que se diseña a partir de esta investigación es lo que denominara: "Intervención comunitaria crítica", donde se contemplan las características mencionadas en el apartado anterior donde se habla de la intervención crítica, sumándole la perspectiva de la intervención a través de las redes comunitarias; esto permitirá tener una amplia visión de las comunidades y poder desarrollar de manera integral una intervención crítica.

Para poder realizar este tipo de intervención comunitaria hace necesario identificar las redes comunitarias que se desarrollan entre los individuos del espacio donde se va a intervenir, porque las redes comunitarias pueden tener diversos objetivos, como Montero (2004) plantea:

Las redes comunitarias pueden tener diversos objetivos que dependerán de la función que estas desempeñen, como: permitir el desarrollo de relaciones informales propicias para la integración social (Sluzki: 1996; en Montero: 2003). Aceptar "la diversidad y el respeto por el otro, a la vez que buscan el consenso sobre ciertos objetivos comunes", reconocimiento de la legitimidad del otro (Morillo de Hidalgo, 2000, pág. 11 en Montero: 2003), difundir la información y el conocimiento producido en la comunidad entre otros, pues a través de las redes cada entidad que forma parte de ellas puede "concentrarse en aquello que es su misión específica delegando en otra aquellas funciones que son parte esencial de su contenido institucional así aumentará su eficiencia y su eficacia en el logro de las metas y objetivos que se propone alcanzar" (Morillo de Hidalgo, 2000, pág. 14 en Montero: 2003), es decir, lograrías identificar aquellas que son importantes para el desarrollo y los objetivos de la intervención.

Entonces el conocimiento de estas redes se podría aplicar a la intervención comunitaria pero debemos de tomar en cuenta que no todas las redes sociales en las cuales se inserta un individuo son susceptibles de ser entendidas como redes de apoyo social específico cuando éste se encuentra en una situación de dificultad, porque el apoyo social está directamente relacionado con la intervención; entonces el papel del Trabajo social en la potenciación, mantenimiento o creación del apoyo social a través de redes es diverso (Campos Vidal, 1996).

Entonces lo que resalta de esta propuesta de integrar el análisis de las redes sociales a la intervención comunitaria es que apoyen a la descripción y comprensión de la organización comunitaria que pueda dar origen a cambios estructurales importantes generando propuestas contrahegemónicas en diversas áreas de la sociedad, en el caso de esta investigación por ejemplo la comprensión de las redes de apoyo en torno a la organización de Curso de Oriente permitió proponer esta perspectiva de la intervención comunitaria desde una mirada crítica. Esto se va a lograr no solo a través del conocimiento de la comunidad donde se va a intervenir sino también desde las rupturas que el trabajador social logre hacer de su misma realidad en la cual adquirió su conocimiento profesional y de la comunidad donde realizará la intervención.

d) La organización comunitaria

La organización comunitaria es parte primordial de la intervención, es la que aporta la justificación y desde donde se debe de partir para el diseño de ésta. Para esto Claudia Danani en el escrito “El alfiler en la silla: sentidos, proyectos y alternativas en el debate de las políticas sociales de la economía social” también plantea que las intervenciones sociales conducen las condiciones de vida y la reproducción de la vida a través de la economía; proponiendo así a la economía social no como dirección de la vida de los pobres para que sean un mínimo gasto público (como inicialmente se le cargo este significado) sino observando sus tensiones, como hipótesis para la alternativa que contemple el horizonte de la construcción de lo inmediatamente material y la política; y que no observa solo las necesidades legítimas, lo que se aspira, lo que tiene reconocimiento social, sino también las necesidades subalternas. Este planteamiento permite visualizar un poco lo que Sousa Santos propone al hablar de que se deben de trascender los conceptos para

apropiarlos y transformarlos (cosa que se hace al plantear la economía social), lo cual se debe de hacer con el proceso de intervención y aún más con la misma palabra intervención que aunque denota por una parte algo agresivo, esta interpretación se ha resignificado para entender a la intervención como algo benéfico y no violento.

e) El replanteamiento de la intervención comunitaria

En ese sentido se debe de proponer una intervención que está acorde a una lectura rigurosa de la realidad y que nuestras propias acciones como profesionales se deben de convertir en el objeto de nuestra reflexión, reflexión necesaria para que nuestra intervención se vea atravesada por los que demandan de manera autónoma y organizada, que son los que padecen las problemáticas; y del sistema hegemónico de dominación de las instituciones en las que nos encontremos inmersos probablemente.

Esta reflexión es la que nos permitirá necesariamente comenzar a cuestionarnos nuestro que hacer y a tomar acciones con una determinación ya establecida. Y poder poner en relación la dinámica macro social con los acontecimientos que se producen en el espacio micro de intervención. Para esto debemos de comprender la dinámica de estructuración de las relaciones sociales y de comprensión de las problemáticas sociales en el plano de la estructura de nuestras sociedades capitalistas. Ya que para la transformación es necesario el conocimiento de lo que se quiere transformar.

Además porque estas estructuras nos atraviesan a nosotros mismos, como por ejemplo cuando se plantea que las condiciones actuales nos dicen que obtener un trabajo no garantiza la salida de la pobreza, este aspecto lo podemos analizar desde afuera, pero si lo vemos con detenimiento en realidad también nos afecta a nosotros en nuestra vida cotidiana.

Para poder establecer una relación entre la parte y el todo es necesario tener incidencia tanto con recursos económicos y programas para comenzar a construir el que hacer desde el Trabajo social ante la política social. No planteándonos en los polos ya sea como agentes de mecanismos de control o como salvadores, sino en un punto medio que nos permita ser el nodo para permitir dichos procesos de transformación desde la parte y el todo.

Pero debemos de recordar que existen diferentes visiones del que hacer, ya que por un lado desde las instituciones que de pronto solo se trabaja con lo emergente y se deja fuera procesos de incidencia más largos pero precederos. Lo cual nos lleva a preguntarnos acerca de la orientación ética-política de nuestro que hacer que debe de ser traída a la mesa de debate a través de otros marcos teóricos para explicarse la propia realidad en función de la defensa de los derechos de personas y la lucha por la superación de sus situación de opresión, maltrato y padecimiento: romper con cierta naturalización de la realidad (alienación).

Las diferentes reflexiones y toma de decisiones a través de los cuestionamientos nos llevan a observar a los movimientos sociales que surgen de la auto-organización de algún sector de la clase trabajadora y cuyos miembros, o una parte de ellos, se encuentran involucrados en la problemática que pretenden enfrentar de manera colectiva, y que se debería de buscar una alianza con el trabajador social para fortalecerse mutuamente.

Entonces la intervención más allá de las exigencias institucionales, sería construyendo otros mecanismos de abordaje de las problemáticas a través de la revisión permanente de la propia tarea y el análisis crítico de las herramientas teórico-metodológicas con una mirada totalizadora y la experiencia de lucha.

Es decir como trabajadores sociales debemos de incomodarnos de tal manera que el cuestionarnos lo ya naturalizado de la intervención comunitaria sea una tarea constante en nuestro que hacer profesional, porque desde esa problematización vamos a poder construir una intervención que no esté tan alejada de la realidad del espacio donde trabajamos. Además es necesario tomar una posición ante las instituciones pues al observar las estructuras de manera clara podemos incidir en la transformación de eso que llamamos social.

Otro punto importante para este replanteamiento de la intervención comunitaria es reconsiderar el concepto de comunidad, como se propuso en capítulos anteriores, es decir desprendernos del concepto tradicional de comunidad y apropiarnos del verbo comunitar que permite considerar a la comunidad como un ente en movimiento, siempre como proceso de construcción que se genera en el día a día, que supone relaciones de hacer, conocer y sobre todo, de sentir (Besserer, 2007). Esto nos va permitir tener un

conocimiento fiel para poder realizar una intervención que no solo modifique un aspecto de la realidad sino que realmente genere un cambio en la estructura determinada por la hegemonía, es decir creando contrahegemonías que favorezcan a las comunidades mismas.

Para esto se hace necesario retornar, a lo ya mencionado en otro capítulo, de que debemos de replantear los conceptos del capitalismo (González Casanova, 2002), es decir: desechar el concepto de modos de producción para comenzar a hablar de una unidad compleja que está determinada por los modos de dominación y producción a través de la legitimación. Desprendernos de la hegemonía del sistema capitalista mundial, y pensar en un sistema complejo que da lugar a nuevas ideas, al pensamiento crítico y alternativo. Complementar la lucha de clases y la explotación explicándolos a partir de la dominación y la apropiación del excedente de riqueza que se genera en este proceso. Desprendernos, además, de la creencia de que el imperialismo no puede ser explicado por la etapa de globalización y apropiación que se da de los países centrales hacia los periféricos; y que además no debemos de creer que sólo aplica a las periferias, porque en la actualidad también los centros se pueden explicar de esta forma.

Para finalmente no creer el concepto de desarrollo desigual sin dar a éste las características sociales, culturales, políticas y económicas que tiene, contemplando el centro y la periferia en todos los niveles territoriales, pues el contemplar de esta manera este concepto permitirá comprender que en las periferias se puede generar contrahegemonías que den lugar a otro tipo de visión del mundo.

CONCLUSIONES

Para abordar esta parte final del trabajo de investigación es importante primeramente hacer énfasis en los resultados obtenidos porque estos se dividen en tres grandes rubros: la referente al Curso de Oriente, los aspectos teóricos que se pueden complementar a partir de esta investigación y lo que es relacionado con el Trabajo social y la intervención comunitaria.

En relación al Curso de Oriente se obtuvo un producto de inmensa riqueza para esta propuesta contrahegemónica que intenta insertarse en una problemática relevante para nuestro país y sobretodo en la actualidad, que es la privatización de los servicios básicos, como en este caso lo es la educación; al ser este un problema estructural que no solo afecta a un sector sino a toda la población de México hace necesario que el Curso de Oriente se inserte en las estructuras ya establecidas legitimando de cierta forma la hegemonía misma, pero al mismo tiempo crea alternativas no solo de acciones concretas sino también aquellas alternativas que tocan el imaginario social, que intentan modificar la estructura misma. Es esta dicotomía lo que ha caracterizado a esta propuesta durante toda su trayectoria y lo que la hace interesante al momento del análisis.

A pesar de esta dificultad de la realidad social a la que se enfrenta el Curso de Oriente, han creado una alternativa contrahegemónica que varios de ellos (al ser entrevistados) llamaron autogobierno, este autogobierno es una herencia de la lucha por una educación gratuita y para todos; el autogobierno es una aportación importante ya que muchas propuestas que se oponen a las estructuras terminan replicando la hegemonía misma, y el desarrollo de un autogobierno impide que la hegemonía se replique. Entonces podemos decir que ellos aportan al apartado teórico de este trabajo el concepto de autogobierno como clave para el desarrollo de las propuestas contrahegemónicas.

Por otro lado la generación del pensamiento crítico es algo que pondera en las discusiones, sin embargo el poderlo generar es un arduo trabajo que consta de tres ejes principales: el conocer la hegemonía existente en la sociedad y cómo funciona, organizarse con otros para crear redes de apoyo fortalecidas por la comunicación y, finalmente generar discusiones en

torno a la hegemonía pensando en propuestas contrahegemónicas; a pesar de que sólo son tres sencillos pasos el lograrlos es complejo, en el caso del Curso de Oriente se invierten innumerables horas, folletos, discusiones, reuniones, etcétera, con el fin de desarrollar éste, y aunque se logra sólo en un sector pequeño, sí se logra. Esto pone en evidencia la complejidad de poder construir una conciencia crítica en las personas que conforman la vida social, sin embargo nos obliga a que desde nuestras diferentes perspectivas del Trabajo social desarrollemos esta mirada para poder realmente investigar con sentido y aplicabilidad en la realidad.

Además este pensamiento crítico no se da con una simple crítica que provenga del sentido común, este tipo de pensamiento se desarrolla a partir de la teoría, en el caso del Curso de Oriente se dirigen hacia una postura marxista transmitiendo a través del Taller de realidad algunos de sus conceptos, así como propuestas de educación distinta como la propuesta por Paulo Freire. Este último punto se discute también fuera de las asesorías que se imparten ya que se hace todo un proceso de operacionalización para poder discutir en cualquier nivel de complejidad los conceptos teóricos.

Como producto de esta propuesta contrahegemónica y con el objetivo de dar a conocer su estructura y su trabajo se obtuvo como producto final: un video documental donde se observa lo que después de quince años se ha construido con el trabajo voluntario (Éste se puede consultar en la siguiente liga <https://orgcomcontrahege.wixsite.com/inve>). Además de este producto también se obtuvo un modelo de análisis, que si bien no pretende generalizar las diferentes propuestas con prácticas contrahegemónicas, sí funciona como un lente a través del cual le podemos dar lectura, no solo al Curso de Oriente, sino a cualquier propuesta contrahegemónica para su análisis. Este modelo es uno más de los grandes productos del esfuerzo de esta tesis, ya que permite condensar el análisis teórico para una mayor comprensión, permitiendo ampliarlo en algunos aspectos a partir de la investigación de un caso particular.

Al aplicar el modelo de análisis pudimos comprender como en la realidad las prácticas hegemónicas y contrahegemónicas convergen sin dejar claramente su distinción, ya que eso justamente es lo que hace todo un reto tener que interpretar las prácticas de cualquier propuesta contrahegemónica.

Este análisis claramente contribuyo a que se repensara el Trabajo social, partiendo desde la forma en la cual se mira la intervención y las comunidades, ya que son ellas las expertas en sus problemáticas y son quienes mejor plantean propuestas para solucionar y buscar vías alternas para una mejor calidad de vida.

En ese sentido el Trabajo social tiene grandes retos, tal vez incluso más que antes, porque si bien el panorama de hegemonía de México aquí abordada no es tan alentadora, justamente eso es lo que permite que todas aquellas profesiones que se dedican a lo social busque nuevas formas de intervenir a través de los actores principales de cada comunidad, las personas mismas.

Pero más que solo replantear la intervención, hay que comenzar a pensar como el Trabajo social puede intervenir en la educación, ya que la educación es uno de los pilares que sostienen a una sociedad para desarrollar una mejor manera de vivir. El Trabajo social debe de retomar la educación social para que permita que las comunidades en donde se interviene desarrollen un pensamiento crítico para modificar aquello de la realidad social que no está en concordancia con sus problemáticas, necesidades y la manera de percibir una buena vida.

Al recordar toda la discusión desarrollada en esta tesis, hace necesario decir que es insuficiente para ahondar en cada uno de los aspectos que aquí se sugieren, ya que demanda no solo este análisis sino un análisis epistemológico del planteamiento del Trabajo social, es decir comenzar a construir nuestra propia perspectiva que aborde las problemáticas de México, y busque dentro de su propio país la relevancia de las organizaciones que hacen trabajo social sin ser trabajadores sociales, por lo cual debemos de plantearnos nuevos retos tanto prácticos como teóricos para convertirnos en una respuesta a las problemáticas que gritan por ayuda de “expertos” que le den la relevancia a la realidad de la vida cotidiana.

TRABAJOS CITADOS

- Aboites Aguilar, H. (abril, junio de 2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al Neoliberalismo del siglo XXI . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361-389.
- Amín, S. (2001). Capitalismo, Imperialismo y mundialización. En S. José, & T. Emilio, *Resistencias Mundiales* (págs. 13-29). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Besserer, F. (2007). Luchas transculturales y conocimiento práctico. En M. Ariza , & A. Portes, *El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. México: IIS-UNAM.
- Blanco Lizano, R. (2012). Campos, relaciones y redes de poder. Debates teóricos. *Rev. Reflexiones / Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*, 95-106.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. V. Moacir Godotti, *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Campbell, C., & Gail, B. (2012). "Beginning at the beginning: an exploration of critical social work. *Critical social work*, 13(1), 67-81.
- Campos Vidal, J. F. (1996). Redes y el Trabajo Social. *Taula*, 29-37.
- Cirigliano, & Villaverde. (1992). *Dinámica De Grupos Y Educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* . (2016). México.
- Cuenca Berger, J. (1984). *Conciencia social e ideología en el Marxismo*. Costa Rica.
- De Alba, A. (1995). *Posmodernidad Y Educación*. México: Porrúa.
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Análisis Político*(38), 71-88.
- Ferguson, I. (2009). Another social work is possible!" Reclaiming the radical tradition. En V. Leskosek, *Theories and methods of social work. Exploring different perspectives*. Slovenia: *Faculty of Social Work* (págs. 81-98). University of Ljubljana.
- García, J. M. (2000). *Diarios de campo*. Madrid: Cuadernos metodológicos- CIS.
- Gomezjara, F. (1986). *El Trabajo Social frente a la crisis en Trabajo Social y Crisis*. México: Ediciones Nueva Sociología.
- González Casanova, P. (2002). La dialéctica de las alternativas. *Teoría y debate*, 11-24.

- Gramsci, A. (s.f.). *Antonio Gramsci: Breves Apuntes sobre su Vida y Pensamiento*. Obtenido de <http://www.gramscimania.info.ve>
- Gramsci, A. (s.f.). *Lisbros de la carcel* (Vol. II).
- Hidalgo Flor, F. (2017). *CECIES (Centro de Ciencia, Educación y Sociedad)*. Obtenido de Pensamiento Latinoamericano y alternativo: <http://www.cecies.org>
- Ilich, I. (2006). La sociedad desescolarizada. En *Iván Ilich Obras reunidas* (págs. 189-323). México: FCE.
- Ilich, I. (2006). Alternativas. En *Iván Ilich Obras reunidas* (págs. 45-185). México: FCE.
- INEE. (2012). *La Educación en México: Estado actual y las consideraciones sobre su evaluación*. INNE, México. Recuperado el 22 de Agosto de 2017, de http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf
- Ito Sugiyama, M. E., & Vargas Núñez, B. I. (2005). *Investigación Cualitativa para Psicólogos. De la idea al reporte*. México: Porrúa-FP-UNAM.
- Jiménez García, M. A. (2001). La escuela de Frankfurt y el sujeto moral de la Ilustración. En L. Paez Díaz de León, *La Escuela de Frankfurt. Teoría crítica de la sociedad ensayos y textos*. México: UNAM.
- Leonard, P. (2001). *The future of critical social work in uncertain conditions*. Obtenido de <http://www1.uwindsor.ca/criticalsocialwork/the-future-of-critical-social-work-in-uncertain-conditions>
- Lima, B. (1989). En *Contribución epistemológica del Trabajo Social*. Argentina: Humanitas.
- López Pontigo, L. (2 de Octubre de 2013). Una breve revisión del concepto de ciudadanía. *Revista de cooperación*, 62, 1.
- Luque Domínguez, P. A. (1995). *Espacios educativos, sobre la participación y transformación social*. Barcelona: EUB.
- Marshall, T., & Bottomore, T. (2007). *Ciudadanía y clase social*. Alianza Editorial.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. España: Melusina.
- Merçon, J. (2009). Conciencia social en Paulo Freire: Un diálogo sobre la esperanza crítica. *Ethos Educativo*, 12(46), 31-41.
- Miranda Aranda, M. (2013). El Trabajo Social. Profesión y Disciplina. Naturaleza y Objeto Disciplinar. En *Aportaciones al Trabajo Social*. España: Prensas de la Universidad.

- Montero, M. (2003). La comunidad como ámbito de ciudadanía: Carácter político del trabajo psicosocial comunitario . En *Teoría y Práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad* (págs. 143-172). Buenos Aires: Paidós.
- Ocampo Banda, L. E. (2 de Mayo, Agosto de 2008). Ciudadanías invisibles, estado ausente. *Ra Ximhaj, Revista de sociedad, cultura y desarrollo sustentable*, 105-120.
- Olivé, A. (20 de Noviembre de 2012). *Estudio de Marx y el Marxismo*. Obtenido de El “intelectual orgánico” en Gramsci. Una aproximación: <https://kmarx.wordpress.com>
- Ortiz Leroux, J. E. (2007). El sujeto de la ciudadanía en la Constitución mexicana. *Revista del posgrado de Derecho de la UNAM*, 3(5).
- Parra, G. (2005). Aproximaciones al desarrollo del Movimiento de Reconceptualización en América Latina. Aportes a la comprensión de la contemporaneidad del Trabajo Social. En A. Ruíz, *Búsquedas del Trabajo Social Latinoamericano, urgencias, propuestas y posibilidades* (págs. 135-150). Argentina : Espacio Editorial.
- Pérez Serrano, G. (enero-abril de 2005). Educación social . (M. d. ciencia, Ed.) *Revista de Educación*(336), 7-18.
- Quitana Cabañas, J. M. (1994). *Educación Social, Antología de Textos Clásicos*. Madrid: Narcea.
- Rozas Pagaza, M. (2005). El objeto de intervención en el Trabajo Social en Una Perspectiva teórica metodológica de la intervención. En *Trabajo social*. Argentina: Espacio editorial.
- Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En S. y. Corona Berkin, *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (págs. 55–84). España: Gedisa.
- Samir, A. (s.f.). *El actual sisema mundial y los cinco monopolios*.
- Sartori, G. (1996). *Teoría de la democracia*. México: Alianza.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 277-343). México: Addison Wesley Longman.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Spivak Chakravorty, G. (Enero- Diciembre de 2003). “¿Puede hablar el subalterno?”. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297 – 364.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona : Península.

ANEXOS

Guía de entrevista

La entrevista comenzará con la bienvenida al entrevistado y con preguntas aleatorias en relación a un tema cualquiera que permita la primera interacción entre el entrevistador y el entrevistado. Posteriormente se hará mención al objetivo general de la investigación (Identificar desde el Trabajo social propuestas contrahegemónicas de intervención comunitaria a través del caso del Curso de Oriente), para poder dar paso a los objetivos específicos de la misma que se pretenden con esta entrevista (Analizar, cómo el Curso de Oriente, se posiciona frente a las prácticas hegemónicas de la evaluación del Ceneval y Comprender los procesos que evidencian el posicionamiento del Curso de Oriente frente a estas prácticas).

Una vez mencionado esto se dará inicio a la entrevista comenzando con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es su nombre completo?
2. ¿Cuándo se integró al proyecto del Curso de Oriente?
3. ¿Por qué decidió integrarse?

Estas preguntas permitirán que se pida al involucrado que narre cómo fue que se involucró con el Curso de Oriente a partir de su propia experiencia, comenzando así con la entrevista. Esta narración será la guía de toda la entrevista ya que permitirá poder evaluar un antes y un después del involucrarse en el curso, esta narración se verá interrumpida ocasionalmente por las preguntas de la guía de entrevista que se encuentran en los tres ejes que se mencionan en la siguiente tabla. Al finalizar la entrevista se le pedirá al entrevistado que el mismo evalúe si su experiencia en el Curso de Oriente le dejó algún aprendizaje, lo apoyo en la resolución del problemática inmediato como el examen o alguna otra situación distinta.

1. Preguntas relacionadas con su vida cotidiana ajena al Curso de Oriente	2. Preguntas específicas del Curso de Oriente	3. Preguntas relacionadas al proceso de evaluación de la educación
<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se relaciona con los otros - Con qué personas se lleva mejor - Con cuáles personas casi no convive - Por qué considera que es de esa manera 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo es la relación con la escuela-educación - Cómo es la relación con lxs compañerxs del Curso de Oriente - Cómo se enteró del Curso de Oriente 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la educación? - ¿De quién es obligación el tener educación para todos? - Por qué
<ul style="list-style-type: none"> - Busca convivir con todo tipo de personas o con personas que sean similares a usted - Debido a qué - ¿Suele convivir con personas que tienen problemáticas similares a las suyas? - Cómo es su relación con esas personas 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se integró a las actividades? - Por qué - Quién organiza el Curso de Oriente - Para qué - Qué fines tiene 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿La educación es un derecho? - Por qué
<ul style="list-style-type: none"> - Considera que es necesario reunirse con otros - Por qué o para qué - Cómo buscaría el apoyo de otros para solucionar un conflicto donde se involucran diversos actores como autoridades, instituciones y vecinos - Considera que dicho apoyo funcionaria 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera importante su participación en el Curso de Oriente? - Por qué 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Todos debemos de estudiar? - Por qué - Quiénes no deberían de estudiar - Por qué
<ul style="list-style-type: none"> - Considera qué tiene características comunes con otros - Cuáles - Por qué tiene esas similitudes - Cómo se pueden diferenciar de otros - Por qué se dan estas diferencias - Se pueden desaparecer estas diferencias - Cómo se podría 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera que existen conflictos en él? - Por qué - Cómo se resuelven 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo podemos ejercer el derecho a la educación
<ul style="list-style-type: none"> - Quién toma las decisiones en su vida - Quién toma las decisiones del rumbo de nuestro país - Quién toma las decisiones de nuestra educación - Por qué considera que es de esta manera - ¿Cree que esto deba de cambiar? - Cómo y por qué 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El Curso resuelve alguna problemáticas? - ¿Se han generado propuestas para resolver algunas problemáticas externas a esa? - Cuáles 	<ul style="list-style-type: none"> - Este derecho ¿Promueve la libertad y la autonomía? - Por qué
	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cree que es importante integrarse a las actividades del Curso de Oriente? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se llama el examen de filtro al nivel medio superior

	<ul style="list-style-type: none"> - Por qué 	<ul style="list-style-type: none"> - Quién lo diseña - Cómo es su diseño - ¿Está bien diseñado? - Por qué
<ul style="list-style-type: none"> - Cuando ha tenido conflictos cómo los resuelve - De qué manera cree que se deban de solucionar los conflictos entre dos grupos distintos. Por ejemplo entre padres e hijos, entre escuela y alumnos, entre educación y evaluaci n... 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cree que es curso está organizado adecuadamente? - Por qué 	<ul style="list-style-type: none"> - Este examen ¿Garantiza el derecho a la educación? - Por qué
<ul style="list-style-type: none"> - Cómo participaría en la resolución de los conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> - Por qué decidió optar por la participación en el Curso de Oriente y no en otra opción con este mismo fin 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Favorece la libertad y la autonomía de la educación?
	<ul style="list-style-type: none"> - Qué lo motivo a permanecer en el Curso de Oriente 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo es el proceso de registro para la realización del examen - ¿Es justa?, Por qué
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cree que todos somos iguales? - Por qué - En qué es parecido usted a otros 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se lleva con el resto de los que conforman el Curso de Oriente - Por qué cree que sea así 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuánto se debe de pagar por el examen - ¿Es justo el pago? - Por qué
	<ul style="list-style-type: none"> - Su vida ha cambiado como consecuencia de involucrarse en este proyecto - Por qué 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo es el proceso de realización del examen - ¿Es justo? - Por qué
<ul style="list-style-type: none"> - Cómo considera su situación económica actual - ¿Considera que es justa? - Por qué - Cómo podría ser justa 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe comunicación con otros que participan en el Curso de Oriente - A través de qué medios - Para qué ocupan esa comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo es el proceso para conocer los resultados - ¿Es justo? - Por qué
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué nivel de estudios tiene? - Cómo fue su trayectoria escolar - Considera qué fue justa - Por qué - Cómo debería de ser la educación - Por qué 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se relaciona con las personas involucradas en el Curso de Oriente 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo es el proceso por medio del cual se evalúa el ingreso a nivel medio superior - ¿Es justo? - Por qué
<ul style="list-style-type: none"> - Qué son los valores - Para qué nos sirven 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se ha involucrado de manera emocional con el Curso de Oriente? 	

<ul style="list-style-type: none"> - Cómo identificamos que alguien posee valores - Por qué 	<ul style="list-style-type: none"> - Por qué lo considera así
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Considera que tiene libertad para expresar sus ideas y sus valores? - ¿Considera que puede opinar en las reglas que rigen su vida en sociedad? 	
<ul style="list-style-type: none"> - Qué piensa de su futuro - ¿Existe alguna certeza de lo que va a suceder en su futuro - ¿Por qué? 	
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Ha tenido que ir en contra de lo que considera aceptable para poder obtener algo? - ¿El miedo le ha impedido tomar alguna decisión sobre su vida? - ¿La falta de oportunidad le ha impedido tomar alguna decisión importante? - Cómo 	
<ul style="list-style-type: none"> - Qué considera que es el poder - Cómo se ejerce - ¿Considera que existen diferencias entre personas debido al ejercicio del poder? - Por qué 	
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Las relaciones entre las personas favorecen estas relaciones? - Por qué - ¿La organización entre diversos grupos favorece estas relaciones? - Por qué 	
<ul style="list-style-type: none"> - Qué opina de estas relaciones de poder 	
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Suele buscar información para apoyar sus opiniones? - Por qué, De qué tipo, En dónde 	
<ul style="list-style-type: none"> - Por qué se dan las relaciones a través del poder 	

Guía de observación del taller de realidad social

Para la aplicación de esta guía de observación de taller de realidad social, se observarán las discusiones generadas durante las ocho sesiones y cómo los asesorados (alumnos) logran alcanzar los distintos niveles de discusión a través de la guía del asesor (quien imparte el taller).

Variable	<i>Indicadores</i>		SI	NO	<i>Observaciones</i>
	<i>Primer nivel</i>	<i>Segundo nivel</i>			
Estructura social	Relaciones entre individuos	Se relaciona con otros en el aula Se llevan bien entre grupos Se forman grupos dentro del grupo			
	Redes de apoyo	Conviven con todos Identifican problemáticas similares Buscan el apoyo de otro al opinar			
	Organización con otros	Se reúnen fuera de las clases Preguntan dudas en clase			

Clases sociales	Características en común con otros	Dan ejemplos que involucran a otros que son diferentes			
Percepción de la desigualdad	Se considera igual a otros	Tratan a todos con respeto Buscan similitudes			
	Situación económica	Identifican su clase económica			
	Situación educativa	Conocen el EXANI-I Sabén de qué trata la evaluación			
	Situación moral, valores o percepciones	Le piden a otros que respeten cuando observan una injusticia			
Percepción de la dominación	Tiene libertad de expresarse (ideas, valores, reglas, creencias...)	Existe una participación activa Ponen reglas de convivencia y de participación			
	Se considera libre	Existe diversidad de opiniones			
	Puede decidir su futuro o tiene certeza de su futuro	Consideran que el futuro se puede codificar Consideran que ellos construyen su futuro			
	Integración	Se integran a las actividades fuera del aula			

	Representación	Conocen la organización del Curso de Oriente Opinan acerca de la organización			
	Opiniones no compartidas	Se arrebatan la palabra Son poco tolerantes con opiniones opuestas			
	Búsqueda de la independencia	Buscan el bienestar grupal			
Individualismo	No necesita de otros	Buscan la moderación de otros en las discusiones			
	Obligación del Estado	Consideran que la educación es un obligación de ellos			
	Derecho constitucional Derecho ciudadano	Conocen que la educación es un derecho			
Derecho a la educación	Todos merecen educación	Consideran que todos tienen derecho a la educación			
	Ejercicio del derecho	Proponen otras formas de lograr educación para todos			
	Promueve libertad y autonomía	Se consideran libres del ejercicio de su educación			
	Conocimiento del EXANI-I	Conocen el nombre del examen filtro que van a			

		presentar Conocen quién diseña el examen que van a presentar			
Evaluación de la educación	Ejercicio del derecho	Emiten una opinión acerca del examen que van a presentar			
	Promueve libertad y autonomía	Consideran que es justa la evaluación que van a presentar			
	Relaciones de poder	Conocen qué es el poder Reconocen que el ejercicio del poder es injusto			
Conciencia política	Redes y relaciones entre personas o grupos	Proponen la organización como una herramienta para combatir las relaciones de poder			
	Observar lo que acontece	Tiene una opinión crítica de las relaciones de poder			
	Búsqueda de información	Buscan diferentes versiones de un solo hecho			
	Formar opiniones y deducciones	Generan discusión en clase			
	Convicciones	Mantuvieron un interés constante en el Taller			
Valores	Manera de ser con otros	Interactúan con otros integrantes del Curso de Oriente de diferentes			

		áreas de organización			
	Influencia en mis decisiones	Identifican cambios después del análisis suscitado en el Taller de realidad			

Guía de observación de la organización general del Curso de Oriente

Para la aplicación de la guía de observación de la organización general del Curso de Oriente, se observaran las discusiones generadas durante las asambleas generales, la reunión para el diseño y discusión del Taller de realidad, aquellas discusiones y reuniones esporádicas que se generen en torno a la organización de las materias y su impartición, los foros organizados por alguna materia y eventos de movilización, la organización de las comisiones de comida, de seguridad y de tutores, es decir, la organización interna del día a día de la realización de Curso de Oriente.

<i>Variables</i>	<i>Indicadores</i>		<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Observaciones</i>
	<i>Primer nivel</i>	<i>Segundo nivel</i>			
<i>Interacción social</i>	Relaciones persona-grupo	Conformidad	Las decisiones se toman por decisión de la mayoría Existe un proceso justo para la toma de decisiones		
		Liderazgo	Las decisiones se toman en conjunto Se incluye la opinión de todos		
	Relaciones grupo-grupo	Conflicto	Los conflictos se resuelven pacíficamente Se buscan diferentes opciones para solucionar los conflictos		
		Cooperación	Se logra consensar una opinión Se logran consensos en las soluciones		
	Relaciones interpersonales		La relación es jerárquica		
	Relaciones intrapersonales		Se han construido redes de apoyo		

		Existen diversas formas para apoyar en los conflictos			
<i>Organización comunitaria</i>	Integración	Se diseña con ayuda de todos Los proceso permiten la integración de personas nuevas			
	Representación	Existen representantes en el Curso de Oriente			
	Participación	La participación es obligatoria Hay una participación importante en los eventos externos a la impartición de clases			
	Resolución de conflictos	Existen conflictos actuales Se da salida pronta a las problemáticas que se enfrentan Se generan discusiones en torno a las problematcas			
	Desarrollo de propuestas de solución a problemas comunes	Se generan propuestas alternas al Curso mismo Se da cabida a propuestas nuevas de organización Existen frutos de organización externas al Curso			
<i>Evaluación de la educación</i>	Registro de inscripción al EXANI-I	Conocen el proceso del registro del EXANI-I			
	Pago del EXANI-I	Conocen el costo del EXANI-I Consideran que se debe de pagar por este examen			
	Realización del EXANI-I	Conocen el proceso de realización del examen			
	Resultados del EXANI-I	Conocen el proceso de evaluación del			

		EXANI-I Están de acuerdo con este proceso			
	Proceso de evaluación	Conocen el proceso por medio del cual se evalúa el acceso al nivel medio superior Tiene una opinión clara en relación a esta evaluación			
<i>Comunicación</i>	Intercambio de información con otros	Existe comunicación con los que participan en el Curso de Oriente Se han generado medios de difusión de información Esos medios se utilizan adecuadamente			

ⁱ No aparece como el autor lo cita se encuentra en el libro III, ii.

ⁱⁱ En la actualidad la educación media superior ya está considerada como educación básica, es decir, como un derecho que cada ciudadano tiene por ser mexicano.