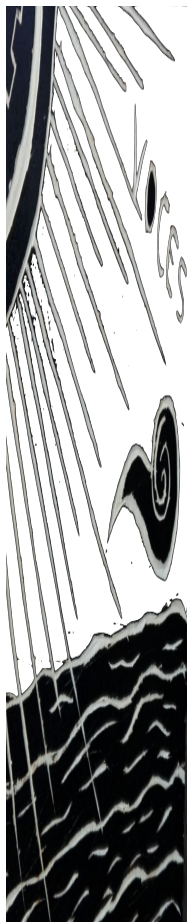


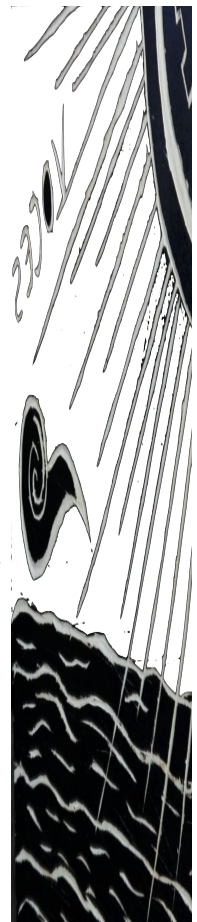
LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR COLECTIVA

ACTIVIDAD 1.

- ✎ Lee el fragmento, comenta tus primeras experiencias y apreciaciones en relación a los conocimientos de las culturas.



*Todos los pueblos cuentan
aunque no todos cuentan de la misma manera;
de la actividad de contar se han construido abstracciones
que se sintetizan en números
de las diferentes formas de contar
se han derivado diferentes formas de construir números
abstracciones que simbolizan y expresan de diversas maneras
y una de estas formas es la oralidad o la numeración hablada
para decirlo de otro modo.*



Mtro. Isais Aldaz Hernández

ACTIVIDAD 2.

- ✎ Analiza la construcción colectiva “de escuela a centro de compartencia de conocimientos” y el cuadro elaborado a partir de la teoría de control cultural de Bonfil Batalla.

DE ESCUELA A CENTRO DE COMPARTENCIA DE CONOCIMIENTOS

El centro escolar como núcleo nodal de transformación del conocimiento impone nuevas formas de construirnos como sujetos, aquellos que resisten a los procesos de hegemonía del pensamiento, invita al diálogo cultural que resignifique la vida de los pueblos, que reconstruya los procesos educativos del lugar y espacio llamado escuela, para entenderse como el centro de compartencia del saber que fortalece la identidad de la vida del estudiante y su cultura.

La fuente que nutre los conocimientos comunitarios es la vida, así encontramos en la tradición oral palabras expresadas en leyendas, mitos, cuentos, frases, dichos y adivinanzas de la comunidad. La palabra es un recurso fundamental para la comunicación ésta puede expresarse mediante sonidos, ideas (voz o sonidos) o pensamientos, que encierran en sí mismas formas singulares de la cosmovisión.

La vida cotidiana ha necesitado de conocimientos matemáticos como la docena, el establecimiento de equivalencias en el trueque, las unidades de medida como la vara, codo, cuarta, brazada; utilización de unidades para medir como el almud, jícara, cuartillo y la lectura del sol y la sombra para utilizar el tiempo; estos conocimientos han permitido resolver distintos problemas matemáticos que les presenta la vida.

Los conocimientos de la naturaleza han sido el resultado de una relación de respeto y reciprocidad que se tiene con ésta, así las plantas medicinales, animales silvestres, el agua y la fertilidad del suelo, le han ayudado a mantenerse en armonía con el medio natural, por este tipo de relación el centro de compartencia de conocimientos debe propiciar que las familias de los estudiantes se interesen en acercarlos al conocimiento de la naturaleza y formas de concebirla, que se

apasionen, protejan y cuiden como lo hicieron nuestros antepasados.



La vida social descansa en la memoria colectiva de la comunidad que se ha transmitido de generación en generación, esta Historia se ha construido a lo largo del tiempo y se encuentra viva en las distintas huellas que están presentes en la comunidad, la encontramos en los mitos y en la tradición oral que se ha mantenido a través de distintas generaciones que cuentan cómo era la comunidad a lo largo del tiempo; otra manifestación de la vida social son los principios éticos que matizan las distintas formas organizativas.

El arte es una manifestación del ser humano que refleja la cultura propia en donde se encuentran diferentes expresiones artísticas como códigos, escultura, orfebrería, vestido, danza, música y paisajes naturales; estas manifestaciones permiten apreciar, crear y revitalizar el arte comunitario.


La comunidad ha mantenido formas de recreación a través de distintas actividades y utensilios que permiten fortalecer la identidad colectiva, en donde resaltan juegos, juguetes y juegos de festividades comunitarias. Estos conocimientos que ha construido y preservado la comunidad son la base que permite ver, entender, sentir y organizar el mundo.

Por ello, en el **centro de compartencia de conocimientos** la sabiduría comunitaria, se debe convertir en la base de la construcción del conocimiento, que permitan desarrollar de manera natural los conocimientos comunitarios propios y de otras culturas.

CUADRO CONSTRUIDO A PARTIR DE LA TEORÍA DE CONTROL CULTURAL DE BONFIL BATALLA (1989)			
CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS		CARACTERIZACIÓN	EJEMPLOS
	PROPIOS	Toma las decisiones sobre los elementos culturales que son propios porque los conserva como patrimonio preexistente. La autonomía de este campo de la cultura consiste precisamente en que no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce el control.	<ul style="list-style-type: none"> • Siembra del maíz. • Lengua materna. • Asamblea • Organización Comunitaria
APROPIADOS	Se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre los elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias.	<ul style="list-style-type: none"> • Fiesta del carnaval. • Música de banda filarmónica • Danza de la pluma 	

Lectura complementaria “**La cultura desde la teoría del control cultural**” en el Anexo 4.

ACTIVIDAD 3.


-  Después de la lectura y el análisis del cuadro. En colectivo comenta la vida cotidiana de la comunidad donde trabajas, y construye el cuadro de organización de los conocimientos comunitarios.

SABIDURÍA COMUNAL				
CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS	ELEMENTOS DE LA COMUNALIDAD			
	TERRITORIO COMUNAL	TRABAJO COMUNAL	EL PODER POLÍTICO Y ORGANIZACIÓN COMUNAL	FIESTA COMUNAL

Nota: El cuadro es una aproximación para el ejercicio.

Lectura complementaria “**Comunidad y Comunalidad**”. Anexo 5.

ACTIVIDAD 4.

 A partir de la reflexión y la construcción de organización de los conocimientos comunitarios, analiza en colectivo los siguientes planteamientos:

- ¿Cómo los conocimientos comunitarios permiten transformar y fortalecer la identidad cultural?
- La sabiduría comunitaria se ha mantenido en resistencia ¿Qué acciones han permitido su pervivencia?
- ¿Qué actividades se deben desarrollar para incorporar los conocimientos comunitarios en la vida cotidiana en la escolar?
- ¿Cómo incorporamos la filosofía comunitaria en la vida cotidiana escolar?
- ¿Qué estudiantes estamos formando?


CONOCIMIENTOS OTROS EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

La perspectiva de una educación alternativa en Oaxaca dentro de los procesos de resistencia y las construcciones curriculares propias desde un enfoque holístico, las construcciones didácticas deben analizar e interpretar los conocimientos de la cultura universal, que permita formar estudiantes que cuestionen, critiquen y defiendan con argumentos sólidos la identidad cultural.

Como colectivo en el desarrollo de los conocimientos de la cultura universal, es importante considerar que se debe partir de la sabiduría comunitaria que nos permita visibilizarnos en las culturas.

Los conocimientos universales les dan la oportunidad a los estudiantes de tener movilidad y pertinencia en el sistema educativo nacional, al integrarse a los centros educativos en distintos contextos regionales, nacionales e internacionales.

ACTIVIDAD 5.

 Después de analizar el cuadro de “conocimientos universales en la escuela”, debate los planteamientos y desde su experiencia construye y complementa el cuadro con otros elementos que permitan el desarrollo de los conocimientos universales en el aula.

- ¿Cuáles son los contenidos, ejes o elementos que aseguran una formación que permita la construcción de nuevos conocimientos para la vida cotidiana?
- ¿Cómo desarrollar procesos didácticos, que permitan la decolonización del pensamiento?

CONOCIMIENTOS UNIVERSALES EN LA ESCUELA			
(Cuadro elaborado a partir de la lectura “Contenido didáctico” de Estele Quintar)			
¿Qué representan?	¿Cómo y desde dónde se seleccionan?	Características	¿Qué elementos se deben tomar en cuenta para trabajarlos en el aula?
Representan tanto vivencias como experiencias y conceptualizaciones, en construcciones simbólicas de sentidos y significados, configuran un sistema de representaciones que referencian tanto a los sujetos de una sociedad como a la sociedad en su conjunto.	Se compromete con una postura ante el conocimiento, con un ángulo epistémico de razonamiento en la construcción de lo real, del mundo, de la vida misma de una sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generalizable: en el sentido de que estos conocimientos son iguales y homogeneizantes. ▪ Especial: por la especificidad del fenómeno en su manifestación externa, medible, observable y verificable. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que ayuden en la resolución de problemas de la vida cotidiana. ▪ Amplios y abarcativos en cuanto a contemplar los aspectos económicos, políticos y culturales de cada problemática a abordar, y sustantivo en cuanto a representar la problemática no como fenómeno, sino como contenido medular del cual se desprenden fenómenos. ▪ Que acote una situación social concreta y objetivada donde actúan transformando y transformándose sujetos sociales en relación con el medio físico y natural. ▪ ▪ ▪

Lectura complementaria “Didáctica no parametral”. Anexo 6.

ACTIVIDAD 6.

✎ A partir de la experiencia, análisis y formación del colectivo en la resistencia pedagógica, construye una organización didáctica curricular para su desarrollo en el acto educativo, que tome como punto de partida los siguientes ejes:

- Vinculación del Proyecto Educativo, con el desarrollo didáctico de los conocimientos en el aula.
- Los conocimientos en el aula desde el enfoque holístico.
- Considerando los conocimientos comunitarios como la base para el desarrollo de los contenidos universales.
- Construcciones didácticas centradas en la vida.



CONSIDERACIONES PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO 2017-2018

Referente al trabajo pedagógico del Colectivo-Proyecto, el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), contempla una diversidad y matices en su proceso de construcción, organización y puesta en práctica de las acciones con el firme propósito de transformar la educación en el estado, es por ello, que en el cierre del TEEA 2017-2018 se proponen orientaciones las cuales permitan la pervivencia de este gran movimiento pedagógico, partiendo del proceso histórico en el que se encuentran los colectivos con relación al proyecto educativo.

A continuación, algunas consideraciones que permitan contribuir a la organización pedagógica:

- I. Actividades del calendario escolar
- II. Actividades pedagógicas en los colectivos escolares y comunitarios que son parte del proyecto educativo.
- III. La investigación en la formación y autoformación en construcción curricular y otras temáticas del Proyecto Educativo.

**CALENDARIO ALTERNATIVO
CICLO ESCOLAR 2017-2018
SECCIÓN XXII-CEDES 22**

**RUTA PEDAGÓGICA 2017-2018
TEEA 2017-2018**

ETAPA ESTADIAL 7-9 DE AGOSTO
ETAPA ORGANIZATIVA 10-15 DE AGOSTO
ETAPA DELEGACIONAL 16-18 DE AGOSTO

FASES RUMBO AL VII CONGRESO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

SEPTIEMBRE DE 2017
ENCUENTROS PEDAGÓGICOS POR NIVEL EDUCATIVO

NOVIEMBRE DE 2017

III ASAMBLEA PLENARIA Y ESTADAL PEDAGÓGICA

MAYO DE 2018

IMPLEMENTACIÓN DE LA RUTA FORMATIVA Y EVALUACIÓN DEL MDTEO

OCTUBRE 2017 - ENERO 2018

INICIO Y TÉRMINO DE CICLO ESCOLAR

VACACIONES

FECHAS HISTÓRICAS Y ACCIONES DEL MDTEO

- 15 DE SEPTIEMBRE GRITO POPULAR DE RESISTENCIA.
- 16 DE SEPTIEMBRE ACCIONES POLÍTICAS DEL MDTEO.
- 26 DE SEPTIEMBRE PRESENTACIÓN CON VIDA DE LOS 43 ESTUDIANTES DE AYOTZINAPÁ.
- 2 DE OCTUBRE GENOCIDIO DE ESTUDIANTES EN TLATELOLCO.
- 5 Y 6 DE FEBRERO JORNADA JURÍDICA EN DEFENSA DE LA SOBERANÍA NACIONAL.
- 20 Y 21 FEBRERO JORNADA POR LAS LENGUAS ORIGINARIAS.
- 14 DE MARZO PRESENTACIÓN CON VIDA DEL PROF. CARLOS RENÉ ROMÁN SALAZAR.
- 21 DE MARZO NATALICIA DEL LIC. BENITO JUÁREZ.
- 29 Y 30 DE ABRIL JORNADA SOBRE LOS PRINCIPIOS QUE RIGEN LA CONVIVENCIA COMUNALIDAD DE LOS NIÑOS OAXAQUEÑOS.
- 1 DE MAYO DÍA DEL TRABAJO.
- 15 DE MAYO DÍA DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN.
- 14 DE JUNIO REPRÉSION Y DESALOJO FALLIDO AL MDTEO DE 2006.
- 19 DE JUNIO CRIMEN DE LESA HUMANIDAD DE NOCHITLÁN, TLAXIACO, VIGÜERA, HACIENDA BLANCA Y CD. DE OAXACA.

FECHAS CULTURALES Y COMUNITARIAS

1 Y 2 DE NOVIEMBRE CELEBRACIÓN DE DÍA DE MUERTOS

P T E O

“LA COTIDIANIDAD DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA RESISTENCIA PEDAGÓGICA DE OAXACA”

SEPTIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

OCTUBRE

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

NOVIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

DICIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

ENERO

D	L	M	M	J	V	S
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

FEBRERO

D	L	M	M	J	V	S
4				7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28		

MARZO

D	L	M	M	J	V	S
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

AGOSTO

D	L	M	M	J	V	S
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

JULIO

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

JUNIO

D	L	M	M	J	V	S
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAYO

D	L	M	M	J	V	S
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

ABRIL

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

CALENDARIO ALTERNATIVO ESCOLAR 2017 - 2018



**COORDINADORA NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN
SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN SECCIÓN XXII OAXACA
CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN 22**

ORIENTACIONES DEL CALENDARIO ALTERNATIVO ESCOLAR 2017-2018

La sección XXII en una muestra de compromiso ético con los padres de familia, estudiantes y autoridades municipales da a conocer el **CALENDARIO ALTERNATIVO ESCOLAR 2017-2018**, en él se plantean acciones y propuestas que fortalecen la resistencia en la ruta pedagógica desde el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), las cuales están pensadas desde y para los colectivos.

El presente Ciclo Escolar inicia el 21 de agosto del 2017 para los estudiantes de los 11 niveles educativos y concluye el 13 de julio del 2018, y supera los 200 días laborales normativamente enmarcados en los tiempos oficiales.

Las actividades conmemorativas que se plantean como proceso histórico del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), donde se hace énfasis en la importancia de la identidad y sentido de pertenencia a la comunidad donde nos encontramos, teniendo en cuenta que El PTEO está pensado desde la comunalidad basados en pensamiento y acción de la vida comunitaria, resultado de la liberación social y la resistencia, con acuerdos comunes en un territorio propio, retomando estos planteamientos es necesario considerar que también dentro de la comunidad existen personajes y procesos históricos importantes, que el colectivo escolar tiene la autonomía de conmemorarlos.

Cada una de las actividades está pensada con la finalidad de tener espacios de decisión, encuentro y construcción que contribuyan en la vigencia del PTEO, así como también tengan un sentido propositivo con la intención de contribuir en el movimiento pedagógico desde lo estatal y nacional, con eventos como el Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA), el VII Congreso Nacional de Educación Alternativa con sus diferentes fases, encuentros pedagógicos por niveles educativos, implementación de la ruta formativa y de evaluación, otros no suscritos que serán planteados a continuación, una de ellas es la ruta interdisciplinaria centrada en dos aspectos fundamentales, uno el reconocimiento a colectivos de los trabajadores de la educación, priorizando el aspecto social y también la implementación de la ficha escalonaria, donde los procesos de diálogo y evaluación tienen otra perspectiva para su llenado.

**¡POR LA LIBERTAD DE LOS PRESOS POLÍTICOS!
¡EN MEMORIA DE LOS COMPAÑEROS CAÍDOS EN LA LUCHA!
¡PRESENTACIÓN CON VIDA DE LOS 43 NORMALISTAS DESAPARECIDOS DE LA NORMAL DE
AYOTZINAPA!
¡ABROGACIÓN INMEDIATA DE LA MAL LLAMADA REFORMA EDUCATIVA!**

C E D E S 2 2

CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA SECCIÓN 22

BIBLIOGRAFÍA

Bertely, M. (2009) *Sembrando nuestra educación como derecho. Diálogos experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México.

Bertely, M. (2009) *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM*. México.

Colectivo Ękats'p (2016) *Proyecto Educativo: Fortalecer las relaciones sociales en los estudiantes y colectivo a través de las prácticas comunitarias*. Oaxaca.

Díaz, F. (2004) *Culturas populares e indígenas. Comunidad y Comunalidad*. Oaxaca.

Freire, P. (2003) *El grito manso*. Argentina.

Giroux, H. A. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. Argentina.

Gunther, D. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México.

Hernández, F. (2012) *La lengua completa, usos y significados. El caso de las comunidades triquis de Chichahuaxtla*. Oaxaca.

Kincheloe, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona.

Matus, M. (2009) *Ensayo sobre historia, política, educación y literatura de Oaxaca*. Ensayo sobre cultura, el sueño y la lectura. Oaxaca.

Mclaren, P. y Kincheloe J. L. (2008) *TEORÍA CRÍTICA De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona.

Medina, M. P. (2015) *PEDAGOGÍAS INSUMISAS Movimiento político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México.

Quintar, E. B. (2006) *La enseñanza como puente a la vida*. México.

Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México.

Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación (2011) Comisión mixta Sección XXII-IEEPO. Oaxaca.

VanderHoff, F. (2011) *Manifiesto de los pobres Las soluciones vienen desde abajo*. Oaxaca.

ANEXOS

Anexo 1.

PROYECTO EDUCATIVO DE LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL “RUFINO TAMAYO” DE CHEGUIGO SUR, JUCHITAN DE ZARAGOZA, OAX.
ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE ASIGNATURA ESTATAL “LENGUA Y CULTURA ZAPOTECA DE JUCHITÁN”

BLOQUE 1	
TEMA: México un país diverso	
ASPECTOS SOCIALES Y CULTURALES QUE SE FORTALECEN	
Reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad social, étnica, cultural y lingüística del país.	
PROPOSITOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la diversidad lingüística y cultural de México, como un sentido de pertenencia a su nación. • Identificar los pueblos originarios que existen en el estado de Oaxaca y las características de la región. • Valorar la historia del pueblo juchiteco, como parte de su identidad zapoteca. 	
TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO Y PRODUCTO FINAL
<p>La diversidad cultural y lingüística en México.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los primeros asentamientos prehispánicos de México. • Ubicación geográfica de los pueblos originarios del territorio nacional. • Características principales de los pueblos originarios del País. <p>Los pueblos originarios en el estado de Oaxaca.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las ocho regiones del estado de Oaxaca. • características y aspectos generales que identifican la cultura de las regiones del estado de Oaxaca. • Diversidad lingüística de las ocho regiones. <p>Marco histórico contextual del pueblo juchiteco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los primeros asentamientos de Juchitán. • Las variantes léxicas y fonológicas del zapoteco de Juchitán con respecto al zapoteco de los pueblos del istmo de Tehuantepec. • Características del zapoteco de Juchitán • Hechos históricos relevantes (batalla del 5 de septiembre de 1866) en Juchitán. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación en diversas fuentes sobre los primeros asentamientos del país. ▪ Texto informativo de los grupos originarios que existen en el país. ▪ Las culturas originarias de nuestra nación en un mapa de la república mexicana ▪ Monografía de las ocho regiones del estado de Oaxaca. ▪ Reseña de la diversidad lingüística de la región del istmo. ▪ Reportaje sobre la diversidad lingüística en la vida cotidiana de los juchitecos. ▪ Crónica de los hechos históricos más relevantes del pueblo juchiteco ▪ Línea de tiempo con los principales acontecimientos históricos de pueblo juchiteco. <p>PRODUCTO FINAL:</p> <p>Periódico mural para su difusión en la comunidad escolar</p>

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

<p>BLOQUE 2 TEMA: El zapoteco: Una lengua que hermana a los Juchitecos. <i>Diidxazá rutagulizá binni laanu.</i></p>	
<p>ASPECTOS SOCIALES Y CULTURALES QUE SE FORTALECEN:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pertenencia a un pueblo originario • Participación en diversas prácticas sociales del lenguaje y uso de la lengua originaria. 	
<p>PROPOSITOS:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las diferencias y similitudes entre el zapoteco de Juchitán, con el zapoteco que utilizan otros pueblos de la región a través de la lectura y la producción de textos breves. • Conocer la gramática del zapoteco popular como una forma de identidad cultural a través de producciones de textos breves en zapoteco. • Identificar las diferencias léxicas y fonológicas entre el zapoteco de Juchitán y el utilizado por otros pueblos de la región del Istmo de Tehuantepec. • Conocer las diferencias y similitudes entre alfabeto del español y el alfabeto del zapoteco de su localidad. • Valorar su lengua zapoteca como un rasgo de identidad cultural a través de su utilidad comunicativa en la vida familiar, social y escolar en Juchitán. • Creación literaria (producción de textos) 	
<p>TEMAS DE REFLEXIÓN</p>	<p>PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO Y PRODUCTO FINAL</p>
<p>Variantes léxicas y fonológicas del zapoteco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecedente histórico del origen de la lengua zapoteca de Juchitán. • Familia lingüística del zapoteco. • Variantes léxicas y fonológicas entre el zapoteco de Juchitán y el utilizado por otros pueblos de la región del Istmo. <p>La Gramática popular del zapoteco de Juchitán.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alfabeto • Tipos de vocales <ul style="list-style-type: none"> ○ Sencillas (i) ○ Cortadas (i') ○ Quebradas(ii) • Consonantes propias del zapoteco: • Uso de la dx-x-z (débiles) • Uso de la xh-s (fuerte) • Rasgos fonéticos (Los tonos) • Las partes de la oración. <p>El zapoteco una lengua que se niega a morir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los diálogos cotidianos en diversos contextos: en el hogar, en la escuela y la comunidad. • Ley General de los Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. <p>Diidxazá (poema en lengua zapoteca de Gabriel López Chiñas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación del origen de la lengua zapoteca. • Investigación de las características de la gramática zapoteca de Juchitán. • Cuadro comparativo del alfabeto zapoteco de Juchitán y el alfabeto español. • Debate sobre las diferencias y similitudes encontradas. • Producir diálogos en lengua zapoteca que refleje situaciones del su vida familiar. • Lectura de las producciones de los escritores de la lengua zapoteca. • Traducir pequeños texto del español al zapoteco y del zapoteco al español. <ul style="list-style-type: none"> • Traducción de textos breves (cuentos, fábulas, dichos, refranes, mitos, leyendas, etc.) • Mesa redonda para analizar leyes y disposiciones para el rescate de las lenguas originarias. <p>PRODUCTO FINAL:</p> <p align="center">Folleto informativo sobre la lengua zapoteca.</p>

BLOQUE 5	
TEMA Las plantas medicinales, una alternativa para el tratamiento de algunas enfermedades.	
Yaga ga' ruzianda Guendaguará	
ASPECTOS SOCIALES Y CULTURALES QUE SE FORTALECEN.	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento, valoración y uso de los conocimientos del pueblo al que pertenece. 	
PROPOSITOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Difundir la medicina tradicional de Juchitán a través de un recetario • Conocer la importancia y el uso de la medicina tradicional del pueblo juchiteco, para su difusión a través de un recetario. • Conocer la concepción de la salud y la enfermedad para reconocer la importancia de la medicina tradicional. • Identificar las plantas medicinales de su comunidad con la finalidad de conocer sus propiedades curativas. • Distinguir el proceso de elaboración de los remedios curativo de las plantas. • Valorar los usos y beneficios de las plantas medicinales que se emplean en sus comunidad para su difusión y preservación 	
TEMAS DE REFLEXION	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO Y PRODUCTO FINAL
<p>Concepción de la salud y la enfermedad del pueblo juchiteco.</p> <p>Enfermedades frecuentes en la población Juchiteca y su tratamiento tradicional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principales enfermedades atendidas con medicina tradicional. • La herbolaria. • Personas que practican la medicina tradicional y su función en la comunidad. <ul style="list-style-type: none"> – Características y/o cualidades de las personas que practican la medicina tradicional. <p>Propiedades de las hierbas y plantas curativas utilizadas por los Juchitecos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre común de las plantas medicinales. • Clasificación de las plantas medicinales por sus propiedades curativas. • Procedimiento de elaboración de la medicina tradicional. • Características de • Tratamiento (Utilidad y/o uso) de las plantas y hierbas curativas. • Diferencias y semejanzas entre la medicina farmacéutica y la medicina tradicional. <p>La transmisión oral y escrita acerca del conocimiento de la medicina tradicional.</p> <p>La herencia familiar del uso de la herbolaria medicinal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación de plantas y hierbas curativas de su comunidad. • Lista de las principales enfermedades tratadas con la medicina tradicional. • Cuadro comparativo de las principales plantas y hierbas y en que se situaciones se usan. • Conferencia sobre las plantas curativas impartida por un experto. • Folleto bilingüe en el que se exponga la importancia de las plantas medicinales. <p>PRODUCTO FINAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un recetario. o un catálogo de las plantas curativas utilizadas en la comunidad, en la que incluya propiedades y usos.

Anexo 2.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DENTRO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN OFICIAL MEXICANO. ¿ES POSIBLE SER ALTERNATIVO DESDE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL?

INTRODUCCIÓN Y DISCUSIÓN INICIAL

A inicios del año 2012, académicos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y de la Universidad Autónoma de Chiapas nos propusimos desarrollar un seminario dirigido a estudiantes de doctorado de ambas instituciones que nos permitiera discutir el estado actual de algunos proyectos educativos llamados “alternativos”, diseñados por organismos de la sociedad civil, colectivos indígenas y la Secretaría de Educación Pública de México. En la gran mayoría de los casos, las propuestas presentadas en el marco del seminario tenían como propósito ser propuestas educativas dirigidas e implementadas en la población indígena de Chiapas. Esta iniciativa buscaba discutir colectivamente las implicaciones pedagógicas, políticas y sociales de los proyectos educativos llamados “alternativos” al modelo de educación oficial, lo cual involucraba una revisión de sus diseños, de su estructura pedagógica, de sus límites y posibilidades dentro y fuera del sistema escolar oficial, e identificar el marco conceptual y discursivo que define su condición de proyectos “alternativos” frente al modelo de currículum único nacional de educación básica existente en México. La empresa no fue nada sencilla, ya que de una u otra forma todos los modelos presentados en el seminario como “Modelos Alternativos para la Educación Indígena” apelaban a la diferencia y a su naturaleza alternativa y progresista frente al currículum nacional. Dada la diversidad de propuestas, los organizadores nos preguntamos en reiteradas ocasiones: “¿cómo podemos definir lo alternativo en un proyecto de educación?”. A lo largo de las exposiciones de los proyectos en voz de los usuarios y responsables de su instrumentación, encontramos que el posicionamiento sobre ser “alternativo” se conceptualizaba desde nociones como: ser alternativo por tener una pedagogía o didáctica distinta; por retomar dentro de las didácticas y contenidos conocimientos o epistemologías indígenas; por sostener un posicionamiento político y asumir una posición crítica y de resistencia a las políticas neoliberales de la educación que imparte el Estado, o bien se es alternativo en la medida en que su propuesta no pertenece al ámbito de la educación oficial. Pudimos observar que en cada proyecto educativo se construía de manera distinta la frontera que marca las diferencias entre una propuesta educativa oficial y una alternativa. Encontramos que para algunos proyectos el referente de diferenciación se construye en relación con el modelo de educación oficial. Sin embargo, lo más complejo del análisis fue encontrar que, en un par de proyectos que se desarrollaban dentro del campo de la educación oficial, estas propuestas se autodenominaban también como “alternativas”. Ante esta diversidad de formas de entender lo alternativo y de definirlo nos hizo preguntarnos: ¿cuáles son las fronteras para ser alternativo en educación? ¿Se puede ser alternativo desde el sistema de educación oficial? También nos preguntamos: ¿qué características debe tener una escuela oficial y sus docentes para ser alternativos? ¿Qué prácticas, discursos y representaciones construyen nuevas formas de ser alternativo desde los espacios educativos oficiales? En la bibliografía recuperada sobre la educación alternativa no hay consenso sobre qué es la educación alternativa. En el campo educativo, lo “alternativo” ha tendido a asociarse con la educación no formal, a la que se le atribuyen una serie de virtudes por oposición a los defectos que a su vez se le atribuyen a la educación formal (Torres, 1992:4). En estos marcos de diferenciación de cara a lo oficial encontramos que autores como Mario Méndez (2007:3) conciben a la educación alternativa como: “una educación que está explícita y deliberadamente orientada a revertir el modelo social excluyente desde el que ha sido configurada la sociedad”. En esta definición encontramos que la educación alternativa adquiere sentido a partir de los elementos de transformación de las desigualdades que operan desde un marco de acción política. Bajo esta misma línea, García y Rangel (2010:10) han planteado una educación alternativa para la puesta en marcha

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

de una educación rural formal y no formal “que promueva el desarrollo de capacidades de la población rural con un enfoque reflexivo, participativo y transformador”.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DENTRO DEL SISTEMA OFICIAL

Para autores como Gil Jurado, Gil Durán y Vera (2011), la educación alternativa tiene como propósito “recuperar el sentido de la compasión y la comunidad así como el ideal de una misión social tendiente a dar sentido a la vida”; la educación alternativa es concebida como un tipo de educación que vincula a los sectores sociales y promueve el desarrollo comunitario en el marco de los derechos humanos. En estas definiciones encontramos cierta cercanía conceptual entre la educación popular y la educación alternativa, ya que se pone énfasis en el potencial transformador de la educación y en su carácter de socialización y pensamiento crítico para los colectivos sociales. Desde una visión de “recuperación” de prácticas pedagógicas y culturales exitosas que han sido y pueden ser útiles en contextos de diversidad cultural, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicó dos volúmenes titulados Experiencias innovadoras en Educación intercultural, vols. 1 y 2, y que a decir de los coordinadores de la obra, la compilación busca

[...] generar una cultura de intercambio y uso de información sobre proyectos en EIB, así como difundir experiencias puntuales que permitan conocer mejor los problemas y las soluciones prácticas y creativas generadas a partir de la realidad cotidiana para proporcionar mejores elementos de análisis a los problemas inherentes al trabajo en proyectos innovadores (SEP-CGEIB, 2006:6).

La compilación realizada presenta de manera monográfica los procesos de creación y desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras realizadas en ámbitos de la educación formal e informal. En esta recuperación de propuestas se hace énfasis en la capacidad de ciertos colectivos para crear propuestas que rompan con dinámicas tradicionales de enseñanza o convivencia; sin embargo, se enfatizan las propuestas de tipo pedagógicas y didácticas de algunas de las propuestas pero no se rescata con la misma importancia el componente político-comunitario que distingue a muchas de estas propuestas. Al interior de cada una de las concepciones hasta aquí señaladas subyace la idea de que la educación alternativa es un espacio para la transformación de la educación. Sobre la educación alternativa subyacen nociones esperanzadoras de mejora y transformación. Si bien las escuelas existen porque hay personas que creemos en ellas, porque les conferimos un poder en la transformación para la sociedad y la humanidad misma, también hemos visto que en algunos casos la educación ha sido un vehículo para promover entre algunos sectores sociales la justicia social, la equidad en el acceso educativo y la movilidad social. Lo que nos interesa discutir en este artículo son las posibilidades de autonomía, transformación o auto alteración de formas de organización escolar alternativas dentro del sistema de educación oficial mexicano; nos interesa problematizar los esquemas y las formas establecidas del sistema educativo oficial y las opciones de apertura y autonomía que genera para la emergencia de propuestas educativas alternativas. A partir de la exposición de una experiencia innovadora pedagógica, nos interesa mostrar cuáles son los ámbitos de una propuesta pedagógica alternativa en el espacio de una escuela oficial, qué limitaciones y/o posibilidades tiene un espacio escolar oficial para ser alternativo, cuáles son las condiciones que permiten la emergencia de proyectos alternativos y cuáles son las condiciones que constriñen o limitan la agencia de actores y colectividades para darle un sentido propio a las propuestas educativas locales. Para dar pie a este análisis a partir de una experiencia concreta nos permitimos documentar la experiencia de un grupo de profesores de educación secundaria que en el periodo de 2001 a 2008 laboraron como profesores de educación secundaria en la localidad Hermenegildo Galeana, localizada en el municipio Ocozocauhtla en el estado de Chiapas. Ante los ojos de la SEP, organización es de la sociedad civil en apoyo a la docencia, los padres de familia y diversos sectores de la educación en Chiapas, la escuela de Galeana fue considerada como una escuela modelo, una escuela que mostraba las múltiples posibilidades que una escuela oficial puede tener. En este artículo intentaremos mostrar los procesos organizativos que sostuvieron los docentes, la forma en la que sus procesos de organización (desarrollados en los bordes de lo permitido y exigido por la institución oficial) pueden ser

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

definidos como experiencias exitosas y mostrar la forma en que los procesos de gestión e innovación que los docentes desarrollan, permite configurar un campo problemático para discutir las posibilidades de ser alternativo desde el sistema oficial, así como los retos que se plantean para ser alternativo dentro de un sistema escolar jerárquico, con normas y estándares de desempeño establecidos que parecieran —implícita o velad am ente— cerrar la puerta a la innovación. En el siguiente apartado abordaremos a detalle el proceso de organización pedagógica de la escuela secundaria escogida para este estudio; después analizaremos las formas en las que se constituye en proyecto alternativo de escuela y las dimensiones en las que se sitúa esta experiencia; posteriormente reflexionaremos sobre la conformación de una comunidad política escolar integrada por agentes y no por sujetos solitarios luchando contra el leviatán que suele representar el sistema escolar oficial, y para concluir reflexionaremos sobre las nociones de “autonomía”, “comunidad política” e “imaginario” desarrolladas por Castoriadis para el análisis de las instituciones.

LA ESCUELA DE GALEANA EN CHIAPAS. PROCESOS ORGANIZATIVOS Y UN NUEVO TIPO DE GESTIÓN Y TRABAJO COLECTIVO

A partir de las discusiones del Seminario de Modelos Educativos de Atención a la Población Indígena nos dimos a la tarea de ubicar dentro del contexto de educación indígena una experiencia exitosa y con rasgos de distinción en cuanto a resultados e iniciativas, pero que también se ubicara dentro del contexto del sistema oficial. Por vinculación previa con el Centro de Maestros 704 de San Cristóbal de las Casas, tuvimos conocimiento acerca de la experiencia de la Telesecundaria 481, ubicada en la localidad Hermenegildo Galeana³, municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas; esta experiencia educativa, desde el punto de vista de uno de los autores y del propio Centro de Maestros cumplía con las características de innovación educativa y gestión. Es preciso señalar que durante el proceso de indagación, uno de los profesores vinculados con el proyecto se convierte en autor de este artículo, incorporando así a estas reflexiones su voz y su experiencia.

La Telesecundaria 481, al igual que muchos otros planteles educativos existentes en Chiapas, ha sido una escuela con serias carencias de infraestructura; se encuentra localizada en una zona rural, por lo que presenta dificultades de acceso a los centros de administración educativa ubicados en la cabecera municipal. Durante muchos años, la prioridad de este centro educativo fue impartir servicios educativos a los jóvenes de la localidad apegándose a los contenidos establecidos en el currículum escolar nacional para este nivel; durante años esta escuela no mostró diferencias en relación con el resto de los centros educativos existentes en Chiapas, en donde la mayoría de las escuelas de educación básica, además de presentar carencias de infraestructura no cuentan con los elementos más básicos para el funcionamiento de los planteles, como luz eléctrica, agua potable y drenaje; por otra parte, además de que carecen de elementos básicos para el desempeño de las tareas escolares, muchos de los planteles de este nivel no tienen instalaciones como laboratorios, bibliotecas, centros de cómputo, acceso a internet, espacios deportivos y de recreación cultural y artística⁴, lo que resulta una contradicción, ya que al tratarse de una telesecundaria, la mayor parte de los contenidos deberían de ser abordados a través de la señal satelital que

³ La localidad Hermenegildo Galeana pertenece y se ubica al sureste del municipio de Ocozocoautla, localizada en las coordenadas GPS longitud 932 131 y latitud 163 442, con una altura media de 893 m.s.n.m.; por su altura y sus condiciones geográficas cultiva principalmente café, también produce maíz y frijol; muy cerca de esta localidad se ubica el lugar conocido como Cerro Brujo; sin embargo, hoy, la mayoría de la gente en edad laboral ha abandonado el trabajo agrario, sale a las ciudades de Tuxtla Gutiérrez y Ocozocoautla a realizar trabajos diversos.

⁴ De acuerdo con la información presentada por la SEP y el SNTE, en el anexo estadístico de la Alianza por la Calidad de la Educación (2010) se señala que “la infraestructura de 27 162 escuelas públicas de educación básica (2 620 409 alumnos) es considerada en estado regular, malo o pésimo. El equipamiento de 14 529 escuelas públicas de educación básica (1 856 568 alumnos) es considerado en estado malo o pésimo. Dentro de estos universos, 4 364 escuelas (521 535 alumnos) tienen tanto infraestructura como equipamiento en mal estado. En Chiapas, 4 501 escuelas tienen infraestructura en mal estado, de las cuales cerca de 2 061 telesecundarias tienen infraestructura en mal estado”.

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

se recibe del sistema Edusat; sin embargo, al igual que en muchos otros planteles, en Galeana no se contaba con este servicio. Es en estos contextos de múltiples adversidades en donde los y las docentes pueden plantearse la innovación como alternativa para hacer destacar a sus alumnos, por las comunidades que los cobijan y por las familias que fincan múltiples esperanzas sobre la educación de sus hijos. En el año 2001 se incorporaron al plantel educativo de Galeana dos docentes que ya contaban con varios años de antigüedad y que habían desarrollado propuestas para mejorar sus escuelas en otros planteles. Su acercamiento a colectivos y organizaciones de la sociedad civil que trabajan en apoyo a los docentes, así como su propia experiencia de acceso a la tecnología⁵, les hizo ver la necesidad de que el plantel pudiera contar con un centro de cómputo. Pero ¿qué sentido podría tener construir un centro de cómputo en una localidad rural en donde no se cuenta con energía eléctrica e internet? Los profesores habían asistido a los cursos de capacitación “Intel Educar para el Futuro” e “Intel Aprender” impartidos por docentes que previamente fueron capacitados por otros docentes de áreas de capacitación y profesionalización de la SEP y que la empresa Intel había asesorado como capacitadores. A partir de esta experiencia se crea una relación de cooperación entre la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas e Intel. Al rememorar la experiencia los docentes que participaron en esta iniciativa de innovación tecnológica ven algo positivo respecto a otras experiencias, como nos comentan:

Iniciamos el desarrollo de nuestra escuela y de nosotros mismos en cómputo educativo al recibir la capacitación en el taller “Intel Educar para el Futuro”, esto en el año 2001, ante la idea de crear el Taller de Cómputo e Informática, algo que no fue fácil; aunque “x” no se sumó a esta actividad hizo algo muy importante, no se opuso a realizar todas las actividades que locuazmente se nos ocurrían, pero que las veíamos como un escalón que nos llevaría al objetivo visualizado: crear el Taller de Cómputo e Informática.

Es pertinente en este punto reflexionar sobre las implicaciones de una educación científico-tecnológica inmersa en un contexto como el de esta escuela. Es común que durante las últimas cuatro décadas la educación científica y tecnológica se haya visto y se siga viendo en niveles básicos y medio-superior como una etapa propedéutica para la formación universitaria.

¿Qué sucede entonces con los y las jóvenes que no asistirán a la universidad?⁶ ¿Qué objetivo pudiera tener un proyecto con estas características que bajo esta lógica estaría destinado a la minoría del estudiantado?

Actualmente existe una perspectiva que pone en duda la convivencia e incluso la posibilidad de que la mayoría de los y las estudiantes de nivel básico accedan a carreras universitarias científicas y tecnológicas, pero que esto dista mucho de volver estéril un proceso de alfabetización científica en niveles básicos. Con mayor frecuencia encontramos argumentos de que la alfabetización científica y/o tecnológica es indispensable para mejorar la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones relativas a la aplicación de nuevos conocimientos, como lo menciona Meinardi (2010). La enseñanza de las ciencias y la informática es una área que ha diversificado sus abordajes y existe un acuerdo básico implícito sobre la necesidad de que la ciudadanía debe tener una cultura científica y tecnológica que le permita entender el mundo que le rodea (en el sentido más “tradicional” de la enseñanza), y por otro lado, interactuar con los demás ciudadanos, o en otras palabras, una educación científica y tecnológica para la toma de decisiones con conciencia y posteriormente para actuar. Ésta es una visión que los profesores de este proyecto

⁵ Por paradójico que pueda parecer, muchos docentes no cuentan con el conocimiento de recursos informáticos (uso de la computadora y el internet). Se desconoce la cantidad de profesores que no dominan estas competencias básicas para la enseñanza y el aprendizaje en la era de la tecnología.

⁶ En un contexto como el de Galeana existen casos de jóvenes que sí continúan hacia el nivel medio-superior y en menor medida hacia el nivel universitario, aunque siguen siendo minoría.

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

compartían. Quienes participaron en esta iniciativa mostraron una gran astucia y persistencia para poner en marcha la iniciativa del taller de cómputo, pues en un inicio no lograron instalar el taller ya que se presentaban muchas dificultades para obtener los equipos de cómputo que se requerían. Los docentes relatan haber pedido el apoyo del programa e-México, a la Secretaría de Educación del estado y al INEA, a quien solicitaban una plaza comunitaria. Ante la negativa de todas estas instancias, decidieron que era indispensable que los niños aprendieran el manejo de los equipos para después poder transmitir a otros jóvenes y a sus padres la importancia de manejar un equipo de cómputo. Para lograr este objetivo los docentes se hicieron tutores de 30 alumnos de la escuela telesecundaria y de otros tantos de otras escuelas de comunidades vecinas, y durante un ciclo escolar colaboraron con sus propios recursos para que los estudiantes pudieran tomar un curso de computación en el Centro de Capacitación Tecnológica e Industrial (Cecati) 112, ubicado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. La iniciativa para trasladar a los jóvenes a la capital del estado, la gestión de recursos para su traslado y los trámites realizados para que los jóvenes pudieran acceder a un espacio educativo fuera de la localidad, motivó los sentidos de solidaridad y el interés de los padres para que sus hijos avanzaran en su conocimiento sobre la tecnología. Estas acciones implementadas por los docentes fueron una de las principales acciones que favorecieron el apoyo de la comunidad y de los padres para apoyar el proyecto del centro de cómputo. El sentido de esperanza y transformación que la creación del taller de cómputo generó entre las familias detonó un sentido esperanzador entre los padres acerca de lo que sus hijos podrían lograr a través de la escuela (continuar con sus estudios y llegar a ser profesionistas), anhelo muy común en las comunidades rurales, espacio en donde las familias realizan innumerables esfuerzos con el deseo de que sus hijos continúen estudiando. Después de dos años de labores ininterrumpidas de los docentes, en el año 2005 se incorpora a través de una cadena de cambios otro profesor que para beneplácito de los dos que ya estaban instalados se suma a sus iniciativas. Como lo señala uno de los docentes entrevistados: “Yo me sentía fortalecido, aún más, porque sé que éramos tres docentes con las pilas bien puestas para el trabajo en la escuela”. La instalación del centro de cómputo comienza sin contar con un espacio específico; para su funcionamiento, inicialmente un aula escolar es adaptada con las dos primeras computadoras que se adquieren a partir de una donación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Posteriormente, los siguientes cinco equipos son comprados con los recursos de las cooperaciones de los ejidatarios y vecindados de la localidad; dos equipos más se obtuvieron cuando los docentes se involucran con organizaciones político-partidistas. Pese a no contar con un espacio de cómputo adecuado, las computadoras ya eran una realidad gracias al éxito de las gestiones y al trabajo extraescolar que se realizaba fuera de horarios habituales. En los años subsecuentes la mancuerna de profesores hizo realidad el sueño con la construcción de un laboratorio de cómputo en donde los estudiantes pudieron conectarse a través de una red de comunicación y hacer que una localidad marginal pudiera acceder a la tecnología. La creación del laboratorio de cómputo dio origen en los años subsecuentes a iniciativas como: una articulación mayor con las autoridades municipales, candidatos a diputados y actores políticos importantes a quienes se les involucró en el proyecto escolar; se iniciaron proyectos de mejora al centro escolar como renovar la pintura de toda la escuela a través de la gestión realizada con una empresa comercializadora de pinturas, pero el proyecto más importante para la comunidad era la creación del centro de cómputo, espacio desde donde se construyó un marco de cooperación con los padres de familia, quienes aportaban económicamente para el mantenimiento del centro. También se realizaron gestiones con instancias privadas y públicas para mejorar las instalaciones, para proveer capacitaciones para los estudiantes y para hacer del centro de cómputo un espacio para ampliar su perspectiva del mundo y establecer una conexión tecnológica hacia el exterior, como ha sido visualizado en otros continentes⁷. La creación de este centro de cómputo, más allá de su relevancia como

⁷ Por citar un ejemplo, en el continente asiático, India es la muestra más clara de un país subdesarrollado que durante las últimas décadas ha realizado una inversión única en tecnología y conectividad. Crespo (2011) señala: “La tecnología de la información india (TI) ha jugado un papel clave a la hora de colocar a India en el mapa mundial. La penetración de internet en las zonas rurales ha alcanzado su punto más alto en 2011. En una encuesta realizada por IMRB para Internet y Móviles Asociación de la India (IAMAI), “el número total de usuarios activos de internet en el área rural ha aumentado en un 98% hasta alcanzar 24 millones a finales de 2011 desde los 12.1

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

herramienta para desarrollar las habilidades tecnológicas de los jóvenes, representó un ejercicio poco convencional de gestión, ya que los docentes que participaron en este proyecto se involucraron más allá de lo “normal”. Estos maestros vivían en la comunidad, trabajaban con los niños y los padres desarrollando actividades extraescolares fuera de los horarios establecidos; los gastos para cursos, traslados para realizar trámites y capacitación lo hacían por cuenta propia. Este marco de acciones poco convencionales generó una sinergia en donde los entonces funcionarios del ayuntamiento, las autoridades de la comunidad, los padres de familia y los docentes contribuyeran hasta lograr la construcción física del centro de cómputo. Finalmente, en 2008, con el centro de cómputo construido, con los equipos de cómputo funcionando y con un estudiantado vinculado a los procesos de innovación tecnológica más importantes, dos de los profesores fundadores del proyecto de innovación cambian su adscripción del centro escolar y el proyecto de la escuela de Galeana se difumina y pierde la intensidad lograda hasta entonces. El proceso innovador detonado en la escuela de Galeana en el periodo de 2001 a 2008 dejó las bases para la implementación de otras iniciativas que permitirían el crecimiento de los proyectos académicos en la comunidad, y aunque desafortunadamente éstos quedaron truncados, uno de los proyectos que actualmente se busca desarrollar en Galeana es el de un observatorio astronómico, el cual surge de la idea de los maestros; lo importante es que este proyecto fue retomado por la Universidad Autónoma de Chiapas, pero aún no se desarrolla. Sin embargo, no es nuestra intención describirlo o evaluar su impacto en términos de aprendizaje en este momento. La reflexión va en el sentido de las condiciones necesarias para que los procesos educativos asociados a determinada escuela y en determinado contexto permitan la emergencia de propuestas que terminan siendo alternativa e innovadoras para ciertos colectivos sociales. En este caso, vemos un evidente trabajo colaborativo en el sentido de gestión y un claro compromiso respecto al involucramiento de los profesores (al menos de tres de ellos) con la comunidad; sin embargo, cabe preguntarse por qué estas iniciativas no logran articularse con planes institucionales de mayor alcance y lograr así la permanencia del proyecto escolar. Actualmente dos de los tres profesores involucrados han tenido que dejar la escuela de Galeana por diversos motivos, y en una entrevista con uno de los profesores que ya dejó la comunidad declaró que desconoce el seguimiento que se ha dado a los proyectos. La descripción de esta experiencia nos permite reflexionar sobre los márgenes existentes entre el trabajo en equipo y los docentes frente a las instancias escolares y comunitarias. En algún punto de lo dicho hasta aquí mencionamos que los profesores argumentaban que, dentro de los acuerdos que se lograron, fue que quien no estuviera involucrado, al menos no bloqueara las iniciativas. Es un hecho que dentro del contexto magisterial mexicano —y particularmente en el chiapaneco— se evidencia la falta de procesos organizativos o trabajo pedagógico en equipo dentro del gremio magisterial, si bien son más evidentes los logros colectivos en los ámbitos sindicales. Como se puede ver, los logros escolares posibles quedan en manos de actores educativos específicos (docentes) que al conjuntar esfuerzos con los padres, alumnos y autoridades comunitarias, hacen emerger propuestas educativas innovadoras. Ésta termina siendo una lucha no contra el sistema, sino a pesar del mismo. Desde la percepción de importantes grupos de docentes, trabajar en su aula desde los bordes de lo permitido en la soledad de sus espacios, pero logrando el respaldo de las comunidades, es una de las formas de ofrecer alternativas.

¿ES POSIBLE LA CONFORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD POLÍTICA ESCOLAR?

El caso hasta aquí documentado nos obliga a pensar si es posible construir procesos organizativos de docentes y prácticas innovadoras en educación que puedan perdurar más allá de la buena voluntad de los docentes; nos preguntamos cómo crear un gran movimiento de pedagogías insumisas que permitan la transformación de la institución escolar hoy existente en una institución de poder para la creación de nuevas prácticas y nuevos imaginarios. Para iniciar esta reflexión acudiremos al planteamiento sobre la autonomía,

millones que había en diciembre de 2010”. La inversión tecnológica ha incidido directamente en la escolarización de sus pobladores y el posicionamiento de India como una economía emergente.

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

la institución burocrática y el imaginario social desarrollado por el socioanalista francés Cornelius Castoriadis, quien plantea una nueva manera de entender lo social y las instituciones. Castoriadis postula que las instituciones se crean a partir de un campo de significaciones que los sujetos les otorgan; este marco de significantes y significaciones llega a ser tan poderoso que las instituciones pueden posicionarse por encima del quehacer de las mujeres y los hombres concretos, y cuya versión transmoderna sigue siendo la inclinación de las sociedades contemporáneas a burocratizarse (Miranda, 2009). Para Castoriadis, la burocratización es un proceso que se sitúa en la dimensión imaginaria y moviliza significaciones que esconden el origen de la sociedad proponiéndole una ficción racional; en este sentido, Castoriadis propone que la vía para un hacer pensante es la auto alteración de la sociedad por la vía de la subjetividad, que reflexiona y delibera creando significaciones imaginarias sociales. Castoriadis señala que la política (entendida en su sentido más noble) es el lugar de transformación de nuestras propias instituciones (Miranda, 2009). En este sentido, la escuela ha sido vista como un espacio para la consolidación y perpetuación de ciertas normas, valores e ideas que permiten el funcionamiento de determinados modelos vinculares (Liss, Collazo y Martínez, 2008). Las corrientes más críticas de la sociología de la educación han señalado que la escuela es una de las principales instituciones del Estado para la alineación y pasividad de los sujetos. Sin embargo, las nuevas políticas de ajuste y descentralización iniciadas en los años ochenta como parte de un marco de reformas económicas de carácter neoliberal han transformado normativamente los papeles y roles de los actores educativos (Estado, administradores, planeadores, maestros, padres de familia y alumnos) (Street, 1999), han hecho que la escuela ya no sea sólo un espacio para la reproducción de lo instituido sino que se enfrente a un movimiento transformador de lo instituyente, lo que ha dado paso a nuevas significaciones y espacios de fuga contra el disciplinamiento social. La emergencia y apropiación de diversos actores sociales sobre los espacios educativos ha hecho que, cuando los actores se salen de la línea común, de la medianía o la normalidad, estas apuestas por la autonomía sean vistas como una amenaza por la sociedad y por las ideologías dominantes. Castoriadis ve en la pedagogía un potencial de creación, ya que considera posible la emergencia de una paideia de la autonomía y para la autonomía que promueva la interrogación y la reflexión constantes. Castoriadis plantea que se requiere una educación de los ciudadanos que pueda dar un contenido verdadero y auténtico al espacio público; esta pedagogía significa tomar conciencia de que la polis somos también nosotros y su destino depende de nuestra participación (Negroni, 2011). Decía Castoriadis que:

[...] la paideia no es principalmente una cuestión de libros ni de fondos para las escuelas, significa en primer lugar y ante todo, cobrar conciencia del hecho de que la polis somos también nosotros y que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones, en otras palabras, es participación en la vida política (Castoriadis, 2005).

Acerca de nuestra pregunta sobre los docentes alternativos que luchan por transformar la institución escolar, Castoriadis nos ofrece una respuesta a estos esfuerzos que parecieran aislados, pero que constituyen importantes esfuerzos en la transformación de los imaginarios desde prácticas individuales y situadas que benefician a una colectividad y señala: “De acuerdo con sus normas la institución produce individuos que, según su estructura, no son sólo capaces, sino que están obligados a reproducir la institución que los engendró” (Castoriadis, 1986:5). Por tanto, las escuelas son instituciones que han sido prescritas bajo mandatos históricos específicos. A inicios de la década de los setenta Bourdieu (1970) señalaba que la estratificación social era una de las funciones de las instituciones escolares; parafraseando a Castoriadis, esta institucionalización que tenía sentido a partir de un magma de significaciones que los sujetos otorgaban a ella y que orientaban sus aspiraciones de movilidad social a través de la escolarización, hoy en día son confrontadas ante la existencia de un sistema educativo que ya no ofrece movilidad y si la ofrece es solamente para unos cuantos. En la actualidad a las instituciones educativas les son conferidos nuevos significados, espacios para la comunicación, para la socialización, para el acceso a la tecnología, como expresiones de la diversidad y la diferencia. El poder que les confieren los sujetos que interactúan en ellas es lo que las hacen las instituciones que hoy son. La reflexión sociohistórica que genera Castoriadis tiende a

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

hacernos sentir desesperanza ante la posibilidad de una transformación de las instituciones, tal y como ahora existen; creemos que no es posible cambiar su sentido e historicidad; sin embargo, Castoriadis provee varios elementos para la transformación de las significaciones que le dan sentido a las instituciones a través de la noción de comunidad política, haciendo referencia a la forma en que la sociedad griega creó y transformó para sí un sentido para sus instituciones (Castoriadis, 2006). Castoriadis ha dicho que la sociedad es institución, acción y efecto de instituir, y una vez que lo instituido es institución, se autonomiza según su propia lógica y en su supervivencia supera su “función” y “razón de ser”, de manera que las cosas se invierten y lo que podría ser visto al comienzo como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierten en una sociedad al servicio de las instituciones. En este sentido, la acción de instituir supone que existe el poder de imaginar algo distinto a lo dado para poder desear y querer, y hay que desear y querer algo distinto para liberar la imaginación; por ello, la autonomía es lo contrario a la adaptación de las cosas (Cabrera, s/f). A esto se refiere la noción de autonomía desarrollada por Castoriadis. Por tanto, es necesario “crear instituciones que interiorizadas por los individuos, faciliten lo más posible el acceso a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad” (Castoriadis, 1990:90); crear escuelas alternativas a la noción burocrática de la institución escolar es una parte de la profesión imposible planteado por Castoriadis que, desde su marco de discusión filosófica y de su obra institucional, nos convoca a trabajar por la autonomía a partir de la autonomía que todavía no existe (Miranda, 2003). En este tenor, la apuesta de innovación tecnológica, de nuevas relaciones de enseñanza con los estudiantes, así como un nuevo tipo de relaciones de participación con la comunidad, permitió a docentes, alumnos y padres de familia de la escuela de Galeana imaginar un tipo distinto de institución escolar. La construcción de nuevos imaginarios sobre el deber ser de la institución escolar rebasa los modelos establecidos para las telesecundarias promedio. Los docentes que colaboran en este proyecto otorgaron nuevos significados a su práctica y ha ido llevando estas nuevas formas de entender la escuela a nuevos espacios. La validez y la posibilidad de construcción de un sujeto colectivo portador de un nuevo proyecto educativo emancipador (en la línea del liberalismo racionalista) que salga de las filas del magisterio (Street, 1999), no es una utopía o una realidad impensable, estos actores educativos que han actuado en favor de la transformación de los imaginarios de la institución escolar desde su práctica diaria son los que hoy en día participan en la movilización social que lucha en contra de las reformas estructurales, de la reformas energética y educativa que ha implementado el Estado mexicano, lucha que encabeza el movimiento magisterial que se gesta en Chiapas. El magisterio como colectividad y parte de la sociedad instituyente aún se encuentra a tiempo de generar, desde las aulas, los procesos de reflexión y transformación que la sociedad requiere, su espacio para la transformación es privilegiado, las aulas escolares otorgan innumerables espacios para la creación de nuevos imaginarios sociales. Sin duda la creación de nuevos imaginarios colectivos es lo que la lógica y la ontología heredada no ha podido pensar o ha pensado limitada y parcialmente (Cristiano, 2009); este potencial le pertenece a los docentes que buscan la transformación desde sus prácticas cotidianas y desde su ser y estar en los espacios escolares.

Anexo 3.

I. DE HUELLAS, BARDAS Y VEREDAS: UNA HISTORIA COTIDIANA EN LA ESCUELA¹

ELSIE ROCKWELL

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
del Instituto Politécnico Nacional, México, D. F.

El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario.

ANTONIO GRAMSCI

LA EXPERIENCIA ESCOLAR COTIDIANA

Permanecer en la escuela,² en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

¹ Una versión anterior de este ensayo fue publicada por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en 1982 (Cuadernos de Investigación Educativa, 4), y reeditado en 1986 como parte de *La escuela, lugar del trabajo docente* (Rockwell y Mercado, 1986a). Agradezco la autorización del DIE para publicar esta versión revisada.

² En este trabajo me refiero a la escuela primaria, el nivel determinante —y para la mayoría el único— de la experiencia escolar.

Conocer esa experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio. Existen cambios reales en direcciones divergentes; frecuentemente estos cambios son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y en los planes sexenales.

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. A partir de esas prácticas los alumnos se apropian diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir. La experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros. Es importante recordar este hecho, frente a la tendencia de buscar correspondencia entre la actuación de los docentes y el perfil que norma su trabajo, sin tener en cuenta el contexto social e institucional en el cual laboran. Los mensajes que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas en la Normal, y a la larga adquieren mayor peso que éstas.

El contacto que los educandos tienen con los conocimientos expuestos en el programa oficial es, necesariamente,

mediado por la práctica institucional. El currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. Se integra a otro “currículum”, que si bien es “oculto”³ desde cierta posición, es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo.

Al abordar de esta manera el proceso escolar se generan nuevas preguntas. No interesa evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la lógica propia del proceso. En vez de observar en qué medida el trabajo en la escuela se ajusta al paradigma oficial, se intenta comprender el ordenamiento interno de las escuelas. En vez de medir y tratar de explicar la deficiencia en el rendimiento de los alumnos respecto al programa normativo (objetivos, contenidos), interesa reconstruir el eslabón que media entre programa y alumnos, es decir, la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela.

Es imposible inferir estos niveles de la experiencia escolar a partir de la documentación oficial. La reconstrucción de esa lógica requiere un análisis cualitativo de registros etnográficos de lo que sucede cotidianamente en las escuelas; su contenido no es evidente. Observar lo que sucede en las escuelas es enfrentarse a secuencias de interacción que a primera vista pueden parecer incoherentes. En el proceso analítico de hacerlas inteligibles, se reconstruyen los múltiples contenidos que están en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela. Así, al analizar una misma situación de clase se puede destacar la presentación concreta de un contenido programático, las normas lingüísticas escolares implícitas en el discurso del maestro, o bien las relaciones de poder y autoridad entre maestros y alumnos. En estas múltiples dimensiones del proceso escolar se presentan tanto el currículum académico como todas las relaciones y prácticas no previstas que resultan significativas en la formación de los alumnos y los maes-

³ Algunos autores (Jackson, 1975; Giroux, 1981) denominan “currículum oculto” a ciertos aspectos formativos de la escuela. El término tiene implicaciones que no comparto, como sugerir cierta complicidad entre el sistema y los educadores.

tros. De ahí la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana.

Este tipo de análisis de la experiencia escolar aborda, sin embargo, sólo parte de lo que sucede en la escuela. Así como no es posible suponer una equivalencia entre el programa normativo y la enseñanza escolar efectiva, tampoco es válido suponer una equivalencia entre lo que transmite la escuela y lo que aprenden los alumnos. Se nos ha recordado que la relación entre enseñanza y aprendizaje es bastante más compleja de lo que implica el guión que suele unirlos. Esta distinción entre lo que se logra enseñar en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos no expresa simplemente una deficiencia en el proceso de aprendizaje, que suele atribuirse a problemas mentales, culturales o nutricionales. Indica más bien que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador. Cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela.

Al recordar la distancia entre la transmisión y la apropiación, advertimos que el análisis de los contenidos de la experiencia escolar no permite llegar a conclusiones sobre las características de los sujetos que egresan de la escuela. Si se mide en tiempo, la experiencia escolar tiene un peso importante en el contexto formativo del niño. Le presenta prácticas o elementos poco usuales en otros ámbitos o aun desconocidos. Sin embargo, también le cierra opciones, es decir, por asistir a la escuela los niños pierden otras experiencias formativas. Como contexto de trabajo, la escuela también define la mayoría de los usos y saberes a los cuales tienen acceso los maestros y a la vez limita sus posibilidades de conocer otros ámbitos y procesos de trabajo. La experiencia escolar es selectiva y significativa. Aun así, no es necesariamente determinante en la formación de quienes pasan por la escuela.

La institución escolar mexicana comparte características que definen a las escuelas en muchos países, como son la cuestionable estructura promocional de grados y la relación

básica de un docente con un grupo de alumnos. Estas características definen un marco constante, que a la vez transmite el sentido implícito de la estructura jerárquica de la educación formal. Las escuelas mexicanas tienden a reproducir, además, ciertos contenidos ideológicos recurrentes en las educaciones ordenadas por las burguesías históricas, como son la negación de su propia historicidad y la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. A pesar de estas correspondencias evidentes con los procesos educativos que se dan en contextos sociales semejantes, no es posible deducir el contenido específico del proceso escolar que se da en México a partir del carácter de la formación social y de los intereses de la clase dominante, ni comprenderlo a partir de los estudios existentes sobre realidades ajenas.⁴

La investigación cualitativa sobre las escuelas en México, con algunas excepciones, se empezó a desarrollar durante los años setenta.⁵ La experiencia investigativa y de trabajo en las primarias que se tenía en esos años permitía desconfiar de los estereotipos más difundidos acerca de la escuela, así como del sentido común y de la experiencia personal invocados tan frecuentemente al hacer referencia a la vida escolar. Varios investigadores pensábamos que ésta era una realidad poco conocida y variable, digna de ser estudiada a fondo.

⁴ Cuando redacté la primera versión de este artículo en 1982, habían sido referencias importantes para nuestro trabajo las siguientes investigaciones: Bruner (1962), Leacock (1969), Holt (1969), Rist (1970), Young (comp.) (1971), Philips (1972), Cazden, John y Hymes (comps.) (1972), Henry (1973), Jackson (1975), Baudelot y Establet (1975), Delamont y Stubbs (comps.) (1976), Hammersley y Woods (comps.) (1976), Bernstein (1977), Willis (1977), Woods y Hammersley (comps.) (1977), Bourdieu y Passeron (1977), McDermott (1977), Foley (1979), Mehan (1979), Elbaz (1980), Adelman (comp.) (1981), Giroux (1981), Spindler (comp.) (1982), Namo de Mello (1982), Parra y Zubieta (1982), Heath (1983), Tedesco (1983), Saviani (1984). En esta versión he agregado algunas referencias posteriores que apoyan los puntos tratados.

⁵ Fueron precursores importantes los antropólogos mexicanos asociados con la educación rural e indígena, como Moisés Sáenz (1966) y Julio de la Fuente (1964). Durante los años setenta, varias investigaciones habían abordado aspectos cualitativos de las escuelas mexicanas. Fueron referencias importantes para nuestro trabajo: Modiano (1974), Schensul (1976), Muñoz Izquierdo (1979), Gálvez *et al.* (1979), Schmelkes *et al.* (1979), Paradise (1979), Street *et al.* (1980), Calvo *et al.* (1980), Latapí (1980), Muñoz *et al.* (1981), Peña (1981), Scanlon (1981), García y Vanella (1981), Rockwell y Gálvez (1982), Tenti *et al.* (1984) y Remedi (1985).

Las escuelas reflejan tradiciones de muchas épocas de la evolución educativa del país. Muestran consecuencias de diferentes ordenamientos institucionales, dada la coexistencia de sistemas federales, estatales y particulares, organizaciones unitarias o completas, medios rurales y urbanos. Las investigaciones intensivas de tipo etnográfico⁶ tienen limitaciones derivadas de la especificidad histórica y regional de las escuelas estudiadas. Pero era justamente este tipo de estudios el que permitía descubrir, desde adentro, los múltiples sentidos de la experiencia escolar, y trabajar hacia la construcción de un nuevo objeto de estudio: la escuela cotidiana.⁷

En atención a lo anterior, era importante explicitar o señalar algunas de las dimensiones de la cotidianidad escolar que se había logrado identificar, en vez de intentar establecer las características representativas de la escuela mexicana. Lo que expongo es una aproximación a la experiencia escolar en México, a partir de los primeros estudios realizados en aquellos años.⁸ Los resultados deben confrontarse con la realidad particular de otras muchas escuelas. A partir de testimonios frag-

⁶ La investigación etnográfica en educación tiene una larga trayectoria. Véanse Erickson (1986), Hammersley y Atkinson (1983), Jacob (1987), Atkinson *et al.* (1988) y Anderson (1989), Lecompte *et al.* (1992) como introducciones al campo en los países anglosajones, y Geertz (1988), Reynoso (comp.) (1991) y Rosaldo (1989) sobre debates recientes en la antropología. En varios artículos he expuesto el sentido de la etnografía en nuestro trabajo (Rockwell 1986a, 1986b, 1987 y en prensa). Para la investigación reciente en México es importante el volumen preparado por Rueda y Campos (comps.) (1992).

⁷ Las referencias principales sobre lo cotidiano para nuestra línea de investigación fueron Berger y Luckmann (1967) y Heller (1977). Los aspectos conceptuales de esta perspectiva sobre la escuela fueron desarrollados en otros ensayos: Ezpeleta y Rockwell (1983), Rockwell y Ezpeleta (1985) y Rockwell (1986a).

⁸ La primera versión de este ensayo (Rockwell 1982a) se basó en dos investigaciones que realizamos entre 1975 y 1985, una en dos escuelas del Distrito Federal (Gálvez *et al.*, 1979; Rockwell y Gálvez, 1982) y otra en una zona de provincia (“La práctica docente y su contexto institucional y social”, coordinado por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta). Aportaron perspectivas valiosas los trabajos de tesis realizados en este proyecto por Ruth Mercado (1985), Etelvina Sandoval (1985), Citlali Aguilar (1991), Concepción Jiménez y Gerardo López. En esta versión revisada he incluido referencias a otros estudios, realizados por investigadores y estudiantes del DIE a partir de 1986, cuyos análisis amplían, cuestionan o matizan aspectos que abordé en este ensayo.

mentarios, presento un panorama global de la diversidad y la historicidad de la experiencia escolar cotidiana. Queda como tarea de otro nivel de análisis articular las dimensiones descritas y los procesos sociales y culturales del país, para encontrar el sentido histórico particular de lo que sucede en las escuelas mexicanas.

DIMENSIONES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Una serie de dimensiones formativas atraviesa toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela. El contenido específico que se transmite implícitamente en cada dimensión se encuentra en diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar. Cada elemento puede ser portador a la vez de varios contenidos o mensajes. El conjunto de prácticas y de interacciones que se da en las primarias comprende tal variedad y riqueza de contenidos que sería imposible sistematizarlos todos con los análisis y las herramientas conceptuales existentes. Para este primer esbozo seleccioné, por lo tanto, algunas de las dimensiones que parecían pertinentes y posibles de describir. Éstas son: 1) la estructura de la experiencia escolar, 2) la definición escolar del trabajo docente, 3) la presentación del conocimiento escolar, 4) la definición escolar del aprendizaje y 5) la transmisión de concepciones del mundo.

La estructura de la experiencia escolar

Varias características propias del sistema educativo influyen en la actividad escolar cotidiana. Los usos del tiempo y del espacio muestran la estructuración específica de la experiencia escolar. Existen reglas, más o menos flexibles según la escuela, que se utilizan para agrupar a los sujetos y normar su participación. Se establecen formas de comunicarse que tienden a regular la interacción entre maestros y alumnos. Las pautas, relaciones y costumbres características de la escuela se proyectan hacia el entorno social inmediato, amplian-

Anexo 4.

4. La cultura desde la teoría del *control cultural*

La teoría del *control cultural* de Bonfil Batalla, parte de la idea de que un pueblo o un *grupo étnico*, como lo llama Bonfil, ejerce decisiones sobre sus elementos culturales como grupo social. Por lo que de esas decisiones que se toman depende la reproducción de la cultura, de ahí la importancia del *control cultural*, debido a que es mediante éste que un pueblo o grupo étnico regula su funcionamiento y reproducción.

Por *control cultural* entiendo el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones (Bonfil, 1988: 116).

Esta teoría, como se expresa en la cita anterior, nos permite entender que un pueblo indígena funciona en base a un sistema en donde se toman decisiones sobre sus elementos culturales. Sin embargo, estas decisiones pueden darse en distintos niveles, mecanismos, formas e instancias, de acuerdo con el tipo de elemento cultural sobre el que se ejerce la decisión.

Los elementos culturales pueden ser propios o ajenos. Son elementos *propios*, los que la unidad social considerada ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o trans-

sobre los elementos culturales, porque de ello depende el control del pueblo o grupo sobre estos elementos. De esta manera, la teoría del *control cultural* es un marco teórico fundamental de las investigaciones étnicas, porque con base en ella podemos comprender las dinámicas de los elementos culturales, lo que significa comprender el por qué un elemento cultural se preserva o se enajena, o también el por qué un elemento cultural ajeno se apropia o se mantiene como impuesto. Veamos las características de cada uno de estos ámbitos: la cultura autónoma, la apropiada, la enajenada y la impuesta.

En el ámbito de la cultura autónoma, como se ha dicho, es el pueblo indígena o el grupo étnico quien “toma las decisiones sobre los elementos culturales que son propios porque los conserva como patrimonio preexistente. La autonomía de este campo de la cultura consiste precisamente en que no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce el control” (Bonfil, 1988: 119). Un ejemplo al respecto son las prácticas agrícolas, como el cultivo del maíz en México o de la papa en los Andes, en donde los conocimientos que se aplican en el entorno de esta práctica son propios de los pueblos indígenas y se reproducen como patrimonio cultural heredado de generación en generación.

La cultura apropiada, por su parte, “se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre los elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias” (Bonfil, 1988: 10). Para la cultura triqui, la fiesta del carnaval que se celebra en el mes de febrero de todos los años, es un ejemplo de una cultura apropiada, porque el carnaval, una celebración occidental traída durante la Colonia, aunque no les pertenece, es mantenida actualmente bajo las decisiones políticas y culturales de las comunidades.

En cambio, para las comunidades triquis, la escuela (en cuestión de contenidos de enseñanza y aprendizaje), si bien es una institución que funciona dentro de la comunidad, por lo que es parte de la vida comunitaria, no es un elemento cultural propio ni apropiado, ello porque la comunidad no toma decisiones sobre los contenidos que se imparten en esta institución, por tanto, la práctica escolar se convierte en un elemento impuesto. Como lo dice Bonfil, “este es el campo de la cultura etnográfica en el que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo” (Bonfil, 1988: 20).

Por último, la cultura enajenada “se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas” (Bonfil, 1988: 121).

mite, según la naturaleza del elemento cultural considerado. Inversamente, son elementos culturales *ajenos* aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido ni reproducido (Bonfil, 1988: 118).

Tomando el caso del pueblo triqui, el *Nanj n̄in’ın* es el ejemplo de un elemento cultural propio, porque éste se viene desarrollando y transmitiendo de generación en generación, debido a que es el pueblo triqui quien toma las decisiones sobre su desarrollo y transmisión. Pero no sucede lo mismo con el español, que es una lengua ajena que llega al pueblo sin que éste ejerza decisión sobre ella, sin embargo la reproducen, lo que implica un nivel de apropiación de este elemento cultural ajeno.

Para una mejor comprensión de las dinámicas de los elementos culturales, Bonfil hace las siguientes distinciones:

Cuadro 1. Los ámbitos de la cultura en función del control cultural.²

Elementos culturales	Decisiones	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura AUTÓNOMA	Cultura ENAJENADA
Ajenos	Cultura APROPIADA	Cultura IMPUESTA

Con estas cuatro categorías de cultura es posible entender las dinámicas del control cultural; es decir, el sistema desde el cual se ejercen decisiones sobre los elementos culturales. En el cuadro anterior, la cultura *autónoma* es la más propia de un pueblo, sin embargo, la cultura *apropiada* pasa también a ser parte de la *propia* en la medida en que las decisiones sobre ella son propias. La cultura *ajena*, por su parte, que incluye la cultura *enajenada e impuesta*, es aquella en la cual el pueblo no tiene poder de decisión sobre determinados elementos culturales.

Los ámbitos de cultura autónoma y cultura apropiada, forman el campo más general de la *cultura propia*; es decir, aquel en que los elementos culturales, propios o ajenos, están bajo el control del grupo. La cultura impuesta y la cultura enajenada, a su vez, forman el ámbito de la *cultura ajena*, en el que los elementos culturales están bajo control ajeno (Bonfil, 1988: 123).

En la teoría del *control cultural*, como se aprecia en la cita anterior, así como en el cuadro ya referido, es de vital relevancia la capacidad de decisión que se tiene

Como ejemplo de este ámbito de cultura tenemos la fuerza de trabajo que proporcionan los indígenas migrantes en las distintas empresas de los lugares a donde migran.

Con estos cuatro ámbitos de cultura definidos desde la teoría del *control cultural*, podemos entender la naturaleza de los elementos culturales de un pueblo indígena o grupo étnico, el por qué ciertas prácticas y elementos de la cultura funcionan de una determinada manera; por ejemplo, el por qué la lengua indígena es un elemento cultural vital y predominante en prácticas propias como la asamblea comunitaria de un pueblo; y el por qué pierde esta fortaleza en prácticas no propias como la escuela. Aquí resulta que la asamblea comunitaria es un elemento cultural sobre la cual el pueblo o el grupo étnico es quien toma las decisiones, en cambio, en la escuela, la política lingüística que en ésta se desarrolla proviene de un sistema educativo nacional, en donde la comunidad no es parte, y en la que mucho menos tiene capacidad de decisión.

Es así como la teoría del *control cultural*, como la enuncia Bonfil Batalla, funciona como un marco teórico y metodológico en la realización de investigaciones y el desarrollo de propuestas para con los pueblos indígenas. Por ello, en el presente libro, se recupera esta teoría para el estudio del uso de la lengua triqui y del español en las comunidades triquis de Chicahuaxtla.

Anexo 5.

Comunidad y comunalidad

Floriberto Díaz Gómez

En estas páginas quiero consignar solamente lo que considero debe ser importante para que tanto los propios mixes como los extranjeros reflexionen sobre nuestros pensamientos y conocimientos, que se hacen realidad en nuestra vida familiar y comunitaria. No he querido generalizar, sino particularizar esta reflexión a partir de una comunidad, desde la cual hago el ejercicio.

De entrada tengo que asumir que polemizo con la tesis que postula la autonomía regional pluriétnica como la única autonomía de la cual se debe hablar y que considera las otras formas de autonomía como literatura barata (como Héctor Díaz-Polanco, Guadalajara, Jal., octubre de 1994).

La propuesta autonomista que pretenda ser la verdad se convierte fácilmente en dogmática e intransigente, de una forma u otra expira racismo y prepotencia, y en el caso mexicano, desconoce las realidades indígenas.

Considero que, por higiene mental, la discusión de las autonomías no puede provenir solamente de disertaciones teóricas sino, y sobre todo, de la reflexión de las realidades concretas en las cuales se matizan ciertas prácticas autonómicas, conservadas a pesar, y aun en contra, del Estado-nación dominante.

Hasta el momento, las experiencias autonómicas regionales tienen sentido solamente en cuanto cuñas políticas, mecanismos de presión para obligar al Estado a sentarse a dialogar para buscar la solución a los planteamientos de comunidades enmarcadas en una determinada región y algunas cuestiones de orden general.

Las autonomías a partir de propuestas académicas no han podido hacerse realidad como forma de organización y de vida concreta en una comunidad o una región. Por lo menos hasta ahora.

Sin embargo, hablar de las autonomías, tal como se ha estado haciendo, no sólo provoca rechazo por parte del Estado-gobierno, sino que también aborta sus posibilidades de existencia como una forma de mejorar las condiciones de vida de las comunidades o de los sectores sociales en los cuales se pretende introducir. Por otro lado no hay que ignorar las relaciones conflictivas que se dan entre las comunidades de un mismo pueblo indígena y con los diversos pueblos indígenas fronterizos.

Si se da de hecho, debemos tener en cuenta que sucede precisamente en un ambiente coyuntural de conflicto. Y en tanto se pueda mantener cierta fuerza frente al Estado, se mantendrá, pero una vez superada la relación conflictiva ¿cuál será la energía que mantendrá la autonomía si vuelven a surgir los pequeños problemas que, en efecto, pueden olvidarse ante problemas y aspiraciones comunes?

Considero importante enriquecer la discusión a partir de experiencias autonómicas concretas, que existen aún por la propia fuerza de las comunidades y pueblos indígenas.

En este sentido mantendríamos el debate de las autonomías en una dinámica de un proceso social, no sólo de hecho sino en su elaboración e interpretación teórica.

Podríamos hablar entonces de varios niveles de autonomía: comunitario, municipal, intercomunitario, intermunicipal, del conjunto de comunidades de un solo pueblo, entre varios pueblos indígenas y otros sectores sociales.

Considero fundamental escuchar el resultado de las reflexiones surgidas de las propias prácticas de los indígenas, cuya militancia se da en las mismas comunidades y no desde las metrópolis de las entidades o del país; reflexión sin sesgo del racismo que muchas veces se manifiesta como

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

paternalismo o como solidaridad condescendiente. Con ello no descarto lo valioso de los aportes que tienen los estudios académicos en torno a las autonomías, sino que sostengo la necesidad de enriquecer la discusión bajo un marco de disponibilidad complementarista de ideas, bajo la consigna de que la autonomía, en ideas y en la práctica, debe trabajarse como un proceso social y político.

Desde la perspectiva de las organizaciones comunitarias e intercomunitarias, incluso hasta intermunicipales, podemos hablar de diversas experiencias, cuando las comunidades-modelo ejercen control sobre sus decisiones internas y sus respectivas ejecuciones.

Todo pueblo que ha vivido durante varios siglos desarrolla una filosofía en torno a la vida y a la muerte; respecto a lo conocido y a lo desconocido; frente a sí mismo como un conjunto de seres humanos, y frente a los demás seres que pueblan y habitan la Tierra, como la Madre Común. No siempre es fácil que el mismo pueblo explique en qué consiste su filosofía o cuáles son sus elementos; sin embargo, sucede que otros son quienes pretenden hacerlo, pero en su intento muchas veces enuncian los elementos pero sin llegar a entenderlos a profundidad porque no son parte de su vida cotidiana, y si los conocen la razón es que los han encontrado en sus investigaciones. En este sentido es respetable su aporte, en cuanto constituye una reflexión que debe motivar mayor reflexión entre los interesados. Ésto es lo que se pretende en las siguientes líneas.

Para ello propongo buscar el entendimiento de lo que ha llegado a llamarse *comunidad indígena*. Esto nos permitirá tener una referencia más clara de lo que hablamos, y hasta qué punto la propuesta autonómica puede ser positiva hasta para el propio grupo gobernante, en lugar de que se le haga aparecer como opositiva del Estado-nación, y se convierta, justamente, en una forma más elaborada de la organización política celular del Estado mexicano.

Podemos usar las mismas palabras como conceptos, pero es muy probable que simbólicamente estemos entendiendo cosas diferentes y hasta contradictorias.

Un ejemplo podría ser, yéndonos a algunos diccionarios, para ejemplificar la semejanza o divergencia del significado de *comunidad*.

Estado de lo que es común: *la comunidad de nuestros intereses*. Sociedad religiosa sometida a una regla común: *una comunidad de clarisas*. (SINÓN. *Congregación, orden, cofradía*. V.tb. *corporación*).- PL Ant. Levantamientos populares: *las comunidades de Castilla*. For. *Comunidad de bienes*, régimen de ganancias.⁸

(lat. *Communitas, -atis*) s.f. 1. Calidad de común. 2. Conjunto de habitantes de un lugar. 3. Conjunto de personas que viven juntas con ciertas reglas. 4. C. Autónoma. Región que, dentro del Estado, se constituye con un Gobierno y unas competencias para administrar sus intereses propios. 5. C. De bienes. Derecho de propiedad que tienen varias personas sobre una misma

cosa. 6. C. De vecinos. Conjunto de propietarios de los pisos de un edificio, con la misión de resolver los problemas comunes.⁹

Atribución a varias personas de uno o más derechos o bienes.

La comunidad constituye el género del que la copropiedad o condominio constituyen la especie.¹⁰

Ordinariamente, para un académico o para un político de cultura occidental, la comunidad es un

⁸ Ramón García-Pelayo y Gross (ed.), *Pequeño Larousse en Color*, Barcelona, 1984.

⁹ Fundación Cultural Televisa (ed.), *Diccionario Anaya de la Lengua*, 1ª reimpresión, México, julio de 1981.

¹⁰ Rafael de Pina y Rafael de Pina Vara, *Diccionario de Derecho*, Porrúa, 15ª ed., México, 1988.

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

simple agregado de individuos a partir de su aislamiento egocéntrico, en este sentido es como puede entenderse la definición de conjunto. Se trata de una comunidad aritmética.

¿Qué es una comunidad para nosotros los indios? Tengo que decir de entrada que se trata de una palabra que no es indígena, pero que es la que más se acerca a lo que queremos decir. La comunidad indígena es geométrica en oposición al concepto occidental. No se trata de una definición en abstracto, pero para entenderla señalo los elementos fundantes que permiten la constitución de una comunidad concreta.

Cualquier comunidad indígena tiene los siguientes elementos:

- Un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión.
- Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra.
- Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común.
- Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso.
- Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia.

Cualquier antropólogo o sociólogo sabe perfectamente que en una perspectiva más amplia se trata de las características de un Estado-nación de corte occidental.

Es decir, no se entiende una comunidad indígena solamente como un conjunto de casas con personas, sino de personas con historia, pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda. Pero lo que podemos apreciar de la comunidad, es lo más visible, lo tangible, lo fenoménico.

En una comunidad se establece una serie de relaciones, primero entre la gente y el espacio, y en segundo término, entre las personas. Para estas relaciones existen reglas, interpretadas a partir de la propia naturaleza y definidas con las experiencias de las generaciones.

En la variante tlahuitoltepecana de *ayuujk*, la comunidad se describe como algo físico, aparentemente, con las palabras de *nájx*, *kájp* (*nájx*: tierra; *kájp*: pueblo). Interpretando, *nájx* hace posible la existencia de *kájp* pero *kájp* le da sentido a *nájx*. A partir de aquí podemos entender la interrelación e interdependencia de ambos elementos y en este sentido se puede dar una definición primaria de la comunidad como el espacio en el cual las personas realizan acciones de recreación y de transformación de la naturaleza, en tanto que la relación primera es la de la Tierra con la gente, a través del trabajo.

La explicación de los componentes comunitarios nos adentra en la dimensión cerebro-vertebral de la comunidad, de su inmanencia. Nos referimos a su dinámica, a la energía subyacente y actuante entre los seres humanos entre sí y de estos con todos y cada uno de los elementos de la naturaleza. Quiere decir que cuando hablamos de organización, de reglas, de principios comunitarios, no nos referimos sólo al espacio físico y a la existencia material de los seres humanos, sino a su existencia espiritual, a su código ético e ideológico y por consiguiente a su conducta política, social, jurídica, cultural, económica y civil.

Bajo el concepto de comunalidad explico la esencia de lo fenoménico. Es decir, para mí la comunalidad define la inmanencia de la comunidad. En la medida que comunalidad define otros conceptos fundamentales para entender una realidad indígena, la que habrá de entenderse no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones: lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Sin tener presente el sentido comunal e integral de cada parte que pretendamos comprender y explicar, nuestro conocimiento estará siempre limitado.

Dicho lo anterior podemos entender los elementos que definen la comunalidad:

La Tierra como madre y como territorio.

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

El consenso en asamblea para la toma de decisiones. El servicio gratuito como ejercicio de autoridad.

El trabajo colectivo como un acto de recreación.

Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal.

La Tierra, madre y territorio

La Tierra es para nosotros una *madre*, que nos pare, nos alimenta y nos recoge en sus entrañas. Nosotros pertenecemos a ella, por eso no somos los propietarios de tierra alguna. Entre una madre e hijos la relación no es un término de propiedad, sino de pertenencia mutua. Nuestra madre es sagrada, por ella somos sagrados nosotros.

La tierra como territorio da parte de nuestro entendimiento. Cada uno de los elementos de la naturaleza cumple una función necesaria dentro del todo y este concepto de integralidad está presente en todos los demás aspectos de nuestra vida. No es posible separar la atmósfera del suelo ni éste del subsuelo. Es la misma Tierra, como un espacio totalizador. Es en este territorio donde aprendemos el sentido de la igualdad, porque los seres humanos no son ni más ni menos respecto de los demás seres vivos; esto es así porque la Tierra es vida. La diferencia, no la superioridad, de las personas radica esencialmente en su capacidad de pensar y decidir de ordenar y usar racionalmente lo existente.

Los seres humanos entramos en relación con la Tierra de dos formas: a través del trabajo en cuanto territorio, y a través de los ritos y ceremonias familiares y comunitarias, en tanto *madre*. Esta relación no se establece de una manera separada en sus formas, se da normalmente en un solo momento y espacio. Salvo cuando, por ejemplo, se ofrenda a las colindancias comunitarias, caso en el que la relación es meramente ritual, porque no se establece una posesión mediante el trabajo físico, aunque supone la existencia previa de dicha relación objetiva a nivel familiar.

En la relación sagrada, es donde se define también el concepto de la religiosidad mixe-tlahuitoltepecana. Dicen los abuelos que la gente nada puede llevarse a la boca si primero no ha ofrendado a la Tierra que le proporcionó lo que ahora tiene en las manos. Es la relación de la gente con la Tierra la que nos permite definir el concepto de *creador* y *dador de vida*; es más, es ella la que da explicación al concepto de *trinidad* en la comunidad.

La *trinidad* como noción para explicarnos el ser y la presencia del *creador* y *dador de vida*, tiene dos sentidos: uno horizontal y otro vertical.

En el sentido horizontal, tenemos lo siguiente:

1. "Donde me siento y me paro".
2. "En la porción de la Tierra que ocupa la comunidad a la que pertenezco para poder ser yo".
3. La Tierra, como madre de todos los seres vivos.

má ntsééni má ntani} m"ts é npujx nkájp t'y'et nyáxx } et naxw'ii'ny'it.

En el sentido vertical, la altura es la referencia de la misma gente a la de la montaña hierofánica.

3. El universo, *tsájp naxwii'nyit*

2. La montaña, *tunaaw kojpkáaw*

1. Donde me siento y me paro, *má ntsééni ma ntani*

“PROCESOS DE RESISTENCIA DESDE LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA”

"La iglesia católica ha creído que cuando los tlahuitoltepecanos echamos tres gotas de cualquier bebida alcohólica al suelo lo hacemos en razón de la trinidad cristiana: dios padre, dios hijo, dios espíritu santo... ¡lo cierto es que los abuelos lograron hacerlo creer así a los curas abuelos!" Pero

con justa razón porque la trinidad es un concepto religioso universal, no un atributo único del cristianismo. Es evidente que el concepto trinitario entre los tlahuitoltepecanos no es ningún secreto de élite religiosa, sino que se refiere a lo cotidiano con un sentido profundo de respeto a la Tierra y a toda la *creación*.

La noción de dios, como creador y dador de vida, viene de la comprensión de la inmensidad de los seres vivos que conviven con la gente. Frente a una madre común, la gente mixe se siente como alguien más al lado de los seres vivos. Reconoce su inferioridad en cuanto capacidad y fuerza en los primeros días, semanas y meses de vida, pero reconoce también su superioridad en los sentimientos y en la comprensión de los demás seres vivos. De aquí que se siente responsable de entender el trabajo como una labor de concreción, que finalmente significa también recreación de lo creado. Aceptar la noción de *creador y dador de vida para*, definir al ser supremo, le significa no abrigar ninguna duda respecto a su fin y sentido después de la muerte: para *ayuuikjü'dy* no existe infierno, sino un lugar común de descanso a donde vamos a llegar todos, el lugar de los abuelos, en donde todos tenemos que encontrarnos.

La gente, es decir los seres humanos, se relaciona con el *creador y dador de vida* a través de la Tierra, es la mediadora, una madre hierofánica por definición, a través de la cual la gente se mira como en un espejo. Por eso, dios, el *creador y dador de vida*, es su otro yo, y es macho y hembra por igual.

Para los indígenas, la Tierra como territorio no tiene relación alguna con la noción moderna de Estado-nación occidental.

El consenso en asamblea para la toma de decisiones

Consecuente con el principio de armonía entre todos los seres vivos, la gente busca cómo lograr que cada uno de los habitantes actúe positivamente en función de la comunidad, pensando en los demás, antes que pensar en sí mismo. Visto esto de manera moderna, desde cualquier sistema jurídico, es bastante similar al principio del "bien común" para definir derechos y obligaciones.

Mientras en cada familia existe el principio de poder radicado en el padre-macho, sobre todo a partir del adoctrinamiento colonial, en la comunidad el principio de autoridad se dualiza en las personas convirtiéndose en padres-madres. Existe una continuidad de poder entre una familia y una comunidad, pero mientras en la familia la potestad paterna se acepta como algo natural, las autoridades de una comunidad no ostentan el poder por la misma razón sino porque son seleccionadas y aceptadas en asambleas comunitarias.

Una comunidad es un conjunto de familias que requiere de personas que cumplan con un papel paterno-materno superior al de los jefes de familia en particular: las cualidades de mando se deben combinar con la comprensión y dirección paternal. Y es esto lo que busca la comunidad cuando decide quiénes deben ser sus padres-madres.

La asamblea general, compuesta por todos los comuneros y comuneras con hijos, es la que tiene la facultad de encargar el poder a las personas nombradas para dar su servicio anual a la comunidad.

En esta parte vale la pena detenernos para ver cuál ha sido el proceso de las asambleas comunitarias en Tlahuitoltepec, sobre todo a partir de los años setenta.

En principio, en toda asamblea participan con voz y aprobación consensual todos los asistentes. Sin embargo, en la realidad ha habido tiempos y circunstancias que no han favorecido la expresión popular y en su lugar han reducido a los asambleístas a ser levanta-manos y un número más para los escrutadores.

Se puede afirmar con toda certeza que el empobrecimiento de las asambleas generales devino del exterior, siendo uno de los instrumentos más importantes el sistema educativo. En particular, cuando

personas con estudios empezaron a ocupar cargos de mando dentro de la comunidad, introdujeron las normas que aprendieron a observar y a hacer observar dentro de las aulas con los niños escolares: *no hablar desordenadamente, sino uno por uno, levantar la mano si quieres hablar, no hacer ruido*, etcétera. Esta práctica introdujo en los primeros años de la década de los setenta la *adopción de decisiones por mayoría de votos, mediante el conteo de brazos levantados, sustituyendo el cuchicheo y el consenso*. Obviamente, de una manera paulatina, los comuneros-ciudadanos fueron perdiendo interés por participar en las asambleas, responsabilizando de todo a las autoridades y a los *estudiados*.

¿Qué fue lo que se perdió con esas modalidades occidentales? Al celebrarse una asamblea general, aún en la década de los sesenta, podrían distinguirse claramente los siguientes elementos:

1. Era una obligación de las autoridades realizar las asambleas que fueran necesarias durante su año de servicio, para informar, consultar y adoptar las decisiones más aceptables para casi todos los comuneros-ciudadanos de ambos sexos.
2. Para los comuneros-ciudadanos era una obligación asistir, porque sino se les castigaba. Casi nadie faltaba.
3. Todas las autoridades tenían la obligación de presidir las asambleas, nadie podía faltar, ni estar en estado de borrachera, sobretodo las cabezas, los titulares. De lo contrario se tomaba como una evidente falta de respeto a las autoridades y era posible esperar una sanción de la misma asamblea.
4. Las autoridades tenían que saber hablar con respeto frente a la asamblea, saber conducir bien. Es decir, debían demostrar su don de mando y respeto al poder y la dignidad de la comunidad.
5. Las autoridades normalmente comenzaban por informar todo lo que habían estado haciendo, en relación con las decisiones adoptadas en la asamblea anterior, si la hubo, o expresar sus planes. Cuando había asuntos que merecían la discusión y aprobación de la asamblea, tenían que plantear claramente el asunto: por qué, cómo, cuándo, con qué, por dónde. Normalmente terminaban, pidiendo con humildad la palabra de la asamblea, señalando sus equivocaciones y cómo enderezarse.
6. Cuando no estaban muy claras las cosas, los más ancianos pedían más explicación para la comprensión de todos.
7. Hecho todo esto, comenzaba el cuchicheo de los asambleístas en grupos espontáneos. Todo el patio municipal se convertía en un espacio en donde podría suponerse la existencia de miles de abejas o de abejorros.
8. Así como comenzaron a cuchichear asimismo se iban apagando las voces, quedando los más ancianos con el encargo de pasar la palabra, el mensaje, a las autoridades.
9. A estas alturas el papel de las autoridades se convertía en el de recolectores de las opiniones para ir las agrupando, según sus parecidos, porque al final tenían que presentarlas ante la asamblea para corroborar si estaban en lo correcto o no.
10. Finalmente las autoridades se volvían a la asamblea presentando las propuestas o respuestas que hubiesen coincidido, buscando la manera de no desechar ninguna de las menos coincidentes sino tomando elementos de ellas para enriquecer las primeras. Así, ninguno podía sentirse rechazado y las decisiones se consensaban sin mayor problema, aunque podía haber algún disidente radical.
11. Las asambleas normalmente terminaban bien, sin abandono.
12. Las autoridades agradecían la conducción de las autoridades y las animaban a seguir adelante.
13. Las autoridades a su vez terminaban normalmente agradeciendo a todos y con recomendaciones más de orden general para la observancia de las buenas conductas dentro de la comunidad.

Si lo anterior constituía las características fundamentales de una asamblea comunitaria, lo que sigue a continuación podría caracterizar el periodo de los setenta para adelante, salvo algunas ocasiones en que se ha buscado enderezar lo torcido. Señalarlas pretende justamente buscar nuevas modalidades que respondan, antes que a cualquier otro interés o estilo de las propias autoridades, a las demandas de respeto a la comunidad.

1. Salvo la primera asamblea del año, en enero, normalmente para las autoridades realizar asambleas es un fastidio, argumentan que la gente se cansa. Esto hace que las decisiones las adopten sin mayores consultas que las del cabildo y son refutadas al final del año o cuando son reemplazadas por las nuevas autoridades.
2. Los comuneros-ciudadanos conocen su obligación de asistir a las asambleas pero ya no ocurren, aunque se les amenace con castigos. Y es que se ha llegado al caso de que cuando alguien opina cuestionando a las autoridades se les encarcela (1995). Ciertamente es que hay otras causas para no asistir a las asambleas, como la migración que ha aumentado hacia las ciudades y otras comunidades, pero aún así antes cumplían con su

responsabilidad.

3. Es común ahora que las autoridades-cabezas ya no presiden las asambleas; aunque el consejo de ancianos critica acremente estas actitudes, hay personas a quienes no causan ningún rubor las llamadas de atención públicas y reinciden, algunas veces hasta con mañas. Y existe cierta complicidad entre las mismas autoridades.
4. Aunque en general las autoridades siguen siendo respetuosas con la asamblea, no falta quienes se enfrenten a ella cuando las decisiones adoptadas no responden a sus deseos. Llegando al grado de hacer encarcelar a algún asambleísta como escarmiento cuando se les cuestiona. Esto significa que las autoridades pueden abusar del poder.
5. Ciertas autoridades manipulan la información y conducen la asamblea para apoyar las propuestas, previamente elaboradas y solamente piden a los ciudadanos que se definan por la propuesta que mejor les convenza y levanten la mano, sin que otros influyan en sus decisiones. Es decir, el cuchicheo de la asamblea se rechaza y se prefiere abreviar el tiempo mediante el conteo de brazos levantados.
6. Las asambleas de ahora terminan como comienzan: la gente llega poco a poco, y así van abandonando el lugar, de tal manera que no se llegan a tocar los últimos puntos. La gente se aburre o no se siente motivada para participar hasta el final.

Perspectivas

En la gestión comunal correspondiente al trienio de 1994-1996, en acuerdo con las autoridades municipales de 1994, se inició un proceso de reconstrucción de la asamblea comunitaria.

Por tener una población muy dispersa, a lo largo y ancho del territorio comunal, se diseñó y acordó la realización de asambleas periódicas de información y consulta en siete lugares: en las rancherías de Tejas, Santa Cruz, Guadalupe Victoria, Nejapa, Las Flores, el Frijol y el Centro. Además, un Consejo de Ancianos y Principales, terminando con la celebración de una asamblea general. Normalmente los tres ejes en torno a los cuales giraban las asambleas eran: asuntos agrarios, asuntos municipales y asuntos del comité escolar de la ranchería (en este caso concreto: de las rancherías).

Se pudo observar claramente que durante 1994 la participación de los comuneros y comuneras fue aumentando paulatinamente, tanto en número como en aportación a la discusión. Asimismo se fortalecía la participación de la gente en las asambleas generales, llegando a un máximo de poco más de 1 300 personas, pero no menos de 800 durante todo el año, contra los 600 asistentes en las asambleas que se habían convertido en algo ya tradicional en los últimos lustros.

Sin embargo, durante 1995 la participación en las asambleas generales bajó sustancialmente casi al mismo nivel de los años anteriores, comenzando el año con poco más o menos 800 personas y se fue hasta menos de 300 personas en uno de los llamados. A pesar de ello, en las rancherías siempre hubo suficiente gente, manteniéndose casi en la misma cantidad.

La explicación de este fenómeno varía, según desde donde se vea:

- Que la gente ya se cansó de lo mismo.
- Que la gente fácilmente pierde el interés.
- Que por realizarse en las rancherías, la gente no siente necesidad de ir a la asamblea general.
- Porque las autoridades principales no van a las rancherías.
- Porque no hay buen entendimiento entre las autoridades comunales y municipales.
- Porque a las autoridades municipales no les interesa informar y consultar a la población para tomar sus decisiones.
- Porque si la gente cuestiona a las autoridades, pueden ser encarceladas (como sucedió en 1995).

El lugar donde menos participa la gente en la asamblea que le corresponde, es el Centro. Es más, algunas personas de allí mismo empezaron a divulgar que las asambleas de consulta eran acciones divisionistas por parte de las autoridades (se tiene que entender que se trata de las autoridades agrarias).

Esto hizo que las autoridades agrarias en el cuarto y último recorrido por las rancherías tuvieran que

someter a consulta de los propios comuneros si en efecto sentían las asambleas como una invitación a dividirse, y para que los del Centro dieran su punto de vista.

Existen ciertos indicadores, no necesariamente jerárquicos, que animaron a proceder con las consultas:

1. El crecimiento de la población en Tlahuitoltepec es permanente y elevado. Se registran más de 300 nacimientos al año. La población que antes iba por temporadas agrícolas a sus ranchos ha ido formando verdaderas rancherías con poblaciones de más de 100 personas.
2. Gran parte de la población ranchera de Tlahuitoltepec no tiene casa en el Centro político- religioso de la comunidad, lo que hace que en el mayor de los casos no estén enterados de lo que hacen las autoridades, o en qué trabajan las "comisiones" de tequio anual.

Esto se entiende mejor cuando se observa que la mayor parte de la gente que colabora en el tequio es de las rancherías y por lo tanto cada día tienen que viajan desde su rancho al Centro y de regreso.

- Los mecanismos y la capacidad de control de parte de las autoridades es cada vez menor.
- La comunicación entre autoridades y comuneros-ciudadanos es cada vez más difícil e impersonal.
- La legitimidad de las autoridades tiene serios cuestionamientos que se puede observar cuando la gente no obedece el mandato de las autoridades.
- Permitir que todo lo anterior se desarrolle sin ningún problema puede, en efecto, provocar algún movimiento separatista de los rancheros.

A partir de estas consideraciones surgen ciertos principios:

1. Las autoridades deben buscar a la gente para comunicarse con ella, informarla y consultarle sobre lo que se hace o se pretende hacer.
2. Son las mismas autoridades de mando mayor quienes invitan a la gente a participar a las asambleas, evitando sean las comisiones de obras comunales.
3. El acercamiento a las rancherías evita cualquier posible irrupción separatista, porque se establece un conocimiento más directo de los problemas que padece la población.
4. Las autoridades son mejor conocidas y pueden lograr los consensos necesarios para sus actuaciones.

Debe entenderse perfectamente que consenso no es sinónimo de unanimidad. El

servicio gratuito, como ejercicio de autoridad

Si bien lo anterior... (fin del manuscrito)

III. CONTENIDO DIDÁCTICO

Estela Quintar

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

En primer término convendría explicar qué se entiende por *contenido didáctico* en esta propuesta. Por contenido didáctico se entenderá *todo aquello posible de ser enseñado y aprendido*.

Indudablemente, el contenido didáctico, así comprendido, se transforma en un universo amplio y complejo donde no todo es igual ni tiene la misma intencionalidad al ser enseñado.

¿Qué representan los contenidos didácticos en la escuela? Representan tanto vivencias como experiencias y conceptualizaciones que, en construcciones simbólicas de sentidos y significados, configuran un sistema de representaciones¹ que referencian —e identifican— tanto a los sujetos de una sociedad como a la sociedad en su conjunto.

El contenido didáctico, así planteado, conlleva en sí a aquello que interesa sea conservado en el devenir histórico y cultural de una sociedad, así como a la generación de nuevos conocimientos que den cuenta de un presente siempre historizado y coyuntural.

¿Qué significa esto? Que lo que se enseña, o no, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, escolares o no escolares, tiene una profunda incidencia tanto en el *comportamiento particular como en las manifestaciones culturales* del con-

¹ Ampliar lo relacionado con representaciones e imaginario social en C. Castoriadis, *El avance de la insignificancia*, Editorial Eudeba, 1997, y *El Hombre Fragmentado*, Editorial Altamira, Buenos Aires, 1990.

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

En primer término convendría explicar qué se entiende por *contenido didáctico* en esta propuesta. Por contenido didáctico se entenderá *todo aquello posible de ser enseñado y aprendido*.

Indudablemente, el contenido didáctico, así comprendido, se transformará en un universo amplio y complejo donde no todo es igual ni tiene la misma intencionalidad al ser enseñado.

¿Qué representan los contenidos didácticos en la escuela? Representa tanto vivencias como experiencias y conceptualizaciones que, en construcciones simbólicas de sentidos y significados, configuran un sistema de representaciones¹ que referencian —e identifican— tanto a los sujetos de una sociedad como a la sociedad en su conjunto.

El contenido didáctico, así planteado, conlleva en sí a aquello que interesa sea conservado en el devenir histórico y cultural de una sociedad, así como a la generación de nuevos conocimientos que den cuenta de un presente siempre historizado y coyuntural.

¿Qué significa esto? Que lo que se enseña, o no, en situaciones de enseñanza y aprendizaje, escolares o no escolares, tiene una profunda incidencia tanto en el *comportamiento particular como en las manifestaciones culturales* del co:

¹ Ampliar lo relacionado con representaciones e imaginario social en C. Castoriadis, *El avatar de la insignificancia*, Editorial Eudeba, 1997, y *El Hombre Fragmentado*, Editorial Altamira, Buenos Aires, 1990.

junto de sujetos sociales que transitan, de alguna manera, en un espacio educativo sistematizado, escolar o no escolar.

Esto es lo que convierte al sistema educativo no sólo en un aparato ideológico del Estado,² sino también en *espacio potencial de construcción de significaciones —conocimiento— y transformación subjetiva e intersubjetiva.*

De este modo, la construcción de conocimiento contribuye, entre otras mediaciones de aculturación, a la conformación del sistema de simbolizaciones comunes y consensuadas que van conformando un “imaginario social” que se proyecta en estilos de vida, en formas de ver y comprender el mundo es decir, que se comprende al mundo desde una *realidad subjetivada.*

Es en este sentido que decimos que lo educativo es un espacio de *antropologización* privilegiado, por lo cual es de fundamental importancia ahondar en la conexión entre *cultura y contenido didáctico* y, en este análisis, observar lo que significa la *selección de contenidos de enseñanza.*

1.1. Lo epistemológico como soporte del contenido de enseñanza

A partir de lo expuesto en el punto anterior cabe preguntarse: *¿cómo y dónde se seleccionan los contenidos didácticos?, ¿qué está detrás de esa posibilidad de elección?*

La selección de contenidos de enseñanza implica y se compromete con una *postura ante el conocimiento, con un ángulo epistémico de razonamiento* en la construcción de lo real, del mundo, de la vida misma de una sociedad.

Este ángulo de razonamiento determina, de alguna manera, qué se considera como *contenido didáctico*, en tanto determina *qué, cómo y para qué se conoce y por lo tanto qué, cómo y para qué se enseña.*

Podríamos señalar, muy sintéticamente, como elemento orientador para el análisis de los contenidos de enseñanza, *dos ángulos de razonamiento* —no excluyente de otras versiones al respecto— de posturas frente a lo real.

Una mirada se coloca ante lo real *como un objeto a ser explicado*, con lo cual la explicación deberá ser lo más detallada, concreta y generalizable posible,

² Véase Louis Althusser, *Aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

otra donde toda reflexión teórica debe ser *verificada* en lo real, utilizando un método fiable, *científico*.

A esta forma de abordaje del conocimiento de la realidad se la podría plantear desde un *paradigma explicativo* en el cual la ciencia es una construcción sistematizada, metodológicamente constituida y por lo tanto confiable. Desde este paradigma, el conocimiento científico se constituye en forma fragmentada —con cierto control de los fenómenos y sus regularidades—.

Así la construcción teórica se organiza en partes de lo real, *des-historizándose* los fenómenos, centrándose en la demostración de datos descriptivos y dados como ciertos, veraces, verificables.

Es ésta una propuesta que “parametraliza” el conocimiento de la realidad en una serie de supuestos conocimientos científicos. (c)

Ejemplo de esto son los contenidos didácticos seleccionados en los actuales lineamientos curriculares, los que más allá de la abundante producción editorial que los justifican como “proceso global” —cuando en la realidad es un *instrumento* o *recurso* de la acción docente— y más allá de sus marcos teóricos *críticos*, en su instrumentación, plantean una serie de *conocimientos disciplinares a ser dados y que los alumnos deberán aprender/repetir para ser promocionados*. (c)

En esta perspectiva no hay lugar para el sujeto y su subjetividad, pues los fenómenos de la realidad y su explicación *científica* rebasa los sentidos y significados que le otorgan a lo que les sucede a las personas en su contexto histórico, en su situacionalidad.

La otra de las miradas, de ángulo de razonamiento epistémico, es el *interpretativo*.

En esta forma de abordaje de lo real se privilegia *lo que le sucede a los sujetos y su subjetividad en su cotidianeidad como hacedores de realidad y por ende de conocimientos*. Considera, por lo tanto, *la dimensión histórica que se está dando, en un presente siempre coyuntural y potencial*.³

En esta forma de abordar el conocimiento de lo real, no hay verdades determinadas, *hay conocimiento históricamente construido* que se deconstruye y resignifica en la propia situacionalidad vital.

³ La idea de potencia que se desarrolla en este texto como categoría de análisis epistémico es parte de las reflexiones que Hugo Zemelman desarrolla en su propuesta epistémica: de la “conciencia histórica como potencia”. Estas ideas se encuentran, entre otras publicaciones, en *Horizontes de la razón I y II*, Editorial Anthropos, Barcelona, España, 1992.

El conocimiento es aquí una construcción de sentidos y significados⁴ que se configura en un sistema de representaciones.

Este sistema de representaciones simbólicas es el que da identidad a los grupos humanos en su tiempo y espacio. En este planteamiento lo que se conoce no es la “explicación” del mundo real, sino las *construcciones interpretativas* de lo real *como construcción de realidades y como posibilidad de instrumentarse creativamente en ellas*.

En este ángulo de razonamiento se privilegia el pensar y el pensar en un proceso de conocimiento que implica sucesivos estados de conciencia de lo real, de sucesivos “darse cuenta” y dar cuenta del devenir para ad-venir seres protagónicos en el reconocimiento del micromundo, como constructor del macromundo.

Es lo que Vygotski denominó aprendizaje “contextual dialéctico”, lo que Piaget señala en su proceso de adaptación activa y que Freud plantea como criterio de realidad.

Desde una visión parametralizadamente fraccionada, grandes pensadores y promotores de la vida, en la vida, desde un ángulo de razonamiento explicativo, fueron transformados en dogmas teórico-explicativos y a-históricos en su aplicación, transmutados, como en el caso de la teoría psicogenética, más en normas de conductas que en procesos de conocimiento, en niveles de complejidad cada vez más densos.

Lo dicho no implica, en ningún modo, desconocer las construcciones teóricas y científicas como conocimiento sistematizado que da cuenta, históricamente, de distintos aspectos de la realidad; no es, en ningún modo, un reduccionismo antropológico, sino que implica *el uso con sentido del conocimiento acumulado, dado, en la decodificación del presente*.

Esto no sólo reubica al conocimiento científico sino que lo abre a renovadas re-creaciones en su uso y articulación con nuevas interpretaciones y construcciones de conocimiento abstracto, categorial complejo.

Según lo dicho, en esta postura lo importante no es enseñar *transmitiendo ciencia como conocimiento dado*, sino que lo importante es enseñar a pensarse y pensar la realidad como actividad mental constitutiva de redes de significa-

⁴ En cuanto a la valoración de sentidos y significados véase Jerome Bruner, *Actos de significados*, Editorial Alianza, Madrid, 1990.

Por lo general, hay mucho material escrito al respecto, nuestras prácticas educativas son determinadas, más que por la elección consciente y con sentido de lo que se enseña y por qué se enseña, por la interiorización de modelos educativos de tendencia tradicional; modelos que se internalizan inercial y parametralmente y que luego se reproducen con mayor o menor criticidad. Esto, indudablemente, obtura la mayoría de las veces la posibilidad de revalorizar la ciencia como producto de y en la propia cultura, en el propio devenir.

De ninguna manera le estoy restando importancia a la acción o protagonismo de aquellos docentes comprometidos con un pensamiento crítico —lo que no es lo mismo que *adherir* a un pensamiento crítico— que resignifican la realidad concreta en el proceso de enseñanza y aprendizaje y realmente “conducen a la cultura” por mediación de ellos.

Sin embargo, lo que también debemos saber es que —como se mencionó en relación con la pedagogía crítico social de los contenidos— en países como el nuestro y Latinoamérica, en general, éstas son fuerzas instituyentes que en la medida que no se organicen, seguirán siendo esfuerzos aislados, por lo cual es importante la *voluntad de encontrarse para sistematizar propuestas de cambio para el conjunto del sistema educativo*, reeditando y resignificando en las exigencias actuales, la idea de *intelectuales orgánicos* planteada por Antonio Gramsci hace ya algunos años.

1.2. *Aporte para la resignificación del contenido didáctico*

A partir de Colón, la nuestra fue una educación de colonización, —en el sentido de colonia—, y la existencia de una colonia trae consigo la existencia de un país imperialista.

La colonia para ser tal sufre, en su espacio, el avasallamiento —dado en múltiples formas de acción simbólica— del imperio, lo que implica la conformación de una *cultura imperialista* y una *cultura colonialista*.

La primera promueve el desarrollo, el *progreso*, la *civilización* sobre la otra; la segunda se desarraiga para poder modificarse en *servicio del progreso y el desarrollo del imperio, así como al servicio y modo del mismo*.

ciones, articulando lo “dado” con lo “dándose”⁵ para, protagónicamente conformar, en proyectos subjetivos e intersubjetivos, lo “por darse”.

Con lo cual los límites se vuelven horizontes que convocan a la apertura de lo impensado, recreando conocimiento, siempre histórico y de sentido.

Se potencia así lo *inédito viable*⁶ de los microespacios de acción cotidiana y social con la que construimos el mundo.

Con base en lo que se viene explicando, queda clara la importancia que una definida postura epistémica —en tanto postura frente al conocimiento del mundo— adquiere en la definición de la educación.

Direccionada la definición de objetivos propósitos y metas educativas, se determina *el sentido* que la enseñanza —en particular, y la educación, en general— adquiere para la comunidad de la que es emergente.

Lo dicho compromete la selección de los contenidos didácticos, en la conciencia de *la opción política e histórica* que implican; opción que coloca, a quien opta, en *un determinado ángulo epistémico de razonamiento*, y que en este texto planteamos *como explicativo o interpretativo*. →

¿Por qué de opción política e histórica? Porque cuando uno opta, elige, y en este caso *la opción determina el qué, cómo y para qué enseñar del enseñante*.

Este *elegir* es una *acción* que trasciende la mera elección personal e involucra a todos los presentes y futuros alumnos que transitarán por su acción formadora, lo que en este sentido es trascendente. Y es esta acción trascendente la que le imprime a la acción de enseñar, la densidad de ser acción política.

Y como toda acción política, involucra a sujetos actuantes en interacción, esa inter-acción contextual es temporal y espacial y responde a espacios vividos y como tal históricos e historizados.

Esta es una opción que siempre está presente, más allá de la conciencia de ello.

⁵ En relación con la “matriz epistémica” propuesta por Hugo Zemelman en sus aportes de una epistemología de la conciencia histórica como potencia véase Hugo Zemelman, *Horizontes de la razón I y II*, Editorial Anthropos, 1992, aquí desarrolla aspectos que hacen al presente como coyuntura “a darse”.

⁶ Lo “inédito” como concepto aquí incluido es trabajado por Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, México, 1993.

Hoy, transitando la segunda revolución de la ciencia y la técnica,⁷ el deseo imperialista de *globalizar* —apoderarse política, económica y culturalmente de más estados— de los viejos tiempos, se manifiesta en un proceso tecnológicamente avasallador de transnacionalización de capitales, donde el estado es reemplazado por bancos y pequeños grupos “privados y anónimos” que controlan a grandes comunidades, se trata de una transnacionalización no acotada por país, sino del planeta, generando una cultura de lo anónimamente conocido, del *marketing* y la alienación de la actualización para no quedar “afuera del mercado.”

Los medios de comunicación masiva acompasan estos procesos sociales que contribuyen, en gran medida, a configurar la cultura del *mass-media* que se desdibuja en la ilusión de saber, cuando apenas se está *informado*, transmutando un *pensar meditativo reflexivo* en un *pensar práctico* que mecaniza acciones, visiones y misiones.

La búsqueda de la *barbarie* por parecerse al *civilizado*, al *desarrollado*, fue, y sigue siendo —más académicamente, más sutilmente, con otras simbolizaciones— un pensamiento fuertemente dado por reactualizadas —sobre todo en *discursos* progresistas o ideologizados— propuestas educativas con bases positivistas y liberal-conservadoras sobre las cuales se organizaron nuestros países.

Con esto, la escuela sufre un descrédito cada vez mayor en su sentido —no creen en ella los padres ni los alumnos ni los que enseñan—, con lo cual no sólo se mantienen lineamientos curriculares centrados en disciplinas ahistoricamente planteadas, sino que además se alejan de la realidad que se *está* viviendo.

De esta manera se fractura la identidad cultural y la *cultura* pasa a ser *erudición* sobre el saber acumulado del mundo imperial o *desarrollado*, o bien, la alienación de simbolizaciones que tecnifican al ser humano en comportamientos masivos provocados por un *pensamiento subordinado* por sobre la recreación de lo propio, el saber de “mi mundo” como espacio de resignificación *continental* y *universal*. Un tremendo ejemplo de esto es el lugar, casi exiguo, que ocupa el

⁷ Adam Shaff, *¿Qué futuro nos aguarda?*, Editorial Crítica, Barcelona, 1985. En este texto Shaff aborda la problemática social a la que nos lleva el avance de la segunda revolución de la ciencia y la técnica, revolución que tiene como base de sustentación la microelectrónica, la energía y la genética.

arte como posibilidad de aprendizaje del mundo y medio de expresión de identidad humana —individual y social— inigualable, pero las más de las veces los “recortes presupuestarios” re-cortan el arte para privilegiar cursos, por ejemplo, de computación.

Con esto quiero decir que, si bien hay saberes científicos y técnicos universales, éstos se vuelven *significativos* cuando contribuyen a comprender y decodificar la propia realidad.

Desde mi punto de vista los contenidos que tienden a la deformación o el desconocimiento de lo propio —subjetivo o colectivo— sirven para consolidar una situación de poder entre una cultura *dominante y otra subordinada*, con todo lo que ello implica en la conformación de un pensamiento dilemático, vínculos interpersonales de dependencia y relaciones institucionales piramidales fuertemente vinculadas al control.

Frente a los contenidos hoy cabe preguntarnos y respondernos, tanto desde las políticas educativas como desde acciones didácticas particulares:

- ✓ • ¿Cuáles son los contenidos que aseguran una formación básica que garantice:
 - La resignificación de la cultura.
 - La generación de nuevos conocimientos que interpreten e instrumenten para la vida cotidiana.
 - La revalorización del trabajo.
 - La conciencia de la realidad concreta.
 - La construcción de un imaginario social que signifique la cultura de la convivencia, del no consumismo, de la no competencia por la competencia misma, no dogmático y de manipulación social?
- ¿Cuáles son los contenidos que contribuyen a elaborar autorreferencias subjetivas y colectivas que respondan a proyectos sociales en los que primen valores de autonomía, democracia y justicia social; los que promuevan al hombre a desarrollar sus posibilidades individuales y a comprometerse con su medio?
- ¿Cuáles son los contenidos que conducen a desarrollar una capacidad crítica que permita ir produciendo una progresiva desalineación de los

aspectos que conforman una lógica de pensamiento subordinado que encubren y bloquean el conocimiento de la realidad?

- ¿Qué contenidos deberían contemplar la comprensión de los fenómenos sociales —políticos, económicos y culturales— generados por el tránsito de la segunda revolución de la ciencia y la técnica?
- ¿Cómo posibilitar pensamientos autónomos frente a la globalización, la transnacionalización de capitales, los medios masivos de comunicación, el *bloqueo histórico* y la *tecnologización de la subjetividad*?

El poder responder y responderse a estos cuestionamientos, entre otros, nos obliga a volvernos, reflexivamente, no sólo a lo sustantivo del *qué enseñar*, es decir a los contenidos didácticos, sino que nos alerta sobre lo que significa ser *formador* en los tiempos actuales y asumir la responsabilidad social que ello implica, más allá de la institucionalización que a veces obtura, aparentemente, la capacidad de autonomía y creatividad de quienes la integran. → ○

2. UN MODO POSIBLE DE CARACTERIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS

A continuación expondré una organización que, como todas las clasificaciones teóricas, enuncia categorías de análisis que dan cuenta de una *versión* de la realidad y por ende de la construcción de conocimiento.

2.1. *Contenidos subjetivos*

Son aquellos que hacen al desarrollo de las capacidades: *propio y exteroceptivas, así como también cognitivas* —lo que incluye lo afectivo y emocional— que contribuyen a la conformación referencial de las estructuras de acción que todo sujeto construye.

Abarca, por lo tanto, a los procesos de pensamiento que permiten darse y dar cuenta de sí y del mundo en la construcción de sentidos y significados.

TALLER ESTATAL DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

2017-2018



EL ACTO DE ESTUDIARSE A SI MISMO...



CEDES 22