

Sinéctica

revista electrónica de educación

63

JULIO / DICIEMBRE 2024

Educación popular, sujetos, saberes y conocimientos sociales

CONTENIDO

SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

Artículos de investigación

Tetsijtsilin una alter-nativa más allá de la Nueva Escuela Mexicana

La metodología 55, contribuciones al análisis de la educación popular contemporánea

Educación liberadora para abordar la crisis socioecológica: aportes y desafíos

Icono y phronesis en los jesuitas en las comunidades eclesiales de base: el caso Lomas de Polanco

Sujetos, prácticas y saberes en una experiencia de educación con personas jóvenes y adultas institucionalizada

Artículos teóricos

Educación popular y alternativas pedagógicas. La experiencia de Warisata: historia y porvenir

Secundaria Popular "Carrillo Puerto". Una experiencia de educación popular

La educación con personas jóvenes y adultas. Aportes de la educación popular

Sistematización de prácticas educativas en proyectos integradores hacia la construcción social de conocimientos (exploración teórica)

La cuestión metodológica en Freire: "método" de alfabetización y método de investigación

Presentación

MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ*
MARIA CLARA DI PIERRO**

doi: 10.31391/S2007-7033(2024)0063/001

Aunque no sea posible llegar a un significado unívoco y consensual, la corriente de la educación popular latinoamericana puede definirse sintéticamente como una concepción pedagógica que vincula producción de conocimiento, formación, ética, y política. Representa un campo problemático que abarca una diversidad de prácticas educativas encaminadas a desarrollar el pensamiento crítico y deconstruir los discursos hegemónicos, promover la resistencia a los procesos de exclusión y subordinación (de clase, género, etnia) y la generación de espacios de articulación para promover acciones colectivas a favor de la justicia social y la democracia participativa en contextos socioculturales que caracterizan a América Latina (Jara, 2018; Jara y Goldar, 2022).

Sin duda, la educación popular tiene una larga data en América Latina, con antecedentes en favor de la instrucción pública desde la descolonización y la construcción de las repúblicas independientes (Jara, 2018; Puiggrós, 1998). Adquirió configuración singular en los movimientos de educación y cultura popular y de resistencia a las dictaduras en las décadas de 1960 a 1980, inspirados en el pensamiento de Paulo Freire expresado en obras fundamentales como la *Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1969, 1973). Influyó en el surgimiento de corrientes de pensamiento originales en otros campos de conocimiento y prácticas, como la teología de la liberación, la investigación-acción participativa y la sistematización de experiencias.

También, se vivió un proceso de refundación de la educación popular en la transición al siglo XXI frente a la crisis de paradigmas desencadenada por la caída del socialismo real y la ola neoliberal. Actualmente, se articula con las pedagogías críticas y emancipatorias de jóvenes y adultos como agentes de cambio, con el pensamiento feminista y decolonial (Walsh, 2017). En esta transición de épocas, la

* Doctora en Ciencias con la especialidad en investigaciones educativas. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores; investigadora honoraria de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México; integrante del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Profesora e investigadora del derecho a la educación, la política y la justicia escolar. Realizó estancias de investigación en Athens State University, Wisconsin-Madison University, Northern Illinois University and The City University New York, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Universidad de São Paulo, Brasil, y Universidad de Buenos Aires, Argentina, e intercambio académico en España. Entre sus trabajos más recientes, destaca el derecho a la educación superior de los inmigrantes sin documentos a través de un estudio de caso: An Interview with Angelo Cabrera, México, y el documental *Una historia migrante: el Ángel de la educación*. Correo electrónico: mercedes.ruiz@ibero.mx/https://orcid.org/0000-0002-3759-4688

** Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Realizó una pasantía posdoctoral en Teachers College (2012), Universidad de Columbia (EUA). Profesora titular jubilada de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo. Fundó y trabajó en la organización no gubernamental Ação Educativa. Está afiliada a la Asociación Nacional de Estudios de Postgrado e Investigación en Educación. Es miembro del Foro de Educación de Jóvenes y Adultos del Estado de São Paulo y de la Red Escuela-Universidad Pública. Líder del grupo de investigación "Pensamiento, políticas y prácticas en Educación de Jóvenes y Adultos". Desarrolla estudios sobre políticas educativas con especial atención en los temas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos, educación rural y educación popular. Correo electrónico: mcpiirro@usp.br/https://orcid.org/0000-0002-8343-3578



educación popular contemporánea promueve el diálogo de saberes y la negociación cultural, se guía por la ética del cuidado, es adherente al movimiento ambientalista y a las cosmovisiones de los pueblos originarios respecto al buen vivir, y se involucra en la lectura crítica de los medios y la democratización de las tecnologías de la información y la comunicación (GIPE, 2023).

En esa trayectoria, la educación popular fue incorporada en los procesos de formación político-pedagógica de diversos movimientos sociales de las ciudades y del campo en Latinoamérica, como los bachilleratos populares de Argentina, el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil o las iniciativas autogestionadas de economía popular y solidaria que se encuentran en estos y otros países de la región.

En ese momento, la educación popular en América Latina representa un campo problemático de suma importancia que se resignifica a raíz del giro político-pedagógico y el cambio societal que se caracteriza, entre otros, por el uso de la tecnopolítica que reconfigura desde otro lugar las luchas populares, como se mostró con los movimientos estudiantiles universitarios y de secundaria en Chile (2011) y el movimiento Más de 131 y #Yosoy132 en México (2012), los cuales, a través de los medios digitales, construyeron acciones colectivas y agencia entre los jóvenes. Lo anterior se evidenció con el video de 131 estudiantes de la Universidad Iberoamericana, en la Ciudad de México, que logró articular un movimiento juvenil y estudiantil entre las universidades públicas y con financiamiento privado en la lucha por la democratización en México.

Un antecedente importante fue el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional en 1994, que acompañó en su lucha a personajes como “Don durito de la Selva Lacandona”, con narrativa de denuncia, crítica social y política y hasta de amor. Un comunicado icónico fue “¿De qué nos van a perdonar?”, difundido el 18 de enero de 1994 con la firma del subcomandante insurgente Marcos y publicado en los diarios nacionales con liga a los medios digitales, como parte de su estrategia política a nivel local y global que optó por la argumentación y la interpelación con la sociedad en lugar de las manifestaciones y las marchas.

El cambio societal que se configura a partir de una nueva forma de hacer política, con el apoyo y el avance de la tecnología, con políticas económicas de mayor distribución y circulación de los bienes, con la presencia de los movimientos sociales de diferente tipo: género, medio ambiente, derecho a la educación, migración, indígena, democracia, entre otros, da cuenta del tejido social que se construye con políticas llamadas de centro-izquierda o progresistas que pretenden dar un giro a las políticas neoliberales. Este cambio societal y giro político-pedagógico de la educación emancipatoria y popular se caracterizan por construir alternativas y proyectos educativos desde la base con el uso de la tecnopolítica y, al mismo tiempo, conserva la herencia histórica de la educación popular en América Latina, de Simón Rodríguez a Paulo Freire, como lo señala Puiggrós (2005).

El giro político-pedagógico en el campo de la educación popular articulado a los movimientos sociales da cuenta del uso de los medios digitales en la gestación de acciones colectivas, que operan con gran rapidez y de manera inesperada acampañada de demandas políticas. El movimiento social de género frente a la violencia contra las mujeres en América Latina emergió en Valparaíso, Chile, con el *performer* de miles de jóvenes con el “Violador eres tú” (2019) y movilizó a las mujeres en la defensa

de sus derechos. El performer se convirtió en el himno de lucha contra la violencia a nivel global hasta culminar con los tenderos de denuncia a los violentadores en México y otras latitudes del mundo.

La irrupción de la pandemia por el COVID-19 comprometió a los movimientos sociales y a la educación popular a contribuir a la reconstrucción del tejido comunitario y a la reconfiguración de las redes de solidaridad para enfrentar la situación de desprotección social profundizada por este evento y sus repercusiones en la pérdida de puestos de trabajo, la precariedad de los servicios públicos y las crecientes dificultades de acceso y permanencia en los sistemas educativos en América Latina. El derecho a la educación y a aprender se convirtieron en banderas de lucha para el acceso y la presencia de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos en las instituciones escolares, en particular los grupos en situación de precariedad y pobreza.

Además, en la reconfiguración del tejido social pospandemia, del encuentro con el otro, del vínculo pedagógico de los sujetos, la dimensión acerca de la corporeidad y los sentires emerge con una gran fuerza en el campo de la educación popular tanto escolar como más allá de la escuela, tal como se plantean en los múltiples relatos que se tejen a manera de polifonía de voces acerca del cuerpo, la razón y el corazón en contextos y territorios en América Latina, con un sentido político-pedagógico.

¿Qué tipo de saberes y conocimientos sociales se despliegan en las luchas sociales? ¿Cómo se construye la agencia y la configuración de los sujetos de la educación popular? Sin duda, el avance de la investigación, la sistematización de las acciones colectivas y un sinnúmero de experiencias socioeducativas emancipatorias y transformadoras se suman a la discusión de este número, que va más allá de las prácticas sociales en el espacio escolar, ya que también las incluyen como una zona de posibilidad para el cambio y la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- GIPE (Grupo de Incidencia en Políticas Educativa del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe) (2023). *Justicia educativa para personas jóvenes y adultas: desafíos para América Latina y el Caribe*. CEAAL.
- Jara, H. O. (2018). *La educación popular latinoamericana: historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Alforja.
- Jara H., Ó. y Goldar, M. R. (2022). Formación política desde la educación popular. En M. M. Palumbo et al. (coords.). *Formación política en América Latina: reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas* (pp. 209-222). CLACSO.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas*. Miño y Dávila.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Abya-Yala (Pensamiento Decolonial).

Tetsijtsilin una alter-nativa más allá de la Nueva Escuela Mexicana

Tetsijtsilin an alter-native beyond the new mexican school

MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA*

En este artículo se analiza el proyecto de la telesecundaria Tetsijtsilin, cuyo origen se sitúa en la educación popular gestada en San Miguel Tzinacapan, Puebla. El objetivo es identificar las condiciones de producción que ubican a esta escuela como *alter-nativa* pedagógica y las tensiones y articulaciones que se generan entre esta y la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La metodología empleada es de corte documental, basa los datos en una revisión indicativa para analizar la génesis de esta escuela en el campo de las alternativas, los agentes involucrados y su intención. Los hallazgos revelan que este proyecto se crea ante la necesidad de transformar la realidad educativa a fin de incluir en el currículo la lengua de herencia, los saberes propios y la visión del mundo. Otro aspecto importante es la participación de los agentes educativos, que conduce a una educación propia y a la autodeterminación. Por su parte, la NEM recupera posicionamientos de alternativas pedagógicas consolidadas, como Tetsijtsilin y planteamientos educativos, sociales y políticos progresistas. Se concluye que el posicionamiento epistemológico de Tetsijtsilin y la NEM tienen rasgos en común; no obstante, la NEM como política pública opera desde acciones y sentidos hegemónicos que limitan la autonomía escolar.

Palabras clave:

escuela, alternativa pedagógica, saberes comunitarios, Nueva Escuela Mexicana

Recibido: 13 de diciembre de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 11 de junio de 2024 |

Publicado: 1 de julio de 2024

Cómo citar: Franco García, M. J. (2024). Tetsijtsilin una alter-nativa más allá de la Nueva Escuela Mexicana. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1640. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-003)

In this research we analyze the project of the Tetsijtsilin telesecundaria. We locate its origin in the popular education, developed in San Miguel Tzinacapan, Puebla. Our objective is to identify the production conditions that place this school as a pedagogical alternative and the tensions and articulations produced between this and the New Mexican School (NEM, for its acronym in Spanish). We use documentary methodology basing the data on an indicative review to analyze the genesis of this school in the field of the alternatives, the agents involved, and their intention. Among the findings we find that this project is created facing the need of transforming the educational reality, to include in the curriculum the heritage language, the own knowledge and the worldview. Another important aspect is the participation of the educational agents which leads to a self-education and self-determination. For its part, the NEM recovers positions of consolidated educational alternatives as Tetsijtsilin and progressive educative, social, and political approaches, therefore we conclude that the epistemological positioning of Tetsijtsilin and the NEM have common features, however the NEM as public policy operates from hegemonic actions and meanings that limit the school autonomy.

Keywords:
school, pedagogical alternative, community knowledge, New Mexican School

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 Puebla. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: educación en contextos migratorios, derecho a la educación e interculturalidad. Correo electrónico: martha.franco@upn211.edu.mx/
<https://orcid.org/0000-0003-4031-6627>



INTRODUCCIÓN

En América Latina encontramos comunidades, colectivos y organizaciones sociales que, a lo largo de la historia, realizaron proyectos educativos alternativos a los planes instaurados por los Estados nacionales, al reconocer que los currículos instituidos dejaban fuera aspectos nodales en el reconocimiento de sus culturas (lenguas, visiones del mundo, saberes, esperanzas). Con ello, consideramos la educación como un bien social en disputa, porque de ella depende cómo y para qué se van a formar a las nuevas generaciones, y reconocemos que su función social, política y pedagógica tiene que ver con que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes entiendan el mundo que les han dejado y puedan actuar de manera reflexiva en él (Arendt, 1993).

En este sentido, pensar *in situ* estas experiencias en tensión con lo hegemónico, nos remite a la educación popular, que permite nombrar la realidad educativa que construyen los colectivos en el entorno de lo público cuando deciden incidir, como acto político, en la formación de los sujetos inscritos en el espacio común. Por ello, situarnos en la educación popular nos facilita señalar la manera en que los colectivos vinculados a lo educativo se sitúan en el presente, con miras en el devenir, como sujetos de la agencia en un contexto sociohistórico determinado y determinante.

Este escenario presenta vaivenes originados por las políticas que se dan en los Estados nacionales que se mueven entre el centro, la derecha o la izquierda, lo que afecta de diferente manera el rumbo y la consolidación de las alternativas pedagógicas existentes, ante postulados y formas de operar de las distintas políticas públicas. Así, en el contexto del gobierno actual (2018-2024), es oportuno cuestionarnos el papel de estas alternativas en relación con el proyecto educativo nacional.

Reconocemos que las alternativas pedagógicas cobran legitimidad y consistencia en el propio entramado social que advertimos como sobredeterminado, por lo que nos parece importante, dadas las condiciones políticas del gobierno mexicano actual, cuestionarnos ¿cómo se instala como propuesta alternativa un proyecto educativo como la secundaria Tetsijtsilin (con más de treinta años de existencia) en relación con la NEM, que se erige como propuesta educativa nacional, con un giro epistémico respecto a los anteriores proyectos educativos de Estado, al configurarse desde la pedagogía crítica, con fundamentos decoloniales, humanistas e interculturales? ¿Qué tensiones y articulaciones se dan entre el proyecto educativo de Tetsijtsilin y la NEM? ¿Cómo se posicionan desde lo político las alternativas pedagógicas frente a planteamientos nacionales de política educativa socialmente comprometida?

Ante estas interrogantes, nuestro objetivo es identificar las condiciones de producción que sitúan a la escuela telesecundaria Tetsijtsilin como una alternativa pedagógica, y las tensiones y articulaciones que se producen entre esta experiencia educativa que se originó a partir de un trabajo amplio de educación popular y la NEM, que es la propuesta educativa del periodo 2018-2024. Para ello, la estructura del trabajo comprende el planteamiento del enfoque de este estudio, la descripción metodológica, el sustento teórico, los planteamientos en que se sustenta la NEM, la descripción del proyecto de Tetsijtsilin y la presentación de las tensiones y articulaciones entre Tetsijtsilin y la NEM.

PLANTEAMIENTO DEL ENFOQUE DE ESTUDIO

Nos acercamos a la educación popular para entender la realidad planteada, lo que nos habilita problematizar, historizar y posicionar desde lo político, es decir, desde la interrelación social en la que subyacen relaciones de poder que tienden a antagonizar el espacio público (Mouffe, 2011), al acto educativo, “a partir de las relaciones que se establecen con otros discursos” (Rodríguez, 2013, p. 28) para identificar una trama de la realidad que sostiene un acto autonómico, inscrito en un espacio-tiempo social que se imbrica entre tensiones y contradicciones, en relaciones sociales amplias. De esta manera, la experiencia que presentamos es parte constitutiva del registro epistémico de una configuración discursiva, la educación popular, la cual

se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales (indígenas, migrantes, mujeres, sectores urbano-populares, infancias vulnerables, etc.), resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares (Puiggrós, 2013, p. 20).

El eje articulador del campo de la educación popular se conforma por propuestas educativas construidas desde abajo que se legitiman por la capacidad que tienen los actores sociales de sostener proyectos educativos que recuperan un proyecto más amplio que se relaciona con una vida digna y justa.

En este tenor, “la tensión entre educación popular e instrucción pública aparece como una operación hegemónica cuyas hendiduras permiten la emergencia de las alternativas” (Puiggrós, 2013, p. 20) que, como proyectos político-pedagógicos, se inscriben dentro o fuera de los sistemas educativos desde posiciones contrahegemónicas que se instalan en el escenario social para sostener desde otro posicionamiento la formación de los sujetos.

Una característica de las alternativas pedagógicas es que surgen en territorios donde los colectivos sociales cobran conciencia de su realidad y, como inédito viable, construyen una ruta de trabajo distinta al posicionamiento hegemónico. De esta manera, sostienen como presente y proyecto una educación liberadora (Freire, 1982).

Entre los trabajos que nutren el campo de las alternativas pedagógicas en territorios indígenas de México, encontramos a la telesecundaria Tetsijsilin, que surgió en la sierra nororiente de Puebla en 1979 como propuesta que, si bien trabaja el currículo nacional, recupera la lengua náhuatl y las prácticas sociales y productivas de la comunidad (Mantilla, 2018; Morales, 2012).

Otro proyecto destacado es T'arhexperakua (creciendo juntos) de las escuelas p'urhepechas de San Isidro y Uringuitiro, que dio inicio en 1995 y partió del interés de los profesores/as de crear una educación pertinente para el estudiantado. Para ello, conformaron un equipo con investigadores e investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, y realizaron una investigación-acción colaborativa a fin de emplear “la lengua materna de los alumnos como instrumento principal para el desarrollo de competencias y el acceso al conocimiento escolar” (Hamel et. al, 2016, p. 54). Con ello lograron en sus estudiantes un bilingüismo aditivo y definieron un currículo que articula los saberes comunitarios con lo estipulado en el plan de estudios oficial.

La Escuela Zapatista, que nació tras el movimiento indígena chiapaneco en 1994, es otra alternativa pedagógica que sustenta una perspectiva comunitaria y decolonial, al recuperar los conocimientos ancestrales en relación con el pensamiento

contemporáneo libertario para formar “generaciones en la práctica de la autonomía y el autogobierno para conservar su dignidad indígena” (Silva, 2019, p. 109), desde la transmisión de conocimientos y visión del mundo propios con una fuerte crítica al modelo económico hegemónico y a las relaciones de desigualdad imperantes.

También en Chiapas, Gaché y Bertely realizan un equipo de trabajo con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (tseltales, tsotsiles y ch’oles) a partir de la motivación que el movimiento zapatista de 1994 había generado. Estos profesores implementaron en sus escuelas el método inductivo intercultural, que parte de “las actividades sociales que las y los habitantes de una comunidad indígena realizan en el territorio comunitario a lo largo de las diferentes temporadas del año” (Sartorello, 2016, p. 126). Posteriormente, estos docentes comunitarios formaron en el citado método a otros profesores indígenas de entidades como Puebla, Michoacán y Oaxaca.

Kalnemachtilyan, experiencia educativa en Cuetzalan, Puebla, surgió en 2006 como proyecto de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske para formar a sus niñas y niños como indígenas, campesinos y cooperativistas con base en un programa que articula saberes propios con los del currículo nacional. En esta escuela “se aprende haciendo, recuperando los saberes locales y formas de transmisión comunitaria, aspectos relacionados con la intraculturalidad. Pero también es una experiencia que explora procesos al abrirse al contexto local y universal, con prácticas en el campo, en la comunidad y en el aula” (Franco et al., 2023, p. 34).

También tiene relevancia el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PETEO) de 2012, el cual recupera “los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la conducción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral” (IEEPO y SNTE 22, 2012, p. 12).

El PTEO se centra en la defensa de las comunidades indígenas y el derecho a la diferencia cultural. Su base teórica es la Teoría Crítica y la Pedagogía Liberadora con enfoque comunitario de interculturalidad, para transformar la educación de forma crítica, reflexiva y popular. Su estrategia didáctica es la metodología de proyectos, para trabajar Lenguaje y Comunicación, Vida Matemática, Interacción con el Mundo, Vida Recreativa y Desarrollo de la Identidad (Quiroz y Velázquez, 2020, p. 43).

Estas experiencias educativas en contextos indígenas, junto con otras, crean un campo pedagógico que, con el transcurso del tiempo, se consolida. Los aportes se dan tanto en el diseño como en la operación de planes, programas educativos y materiales didácticos, lo que permite conformar investigación básica y aplicada para mostrar la producción-operación *in situ*, y advertir las problemáticas que atienden, aportes, modelos y propósitos.

Desde esta construcción de lo educativo, abrimos el debate en torno a considerar a Tetsijtsilin como alternativa pedagógica inscrita en el campo de la educación popular, cuando la NEM, que se posiciona desde el Estado, sostiene un proyecto fundante, con grandes similitudes, un discurso que, como señala Zysman (2013), en el caso de la educación de adultos en Argentina de los años sesenta, “el discurso educativo hegemónico se reorganizó produciendo una nueva forma articuladora que recuperó parte del discurso de la educación popular, pero dejó afuera muchos otros elementos” (p. 119).

En el caso de Tetsijtsilin, lo alternativo le permite legitimidad social y articulación comunitaria, desde un proyecto campesino e indígena, con saberes y procesos que comprenden una visión epistemológica nahua. Con ello, es capaz de situarse como un ente político frente al proyecto hegemónico instituido. Una *alter-nativa* (Da Costa y Medina, 2016) que desde la frontera de lo hegemónico disloca y tensa a la educación pública para abrirle posibilidades de transformación.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Respecto a la metodología que empleamos, para comprender lo alternativo de Tetsijtsilin, en relación con la NEM, trabajamos desde el enfoque cualitativo. Llevamos a cabo una investigación documental al “basar la construcción metodológica en una revisión indicativa. Realizamos una búsqueda y selección de documentos oficiales y revisión bibliográfica” (Franco, 2021, p. 7) que nos permitió efectuar un análisis sistémico. Esta metodología contribuyó a “la búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada para una nueva información (Tancara, 1993, p. 94), la cual se basó en la revisión del Plan de Estudios de Educación Básica 2022 y de diversos materiales bibliográficos que nos ayudaron a conocer el proyecto educativo de Tetsijtsilin para un análisis sistémico.

De manera colateral al trabajo documental, efectuamos observación de campo en la telesecundaria Tetsijtsilin, donde, además, fue posible dialogar con la directora, el agrónomo-educador a cargo de las áreas productivas y una estudiante de la institución sobre el origen de la escuela, sus actores sociales, estructura, organización, problemática y retos.

SUSTENTO TEÓRICO SOBRE LA CONFIGURACIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

El entramado teórico que nos permite situar y problematizar nuestro tema de estudio se inscribe en los posicionamientos del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina (APPeAL), del que recuperamos las nociones teóricas de educación popular y alternativas pedagógicas, que articulamos a las nociones de inédito viable e interculturalidad crítica.

Posicionada en los postulados de Freire, la educación popular en América Latina “tuvo capacidad de dislocar el discurso tradicional que quedó desde entonces puesto en cuestión... [con ello] los elementos disponibles en la educación popular establecieron una nueva articulación discursiva” (Rodríguez et al., 2013, p. 166), que instaló otro tipo de episteme histórico-política del acto educativo, que ahora se nutrió de otros posicionamientos teóricos relevantes, como la decolonialidad y la interculturalidad crítica, que permiten entender, cuestionar y transformar la realidad educativa.

De esta manera, pensar la educación popular nos remite a un tipo de educación que realizan agentes educativos, en relación directa con la comunidad, con el interés de sostener y atender la demanda social de educación pertinente, cuyo eje de formación es el sujeto crítico. Como proceso político-pedagógico, se deconstruyen

formas instauradas de los saberes para analizar los talentos de colonialidad instaurados. Con ello, los educandos-educadores entienden su realidad para transformarla. En este sentido, la educación popular

Reconoce la politicidad del hecho educativo. Así, discute la pretensión de neutralidad de los saberes y del proceso pedagógico que circula en el discurso educativo hegemónico y pone en tensión la visión del fracaso escolar como producto individual [...] se promueve la formación de subjetividades reflexivas, críticas, participativas y transformadoras; se busca como último fin, la construcción de un sujeto popular consciente de su situación de exclusión y marginación, y protagonista en la transformación de su contexto social (Abritta, p. 2013, p. 147).

Desde la línea crítica, la educación popular alternativa tiene cinco aspectos que la constituyen: el intercambio permanente entre educador-educando en el proceso educativo; recuperación de los saberes de las culturas subordinadas y cuestionamiento de las jerarquías culturales; lo común se plantea no como forma de homogeneizar, sino como una novedad dinámica surgida del aporte diverso de los particulares; la transformación de la escuela al articularse con la dimensión popular; y la organización de la formación para el trabajo desde un posicionamiento político, no tanto económico (Rodríguez et al., 2013).

Se menciona “educación popular alternativa”, con ello aparece *alternativa* como adjetivo que califica e imbrica a la educación popular con carácter de posibilidad, como construcción distinta a los procesos educativos hegemónicos, algo que tiene un carácter desestructurador (en mayor o menor medida) que permite que se transforme lo educativo. Esto se da en la arena de lo político, donde se genera conflictividad, al posicionar lo nuevo; es decir, desde el juego discursivo de “la dimensión de antagonismo constitutiva de las sociedades humanas” (Mouffe, 2011, p. 16), en las que la construcción de proyectos sociales-educativos comunitarios se sostiene por la agencia del colectivo al situarse en la arena de lo educativo:

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico, ya que tiene como referente lo institucionalizado y puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa por medio de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes orientando transformaciones que marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran (Gómez-Sollano, 2012, p. 208).

El papel que tienen las alternativas pedagógicas de *reconfigurar* tiene importancia por su papel movilizador de la estructura. Las alternativas como tramas sociales inéditas, pero posibles, dislocan lo instituido, lo que permite pensar la educación como práctica de la libertad a partir de la praxis y reflexión que facilita actuar sobre el mundo (Freire, 2009) y situarse en él con la responsabilidad de transformarlo.

En este sentido, es necesario remitirnos a la historia para reconocer, en el caso de América, los procesos de negación del ser, saber y hacer instituidos históricamente. Desde esta condición, las pedagogías propias (liberadoras y alternativas) deconstruyen los discursos hegemónicos para construir desde diferentes referentes la comprensión del mundo y la manera de situarnos en él.

En este ejercicio reconocen que, históricamente, la constitución poblacional diversa en nuestro territorio fue sometida y homogeneizada por los colonizadores que impusieron una visión totalizadora a partir de cánones externos que redujeron, en una posición

unívoca y en desventaja, la diversidad poblacional en el territorio. “La original diversidad, quedó reducida en una sola identidad: indios, identidad racial, colonial y negativa ...[que] implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad” (Quijano, 2014, p. 801). Con ello, paradójicamente se contuvo, caracterizó y significó hasta nuestros días la diversidad cultural debido a que se fraguó y condensó como determinantes regulatorios la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo (Quijano, 2014, p. 793), instalados de manera singular en la multiplicidad de contextos, con evidentes tensiones y resistencias.

En este escenario, la violencia epistémica predominó al posicionar como patrón de referencia el eurocentrismo y, con él, instaurar la colonialidad del poder –jerarquía racial y sexual–, del saber –eurocentrismo como perspectiva única del conocimiento que organiza el marco científico y académico–, del ser –inferiorización, subalternización y deshumanización– y de la madre naturaleza y la vida misma –naturaleza-sociedad– (Wash, 2008), lo que propicia desigualdad y exclusión. Con ello, se originó que América Latina fuera la región más desigual del mundo.

En el ámbito educativo, la colonialidad del saber penetró el currículo del cual se eligen los conocimientos y valores válidos para la formación de los estudiantes, y quedaran fuera los saberes de los pueblos originarios, saberes sometidos, “descalificados como no conceptuales, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos, pero paralelo o marginal” (Foucault, 2006, p. 21).

Con ello, se instauró una racionalidad que normó identidades, proyectos y devenires, y soterró visiones del mundo y saberes propios. La escuela como institución que sostiene discursos sociales y culturales contribuyó a “reprimir y subalternizar esas formas culturales y propuestas pedagógicas” (Rodríguez, 2015, p. 12), en aras de la construcción y consolidación de los Estados nacionales y, posteriormente, en abierta subordinación a las estructuras económicas mundiales.

En contraparte, al ritmo imparable de la racionalidad tecnócrata, el enfoque decolonial permite situar desde otro registro la realidad social de los sometidos, y reconocer un “Sur epistemológico compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (De Sousa, 2018, p. 29). Desde este planteamiento, la educación popular es el espacio social que desde el sur crea un discurso otro, que reivindica al sujeto histórico y transmite saberes que permiten a los educandos-educadores pensar-se como sujetos capaces de transformar su realidad.

“La inflexión decolonial como paradigma Otro no solo busca problematizar la colonialidad del saber, también busca contribuir a hacer posibles otros mundos desde intervenciones decoloniales que comprenden las diversas dimensiones de la existencia” (Navarro, 2020, p. 56). Así, los espacios de formación desde la inflexión decolonial representan desde su propia dimensión histórica, ética y política transformar el devenir.

Desde las epistemologías del Sur, “el objetivo es posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, para cambiarlo según sus propias aspiraciones” (De Sousa, 2018, p. 29), cuestión viable con base en una educación liberadora sostenida por un proyecto educativo producto de la reflexión y renovación desde las condiciones de posibilidad de los colectivos.

Esto nos lleva a plantear la interculturalidad crítica como eje rector para desmontar relaciones de poder y saber instaladas en las acciones educativas y sociales, y reconocerla como un proceso político en construcción:

Proceso y proyecto social y político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas [...] implosión desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; para reconceptualizar y refundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2008, pp. 140-141).

Para lo anterior se necesita poner en común el espacio de la palabra y, con ello, comprender la realidad desde la diferencia y singularidad a fin de construir el presente y el devenir en un ejercicio de traducción intercultural, que entendemos como “dimensión del trabajo cognitivo que contribuye a convertir la diversidad epistemológica y cultural en factor de capacitación favorable que fomenta la articulación entre las luchas contra el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado desde las diferencias y promueve el consenso básico (De Sousa, 2018, p. 56).

En el ámbito educativo, donde se ha instalado la interculturalidad institucional, es importante advertir la necesidad de posicionar la interculturalidad crítica y sostener que la educación permite formar a los sujetos para la vida buena, y los sitúa frente a su historia para que sean agentes de su devenir. Como sostiene Freire (1973), “el trabajo en las comunidades debe ser dialógico y jamás puede ser disociado de las condiciones existenciales, de la visión cultural y de las creencias” (p. 103). Los saberes que de forma cotidiana se producen, recuperan, comparten y circulan en la escuela-comunidad debieran dar sostén al sentido educativo de cada institución. Esto, desde “una visión epistemológica, ética e incluso política sobre la forma en que construimos conocimiento y afecto en los escenarios educativos, sobre las apuestas comunitarias y sociales de los sujetos con los que interactuamos” (Arroyo, 2016, p. 52) para sostener un mundo posible, como proyecto liberador que incida en el ejercicio pleno del acto reflexivo, dialógico y esperanzador.

Reconocer a la educación como acto formativo consciente, organizado y liberador (cfr. Freire, 1987) permite comprender que el conocimiento que se transforma en conciencia se sitúa en una realidad sociopolítica encaminada al bien común (Zelman, 1999). En este acto, los colectivos populares toman conciencia del aquí y ahora como construcción epistémica y, desde la expectativa de transformar la vida trascienden la realidad de opresión, gestan un inédito viable (Freire, 1982, 2018) que traspasa las situaciones límite para transitar a otros horizontes posibles. “Utopía freiriana inscrita en la esperanza que permite pensar lo inédito, en los lindes de lo viable, de lo factible” (Rojo, 1996, p. 3).

Freire (1982) refiere desde las situaciones límite, que son el margen real donde empiezan todas las posibilidades de transformación, se comprende la realidad que se vive, como un acto de conciencia que nos sitúa en el horizonte de la esperanza. Así, esa percepción del ya no más nos permite la construcción del inédito viable, como praxis que imbrica reflexión para diseñar la tarea sustantiva que se ha de realizar, “como algo definido a cuya concreción se dirigirá la acción” (Freire, 1982, p. 121). De esta manera, la situación límite deja de ser el contorno infranqueable y se proyecta una transformación real de liberación, que permite el tránsito de ser al ser más.

Considerando la interculturalidad como devenir, el inédito viable se presenta como aspiración real, sostenida desde el vínculo pedagógico, como promesa que se crea como posibilidad de trascender la situación límite que se advierte como determinante histórico, que sujeta, hacia la construcción de algo definido; así, el inédito viable es “recurso imaginativo que proyecta el futuro posible a partir de la desconstrucción crítica del presente” (Rojo, 1996, p. 3), al reconocerse un percibido destacable que solo se puede transformar desde la acción liberadora (Freire, 1982, 2018).

En este sentido, la aspiración educativa permite el tejido social por su horizontalidad y reconocimiento de las pautas culturales de los actores educativos, aspecto imbricado en la educación popular. La interculturalidad crítica y el inédito viable, articulados a la educación popular y a las alternativas pedagógicas, nos permiten situar, problematizar, historizar y advertir las condiciones de producción de la telesecundaria Tejsijtsilin y reconocer su constitución precaria y abierta frente a la NEM.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA INSCRITA EN LA REFUNDACIÓN NACIONAL

En medio de las disputas por la educación y las tensiones entre diferentes agentes sociales y económicos cupulares, a partir de un cambio de régimen (2018-2024) que se posiciona desde la izquierda, se construye en México una propuesta educativa diferente a las reformas suscitadas con anterioridad. Esto encierra la necesidad de transformar el sentido de cómo educar y erradicar la narrativa impuesta en un giro epistémico que plantea la NEM, que tiene como principio el humanismo.

Como antecedente de la NEM, encontramos en las últimas reformas educativas (desde 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica hasta la Reforma Educativa de 2017), la consolidación de un discurso neoliberal que plantea una educación de calidad desde la racionalidad tecnócrata, y tiene como enfoque la eficacia y la eficiencia, al sostener, como es común desde esta mirada global, que “el profesor cosmopolita ideal tiene que maximizar la utilidad del sistema escolar” (Popkewitz, 2015, p. 431).

Para este cometido, se puso al centro la evaluación de los resultados de las escuelas, maestros y estudiantes a través de mediciones con indicadores unívocos, al funcionar “una tecnología de supervisión y control en el marco de un sistema [...]. Lo que importaba era la verificación del avance de cada parte en referencia a las metas, no explicaciones profundas” (Aboites, 2012, p. 61).

Como contraparte, la NEM formula un nuevo currículo. Este proyecto educativo radicalmente diferente recupera planteamientos de la escuela rural mexicana, con derroteros del momento actual, y recupera propuestas, exigencias y alternativas de grupos contrahegemónicos a los regímenes anteriores. Así, elabora un currículo que “busca garantizar la escolaridad, el aprendizaje, la continuidad de la formación de las y los estudiantes, así como su participación en relaciones pedagógicas que tengan como finalidad posicionar la dignidad humana como núcleo fundante de otros derechos” (SEP, 2022, p. 6).

El Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica tiene como enfoque teórico la pedagogía crítica, además de que hace referencia a la decolonialidad y la interculturalidad crítica y pone a la comunidad al centro como espacio donde se sostiene la

vida en común y el proyecto educativo. “Se plantea el currículo desde la diversidad, y el aprendizaje como hecho histórico-contextual. Los saberes constituyen un lazo social que reconoce el lugar que ocupan los sujetos en la comunidad” (SEP, 2022, p. 8).

Este plan de estudios irrumpe en el discurso que se generó desde la conformación histórica reciente de la educación en México, que devino en una estructura jerárquica y centralista, que determinaba planes, programas, libro de texto, exámenes nacionales para medir logros, e incluso horarios para trabajar las asignaturas. Frente a esto, desde una justificación crítica, la actual administración tomó otro derrotero y planteó una autonomía curricular que da libertad a los docentes para trabajar proyectos educativos a partir del aprendizaje situado:

La nueva escuela mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía curricular de las maestras y los maestros para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudios y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docente, así como su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de las niñas, niños y adolescentes (SEP, 2022, pp. 18-19).

Con ello, cambió el papel del docente porque adquirió la responsabilidad del proceso educativo, al mediar entre los estudiantes y el objeto del conocimiento a partir de situaciones propias del entorno social próximo. Por otro lado, los estudiantes son parte activa de su aprendizaje porque aprenden a problematizar su realidad y, con base en ello, construyen sus aprendizajes.

El colectivo educativo como agente social tiene la posibilidad de organizar y determinar los procesos pedagógicos, al considerar que “el autogobierno permite el despliegue más libre de sus acciones y del actuar común, dentro de los límites de las reglas de justicia que la sociedad se impone a sí misma” (SEP, 2022, p. 14). La autonomía curricular es plena, pues se hace referencia al autogobierno. Cuestión por demás inédita en el trabajo de las escuelas, que funcionan a partir del control de las estructuras jerárquicas de la SEP. En tal sentido, la escuela es

un espacio en el que se articula la unidad nacional desde su diversidad, en donde se hospedan y dialogan las ciencias, la cultura universal, las culturas ancestrales, las lenguas, los valores, los saberes, las costumbres, clases, géneros e identidades de todas y todos aquellos que acuden a este espacio universal de socialización (SEP, 2022, p.11).

Este es un espacio abierto a la diversidad, parte del entramado social en que se sitúa, donde prácticas, cosmovisiones y valores comunitarios se recuperan para el proyecto de formación del estudiantado; de esta manera, los saberes que habían sido sometidos por las prácticas hegemónicas de poder se pretenden instalar en el discurso educativo para formar en libertad y democracia, ya que “la escuela debe encarnar el proyecto de educar y empoderar a todos. Como proyecto fundador de nuestra democracia” (Meirieu, 2019, p. 22).

Para ello, se estructuró un currículo integrado, es decir, que responde a la naturaleza, en la cual los sujetos adquieren los conocimientos para la vida, con “diferentes niveles de concreción y articulación –del plan de estudios, los programas de estudio y los libros de texto–, que busca aterrizar las intenciones educativas de las diferentes fases y grados de la educación básica” (SEP, 2022, p. 8).

Como parte del currículo, se trabajan los ejes articulatorios: inclusión, pensamiento crítico e interculturalidad crítica, que de manera transversal sostienen una visión de justicia social y dignidad de las personas y los pueblos, en pos de la construcción de un Estado nacional equitativo, incluyente y respetuoso de los saberes comunitarios y los conocimientos universales.

Esta propuesta en construcción, a pesar de recuperar planteamientos de la pedagogía crítica (liberadora) y de los grupos educativos más radicales del país y de quienes crearon alternativas pedagógicas (frente a las anteriores propuestas nacionales hegemónicas y unívocas), en su transmisión y prácticas administrativas mantienen las formas jerárquicas en que se plantearon a los maestros/as las reformas educativas en México. Esta imposición constituye un oxímoron frente a la autonomía curricular a la que hace referencia.

Además, para este trascendente proyecto educativo, no se cuenta con presupuesto económico destinado a cada escuela, que permita formar a sus docentes según las necesidades existentes; adquirir materiales didácticos, bibliográficos y digitales que garanticen igualdad de oportunidades y se aminore la brecha digital; y pagar a educadores comunitarios que se integren al proyecto escolar, entre otras demandas que surgen cuando pensamos en autonomía curricular.

TETSIJTSILIN, LA ALTER-NATIVA COMO HORIZONTE DE SENTIDO

La telesecundaria Tetsijtsilin se ubica en San Miguel Tzinacapan, en la sierra nororiental del estado de Puebla, México. Esta comunidad rural es junta auxiliar del municipio de Cuetzalan del Progreso y, “después de la cabecera, es el lugar más poblado, con 3417 habitantes” (INEGI, 2021b, p. 138). El nivel de escolaridad de su población es de 8.7 años y tiene un 6.9% de analfabetismo. En relación con el servicio educativo, Tzinacapan cuenta con tres preescolares (dos de educación indígena y uno del Cosejo Nacional de Fomento Educativo, dos primarias generales, una telesecundaria (Tetsijtsilin) y un bachillerato general (Pueblos América, s.f.).

En el lugar habita población náhuatl. El censo del 2020, registra que el 98.62% de la población se asume como indígena y, de ella, el 81.62% es hablante de una lengua indígena (náhuatl), con diferentes niveles de apropiación y uso. Más allá del grado de conocimiento que las personas tienen del náhuatl, consideramos que es una cifra por demás alta, ya que, a nivel municipal, el 69.37% habla una lengua indígena; en el estado, el 9.87% (INEGI, 2021a) y en el país, el 6.10% (INEGI, 2022). Esto nos muestra que es un territorio que, de manera comunitaria, mantiene su identidad étnica, y la lengua náhuatl sigue siendo importante vehículo de comunicación, incluso cuenta con un medio de difusión: la radio comunitaria Tzinaka 104.9 FM, que transmite en lengua náhuatl por jóvenes de la comunidad.

En Tzinacapan se mantienen prácticas sociales y visión del mundo propias y diversas de los poblados indígenas. Allí, el día a día conforma comunidad, desde el vínculo dinámico de sus habitantes a través de la pertenencia al territorio como espacio cultural, donde se ejercita la comunalidad, que podemos entender desde:

La energía subyacente y actuante entre los pobladores y de éstos con todos y con cada uno de los elementos de la naturaleza. Quiere decir que cuando hablamos de organización, de reglas, de principios comunitarios, no estamos refiriéndonos 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 (Díaz, 2001).

Desde la comunalidad, es decir, desde la esencia y pertenencia a la vida comunitaria, se reconocen como principios existenciales “la Tierra, como Madre y como territorio, el consenso en asamblea para la toma de decisiones, el servicio gratuito, como ejercicio de autoridad, el trabajo colectivo, como un acto de recreación y los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal” (Díaz, 2001). Con ello, Tzinacapan se reafirma como poblado campesino, indígena y artesano que participa activamente en la vida regional con base en su identidad étnica, que se define y transforma a partir de lo contemporáneo y las relaciones con la alteridad como parte de los procesos intra- e interculturales que se generan en la cotidianidad.

Podemos señalar entre sus prácticas sociales

las fiestas comunitarias colectivas, con sus funciones míticas, rituales y simbólicas vinculadas con la identidad, además de otras festividades religiosas más personales como bautizos, casamientos que implican convivencia, el trabajo solidario, la ayuda mutua, la vida cotidiana que generan reciprocidades, compadrazgos y un entramado de vínculos que fortalecen el tejido social (Herrera, 2018, p. 79).

En los años setenta, San Miguel Zinacapan experimentó, con el acompañamiento de agentes sociales externos (universitarios y religiosos), prácticas de reflexión, que lo llevaron a crear proyectos productivos, culturales y sociales para lograr la vida buena en comunidad. Esto generó el Programa de Reanimación y Desarrollo (PRADE).

Es interesante el vínculo que crearon los pobladores de Tzinacapan (entre tensiones y contradicciones) con agentes externos, ya que la comunidad se caracteriza por realizar prácticas comunitarias que delimitan su identidad étnica, es decir, de acuerdo con Bartolomé (2004), los pobladores se identifican con estructuras étnicas que asumen y transforman como parte de su reconocimiento existencial, social y cultural, desde el nosotros, que les otorga “un sentido diferencial respecto a otros grupos sociales” (Bartolomé, 2006, p. 312). En este contexto, los sujetos que trabajan con ellos se integran (con sus diferencias), aprendiendo y respetando las prácticas sociales en procesos de intervención comunitaria consensuada.

En 1977 crearon como parte del PRADE el Centro de Estudios y Promoción Educativa (CEPEC), con actividades productivas agrícolas y artesanales, educativas (educación de adultos) y culturales (tradición oral en lengua náhuatl y teatro). Conformaron una reivindicación social, cuyo eje fue la educación popular situada en la vida indígena de sus participantes (Mantilla, 2018; Morales, 2012).

El CEPEC, en diversos espacios de la comunidad, trabajó proyectos que se fundamentaron en los principios de la educación popular, con un posicionamiento ideológico desde los visos freirianos, ya que sostuvieron “un proyecto político, una utopía, un horizonte de sentido [...] que remite a un horizonte de justicia e igualdad donde se pueda ser parte” (Rodríguez, 2013, p. 36).

El “ser parte” recuperó el sentido existencial de esta comunidad náhuatl, su identidad indígena y la persistente resistencia a la aculturación. Como práctica pedagógica, reflexionaron sobre su contexto histórico, su estar en el mundo y devenir en vínculo con la Madre Tierra. Una educación popular que imbricó lo comunitario y

los saberes indígenas para seguir siendo y transformando desde su capacidad de agentes sociales críticos, capaces de situarse en su momento histórico.

El proyecto del CEPEC permitió que dos años después, en 1979, se pensara como inédito viable en la educación de la población adolescente del lugar. Se ideó una escuela *alter-nativa*, incluyente, que dignificara y transmitiera los saberes propios, junto a los conocimientos curriculares y afianzara la comunalidad como forma existencial.

Ante la posibilidad administrativa que brindó la Secretaría de Educación Pública (SEP), al autorizar una telesecundaria en el lugar, se institucionalizó un proyecto propio dentro del sistema de telesecundarias: la escuela Tetsijsilin –piedras que suenan– (Morales, 2012). Un proyecto alternativo a los procesos hegemónicos educativos instaurados por el Sistema Educativo Nacional. Este fue posible por el trabajo popular que se instauró en San Miguel Tzinacapan con actividades y gestorías de los profesores Gabriel Salom y Valerio López (ambos llegados a la comunidad), junto con el profesor Miguel Mora y el señor Ignacio Mendoza (originarios de Tzinacapan) (Mantilla, 2018; Morales, 2012).

Desde un inicio, sus gestores determinaron que este proyecto educativo estuviera inscrito en la estructura de la SEP (teniendo que acatar normas, lineamientos y el currículo nacional) para contar con el reconocimiento oficial. Desde esa estructura, idearon una telesecundaria alterna a la educación hegemónica a través de “tácticas intersticiales” (Buenfil, 2003, p. 389), que permitieron al colectivo escolar desarrollar un proyecto educativo que recuperara las prácticas sociales, la visión del mundo, los afectos y los saberes de la comunidad. Con ello se abre la institución educativa a los intereses de la población y lleva a cabo un proceso de decolonización de saberes.

Los enseñantes fueron profesores contratados por la SEP, quienes impartían el currículo oficial y tenían un vínculo con las familias de sus estudiantes y con la comunidad; los otros fueron los sabios de la comunidad con conocimientos valiosos que debían transmitir a las nuevas generaciones desde el ritual establecido en la escuela. Estos últimos fueron contratados por la propia escuela (Morales, 2012). Todos ellos conformaron el colectivo docente que, junto con padres, madres y estudiantes, dieron origen a esta *alter-nativa* educativa.

En la actualidad, la escuela es un sitio propio de la comunidad acorde con el trazo arquitectónico de Tzinacapan, lugar donde se ejercitan los saberes comunitarios, tanto en las aulas como en los espacios naturales. “Todas las áreas de su territorio son utilizadas como espacio del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Mantilla, 2018, p. 171). De esta manera, los conocimientos curriculares entran en relación con los conocimientos comunitarios a partir de diversas actividades de aprendizaje, en las que es posible el ejercicio de la comunalidad y la relación con la Madre Tierra.

La parte donde se potencia la alternatividad del proyecto es en las áreas productivas, en las comunidades de práctica y en el curso de lengua materna, en el que se recuperan saberes, haceres y valores comunitarios de manera sistemática a fin de que el estudiantado mantenga el amor a la tierra, se apropie de los saberes de sus ancestros y produzca en vínculo con la naturaleza.

Las áreas productivas sustentables son “el mariposario, el orquideario, área de compostas, hortalizas, invernadero, área de plantas medicinales, siembra de café, de

maíz y viveros” (Mantilla, 2018, p. 174), que están a cargo de un agrónomo exalumno de la institución. Estas actividades permiten que cada estudiante se vincule desde el valor cultural y relacional con la Madre Tierra con respeto y responsabilidad.

Las comunidades de prácticas: “danza, telar de cintura, carpintería, medios de comunicación, manualidades, corte y confección, artes plásticas, bordado, taller de ceras, arte local, banda de guerra, recreación artesanal, teatro, papel reciclado y música regional” (Mantilla, 2018, p. 175), movilizan en los estudiantes conocimientos comunitarios a través de la transmisión intergeneracional, al ser impartidos por expertos de la comunidad que van a la escuela a enseñar conocimientos desde las formas propias de acceder a esos saberes-haceres.

Por su parte, la enseñanza de la lengua materna es un taller que imparte un sabio náhuatl de la comunidad, quien, mediante la reflexión sobre la lengua, investigaciones sobre tradición oral, historia comunitaria y creación literaria, contribuye a la producción oral y escrita de la lengua y transmite la cosmovisión del pueblo de Tzinacapan. Así, también se realiza un legado intergeneracional y se vitaliza la lengua con la apropiación de esta por parte de las nuevas generaciones.

Las áreas productivas, las comunidades de práctica y el taller de lengua náhuatl son áreas educativas de irrupción contrahegemónica a la escuela instituida desde procesos coloniales-ilustrados, que tuvieron la función de transmitir conocimientos y visiones del mundo desde una única mirada civilizatoria que dejó fuera los saberes comunitarios, castellanizó y deploró ser campesino entre otras acciones insertas en procesos de dominación y exclusión ontoepistemológica. Este replanteamiento de la vida escolar respecto a los saberes que se transmiten, los enseñantes, los métodos de enseñanza y el uso de la lengua de herencia (instrumento de comunicación y aprendizaje) son los ejes de resistencia, lucha, posicionamiento disidente y libertario respecto a fundamentos que silenciaron y menospreciaron la cultura propia.

En la escuela se recuperan dos aspectos importantes en la transmisión. Uno, la transmisión de legado pedagógico, es decir, los enfoques en que se sustenta la enseñanza, y dos, la transmisión de saberes comunitarios. El primer aspecto refiere los postulados que se recuperan en este proyecto educativo, como la escuela rural mexicana, la escuela activa, la educación popular, la interculturalidad crítica y las formas de transmisión de los saberes de los sabios de la comunidad:

La escuela está inspirada entre otros principios y postulados, en la escuela rural mexicana, la enseñanza activa y la educación popular. Así como la decisión de promover la valoración de la lengua materna, que encuentran actualmente concurrencia con planteamientos teóricos como el aprendizaje situado, las comunidades de práctica y el enfoque intercultural (Morales, 2012, p. 26).

La constitución de esta alternativa se nutre de diversos principios pedagógicos para el diseño del plan de estudios junto a propuestas novedosas que surgen de la realidad socioeducativa. De esta manera, advertimos que se recuperan tradiciones pedagógicas a la vez que se construyen acciones ideadas en el marco de lo inédito como posibilidad y esperanza. Este tejido de la tradición y lo imaginado emana de principios políticos, filosóficos, sociales y comunitarios para la gran tarea de formar desde un posicionamiento de ruptura y rearmar a la escuela como espacio de lo público, lo común y lo compartido.

Respecto a la transmisión del legado comunitario, encontramos la enseñanza de la lengua náhuatl, las actividades artesanales, la agricultura, el trabajo comunitario y la cosmovisión náhuatl. Estas actividades, conocimientos y visiones del mundo no suelen enseñarse en las escuelas; sin embargo, en Tetsijtsilin representan prácticas diarias que crean cohesión entre el colectivo educativo y conforman un ethos institucional; se forma para situarse en el mundo con dignidad, en colaboración, para entender el mundo y vivir en él de modo sustentable y sostenible.

Recuperando los planteamiento de Da Costa y Medina (2016) respecto a lo vivido-construido, que deviene en experiencia, sostenemos que en el transcurso de tres décadas en la alternativa pedagógica que nos ocupa, “*lo potencial de la experiencia como acto* es lo que permite al imaginario producir inteligibilidad en las propias acciones sociales a las que se inscribe, así como en la transformación de vínculos y en las formas de aprehensión/configuración de realidades” (Da Costa y Medina, 2016, p. 116).

En la institución subsisten los principios que le dieron origen y se reconfiguran otros desde el diálogo intra- e intercultural, lo que permite edificar de manera comunitaria la acción social desde lo educativo, como institución de y para la comunidad en un proceso institucional-autogestivo, cuestión que imbrica lo instituido por la SEP, con procesos autonómicos comunitarios. Esto le otorga plena legitimidad; en este sentido, día a día la comunidad interviene socialmente en ella de múltiples formas y esta lo hace en el poblado, lo que produce una acción dialéctica en el entramado social.

En estas tres décadas, la telesecundaria impactó en los procesos educativos de las escuelas de la región. Otras instituciones recuperan prácticas educativas de Tetsijtsilin (el uso de la indumentaria tradicional, talleres productivos o artesanales y la enseñanza del náhuatl). Destaca, entre ellas, la escuela Kalnemachtilyoyan de la Cooperativa Tosepan Titataniske, que rescata parte del legado filosófico y pedagógico de esta experiencia alternativa desde su propio proyecto inscrito en la identidad indígena, cooperativista y campesina, y se potencia también como un proyecto alterno de gran calado educativo, desde su propia concepción y agentes sociales. La huella de Tetsijtsilin muestra el alcance que tiene por su legitimidad y pertinencia como un proyecto que se instituye en el campo de la educación indígena y de la educación propia.

TETSIJTSILIN ANTE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Es relevante que Tetsijtsilin y la NEM retoman la herencia pedagógica del país en lo relativo al papel social de la educación, ya que recuperan un principio fundamental de la escuela rural mexicana: “Responder a las características propias del lugar en donde se estableciera” (Rangel, 2006, p. 170). Esto muestra la vigencia del legado pedagógico mexicano.

Respecto a la telesecundaria Tetsijtsilin, advertimos que abrió brecha junto a otros programas generados desde la herencia de la escuela rural mexicana (en el compromiso con las comunidades) y la línea de las pedagogías propias con base en el diseño de programas inscritos en la realidad e identidad comunitaria. Esta experiencia que se consolidó a partir de sus aciertos, retos, ensayos, contradicciones y reajustes da cuenta de una realidad fundacional, ligada a la lucha libertaria comunitaria y al análisis del presente. Como resultado, sitúa el devenir construyendo un inédito viable que mantiene la esperanza y la resistencia de los actores educativos/comunitarios.

Para reconocer las articulaciones y tensiones que se generan entre esta alternativa y la NEM, nos centramos en tres aspectos de análisis: uno, el origen del proyecto y la forma de situarse como parte del campo de las alternativas pedagógicas; dos, los agentes involucrados; y tres, la intención del proyecto. En principio estos aspectos nos sitúan en dos dimensiones: la macro- (nacional con influencia internacional) y la micro- (comunitaria-local, con influencia con el exterior).

El origen del proyecto y la forma de situarse como campo

Respecto al origen, Tetsijtsilin surge como parte de un proyecto de educación popular en un contexto indígena con fuerte identidad náhuatl que confronta prácticas coloniales, racistas y discriminatorias de pobladores mestizos de la región, quienes realizaban prácticas de explotación laboral y acaparamiento de insumos básicos. Por su parte, en las escuelas se castellanizaba y los contenidos educativos y discursos escolares denostaban los saberes locales y las prácticas campesinas e indígenas. En este contexto, la educación popular conforma prácticas políticas libertarias, reflexivas y de resistencia. Al generarse en San Miguel Tzinacapan una articulación de los pobladores con universidades y la iglesia de los pobres, se conforma un acompañamiento que deviene entre otros proyectos en la telesecundaria.

Así, Tetsijtsilin surgió como inédito viable a partir de un trabajo comunitario de educación popular articulado a una comunidad con una identidad indígena en proceso de concientización. Desde lo político cobra relevancia porque irrumpe y se enfrenta a formas unívocas de instaurar lo escolar y a la sociedad mediante una alternativa pedagógica que incluye en el currículo prácticas sociales y culturales propias. Desde lo político, es posible su consolidación porque aprovecha los intersticios de la estructura hegemónica para instaurar un proyecto contrahegemónico.

Lo anterior nos permite sostener que Tetsijtsilin y otras propuestas pedagógicas constituyen un campo de las alternativas pedagógicas en contextos indígenas, legitimado y consolidado *in situ* que recupera lenguas, prácticas y saberes propios. Además, ante un cambio de política a nivel nacional como la Cuarta Transformación, Tetsijtsilin se convirtió en uno de los referentes para el diseño de la NEM. De esta manera, el vínculo se observa en la recuperación en mayor o menor medida del enfoque, principios y modelo de trabajo empleados en esta telesecundaria.

Por otro lado, el plan de estudios de la NEM permite al colectivo académico de Tetsijtsilin analizar una propuesta orgánica con enfoques y aspectos educativos que se han construido desde diversos referentes para seguir aprendiendo e incluir, de manera reflexiva y situada, conocimientos generados por las luchas sociales de otros movimientos sociales y de los avances científicos, y ponerlos en diálogo con los postulados que sostiene el acto pedagógico de la institución y la comunidad.

Los agentes involucrados

Tetsijtsilin es resultado de un proyecto de intervención para transformar la realidad; es decir, “una práctica social crítica desde la que una colectividad tiende a la autodeterminación y a su mejora social [...] La intervención, desde el enfoque crítico, no puede entenderse sino es situándola en los contextos sociohistóricos, plenos de intereses humanos y valores donde ella se produce” (Sáez, 1993, p. 96). De esta

manera, desde la educación popular se interviene por los sujetos de la agencia, que, según Giddens (2011), tienen la capacidad de modificar o transformar los mundos sociales en los que interactúan a partir de la reflexividad.

La agencia se conforma en el caso que nos ocupa a partir de la colectividad. Desde el inicio, la colectividad tiene la responsabilidad de pensar, idear, construir, operar, sostener, defender y transformar un proyecto propio inscrito como inédito viable en los márgenes del proyecto hegemónico. Así, la autonomía, autodeterminación y responsabilidad sostuvieron la esperanza a pesar de las dificultades vividas.

En este caso, es pertinente reconocer la emergencia del proyecto como resultado del trabajo de los actores sociales: profesores, educadores comunitarios, padres de familia, estudiantes y exalumnos. En este sentido, la agencia en común es acto pedagógico fundacional y continuo que se transmite en el presente y por-venir.

Así, la telesecundaria es un espacio de intervención intra-, pero también con la comunidad como proceso dialéctico que da sentido al acontecer, y que está inscrito en el campo de lo político, donde se confronta y acuerda desde lo público, lo que compromete a los involucrados. Lo político permite (no sin conflictos) consensos desde abajo, cuestión que posibilita la autonomía y responsabilidad con los otros-nosotros.

Por ello, creemos que la divergencia entre Tetsijtsilin y la Nueva Escuela Mexicana se da en los niveles de lo político cuando esto requiere que se tome la palabra para incidir en la vida social. En este sentido, son dos rumbos distintos, lo mismo que dimensiones y sujetos de lo educativo que determinan cada proyecto, uno a nivel local donde se involucran desde abajo los sujetos de la agencia para transformar su educación y el otro, el nivel nacional, donde lo político se establece desde las relaciones de poder instituidas y condensadas en el Sistema Educativo Nacional: grupos al interior de la SEP (los incrustados y los que aspiran transformarla), académicos de diversas ideologías y grupos políticos como el SNTE, la CNTE y sociedad civil (tanto de derecha como de izquierda), entre otros. Con ello, la participación de los colectivos escolares es menor y las decisiones en muchos aspectos es determinada desde arriba y en espacios de poder regionales (estatales y de sector).

Si bien el plan de estudios 2022 hace referencia a la autonomía curricular, esta se vio limitada cuando diferentes grupos de poder instaron a que la SEP construyera y desarrollara programas, materiales, libros de texto y guías de consejo técnico con la intención de seguir rigiendo las acciones de los docentes. Con ello, la agencia de los colectivos se desvanece. Esto representa un reto para esta telesecundaria, donde la autodeterminación (con la evidente articulación a los programas federales) debiera potenciar la tarea educativa.

La intención del proyecto

América Latina es el continente más desigual del mundo y en él subyacen procesos sociales de despojo y explotación, producto de condiciones sociohistóricas que tienen como huella la colonialidad, la cual instauró lo que se legitima como saber, y excluyó otros conocimientos que sostienen sentidos de vida de pueblos enteros. Por ello, consideramos la importancia de la alternativa pedagógica que nos ocupa, ya que sus participantes recuperan, de acuerdo con Quijano (2014), “su lugar en la producción

cultural de la humanidad” (p. 801), en un acto pedagógico liberador. Esto lo logran desde la fuerza de la rebeldía organizada que hace posible la utopía de existir con dignidad (Enlace Zapatista, 2023). En este sentido, fraguaron como rumbo:

Ir más allá de los programas establecidos de las telesecundarias que son deficientes e inadaptados, conocer las inquietudes de los jóvenes; [...] establecer la relación comunidad-escuela, escuela-comunidad; establecer un programa de orientación educacional, vocacional y profesional para los jóvenes; perfil del maestro como investigador permanente, aprendiz y ejercitante de la lengua náhuatl, involucrado en el trabajo productivo (Almeida, 2010, en Morales, 2012, p. 25).

Esta alternativa da un giro epistémico en los intersticios de la estructura escolar. Para ello, el colectivo toma decisiones permanentes, emplea tiempo extraescolar y realiza mayores actividades, que además de rebasar lo instituido por la SEP, da otro rumbo al quehacer escolar, y en el devenir se ajusta y transforma.

La educación como práctica de la libertad es eminentemente acción política e ideológica (Freire, 2009); por ello, en el currículo de esta telesecundaria se inscriben saberes, métodos, prácticas sociales y uso de la lengua de herencia, esta última como instrumento de enseñanza, objeto de conocimiento e instrumento de producción cultural y artística. De acuerdo con Dolz et al. (2009), “son tres las finalidades en la enseñanza de una lengua: comunicar de manera adecuada, reflexionar sobre la comunicación y la lengua, así como construir referencias culturales” (p. 125). De esta manera, usan de forma coordinada tanto el náhuatl como el español en actividades académicas como modo de pensar y narrar su mundo.

Podemos concluir este aspecto reconociendo que la intención fundacional de Tetsijtsilin es esencial, porque marca el rumbo de la acción social y pedagógica del colectivo escolar, motor que desde la esperanza fortalece a todas y todos, quienes se empeñan con tenacidad en dar sentido a su escuela, donde todos aprenden desde los referentes, lengua y visión del mundo de los pobladores de San Miguel Tzinacapan junto con los referentes nacionales e internacionales. Así, forjan futuro con dignidad.

Respecto a la Nueva Escuela Mexicana, la intención fundacional de quienes la diseñaron fue “el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión, 2019).

Si bien el plan de estudios tiene como antecedente una consulta ciudadana, la está conociendo aún la base magisterial que es diversa en formación y prácticas pedagógicas. Los docentes se encuentran en proceso de apropiación de este proyecto nacional que se determinó desde arriba, pero recuperó formas de trabajo y enfoques de proyectos alternativos y enfoques académicos humanistas.

CONSIDERACIONES FINALES

Al revisar tres aspectos sobre Tetsijtsilin y la Nueva Escuela Mexicana (el origen del proyecto y la forma de situarse en el campo de las alternativas, los agentes involucrados y la intención del proyecto), encontramos que ambas propuestas educativas se instituyen desde dimensiones diferentes (una micro- y otra macro-), lo

que determina que sus génesis tengan que ver con acciones de lo político como campo de pugnas y negociaciones: uno, desde el nivel de la intervención comunitaria ante la estructura educativa, y el otro, desde el diseño e implementación de una política pública de alcance nacional.

La contundencia del campo de las alternativas pedagógicas permite sostener la pertinencia de una educación nacional desde la diversidad y esto lo recupera la política educativa de la Cuarta Transformación en el Plan de Estudios de la Educación Básica (SEP, 2022). El proyecto educativo nacional que surgió por las consultas nacionales que realizó el gobierno y la participación de investigadores y expertos educativos rescata enfoques de las alternativas pedagógicas que se han consolidado. Así, sostenemos que alternativas como Tetsijtsilin tienen un papel movilizador de la estructura educativa nacional.

Reconocemos la importancia fundacional de las alternativas inscritas en condiciones de producción y en la agencia del colectivo capaz de pensar y diseñar otro rumbo de vida. En este caso, lo potencial fue crear una *alter-nativa* frente al proyecto hegemónico (inscrito en planteamientos neoliberales con raíz colonial), desde el locus de resistencia, utopía y esperanza. Con ello, el acto político se realiza desde abajo, lo que crea corresponsabilidad entre los participantes, cuestión que no tiene la misma fuerza en la base, cuando se crea por decreto. Sin embargo, el acercamiento epistemológico de las alternativas pedagógicas que cuentan con una historia de trabajo, y la educación pública actual, permite potenciar las propuestas existentes y que estas se apropien de manera reflexiva de planteamientos de otras luchas sociales que se incluyen en el programa actual, por ejemplo, los estudios de género, así como institucionalizar planteamientos del campo de las alternativas, lo que afianza los horizontes de posibilidad de lo educativo.

Consideramos, igual que Da Costa y Medina (2016), que “la experiencia de lo temporal, lo afectivo y del sentido del estar en mundos-vida, constituye y condensa huellas/marcas” (p. 116). Por ello, los más de treinta años de Tetsijtsilin son surcos que trazan sueños-realidades del estar siendo, desde la experiencia que contribuyó a representar y transformar desde los referentes comunitarios, es decir, “desde y en términos propios” (De Sousa, 2018, p. 29), el anhelo del mundo posible. Esta es la gran lección pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. UAM/CLACSO/ITACA.
- Abritta, A. (2013). Educación popular en organizaciones sociales. En L. Rodríguez (coord). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 139-155). APPEAL.
- Arendt, H. (1993). *Between past and future*. Penguin Books.
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En V. Di Caudo, D. Llanos y C. Ospina. *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47- 66). CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. Siglo XXI.
- Bartolomé, M. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón*. Siglo XXI.
- Buenfil, R. (2003). Lo político, la política y las tácticas intersticiales. En A. de Alba (coord.). *Filosofía, teoría y campo de la educación: perspectivas nacionales y regionales* (pp. 389-420). COMIE.
- Cámara de Diputados del H. Consejo de la Unión (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*.
- Da Costa, L. y Medina, P. (2016). Entre telescopios y milpas construimos resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas en la sierra norte de Puebla. *Argumentos*, vol. 29, núm. 81, pp. 111-133. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/80/79>
- De Sousa, B. (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. En P. Meneses y K. Bidaseca. *Epistemologías del Sur* (pp. 25-61). CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- Díaz, F. (2001). *Comunidad y comunalidad*. Jornada semanal, 3 de noviembre. <http://www.jornada.unam.mx/2001/03/11/sem-comunidad.html>
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 21, pp. 117-141.
- Enlace Zapatista (2023). *Vigésima y última parte: el común y la no propiedad*. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/2023/12/20/vigesima-y-ultima-parte-el-comun-y-la-no-propiedad/>
- Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. (2021). *Política educativa hacia la población migrante. Un recuento necesario*. UPN.
- Franco, M., Cabrera, N. y Cruz, Ch. (2023). Hegemonía y alternativas pedagógicas en territorios indígenas. *Reflexao e Acao*, vol. 31, núm. 1, pp. 25-39. <file:///Users/marthafranco/Downloads/17625-Texto%20del%20art%C3%ADculo-88209-1-10-20231112.pdf>
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía, diálogo y conflicto*. Ediciones Cinco.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Base para la teoría de la estructuración*. Amorrortu
- Gómez-Sollano, M. (2012). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual. En M. A. Jiménez (coord.). *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 193-218). Juan Pablos Editor.
- Hamel, R., Erape, A., Hernández, M. y Márquez, H. (2016). T´arhexperakua. Creciendo juntos. Investigación acción colaborativa entre maestros p´urhepechas, investigadores y estudiantes de la UAM para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe. *Bricolage*, vol. 21, pp. 52-62.

- Herrera, B. (2018). La festividad tradicional de San Miguel Tzinacapan y su transformación como objeto de consumo por parte de los turistas. *Mitológicas*, vol. 33, pp. 71-92, file:///Users/marthafranco/Desktop/San%20michel%20.pdf
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE 22) (2012). Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. <http://www.eloriente.net/home/wp-content/uploads/2014/05/pteo-2012.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. 8 de agosto. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2021a). *Panorama sociodemográfico de México*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2021b). *Panorama sociodemográfico de México. Puebla*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197940.pdf
- Mantilla, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijsilin en la sierra norte de Puebla. *Tla-Melaua. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 44, pp. 164-180. <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.12.44.598>
- Meirieu, P. (2019). *Pedagogía: el deber de resistir*. UNIPE.
- Morales, C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. *CPU-e Revista de investigación Educativa*, núm. 14, pp. 18-43. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.28>
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural. La experiencia de Chiapas*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201124055040/Discursos-y-practicas.pdf>
- Popkewitz, T. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm 3, pp. 428-453. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18878/18372>
- Pueblos América (s.f.). *Tzinacapan*. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/tzinacapan/>
- Puiggrós A. (2013) Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI. En L. Rodríguez (coord). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 9-18). APPEAL.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En CLACSO. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quiroz, E. y Velázquez, J. (2020). Modelo educativo 2016, entre el diseño y su implementación en Valles Centrales de Oaxaca. *RELAPE*, núm. 13, pp. 36-50. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/594/765>

- Rangel, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en los inicios del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 28, núm. 2, pp. 169-176. <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2006-2/contrapunto3.pdf>
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Colihue.
- Rodríguez, L. (2013) La elección categorial: alternativas y educación popular. En L. Rodríguez (coord). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 25- 40). APPEAL.
- Rodríguez, L., Abritta, A., Fernández, M., Marengo, R. y Zysman, A. (2013). Educación popular y alternativas en Argentina. En M. Gómez y M. Corenstein. *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 165-199). FFL/DGAPA/UNAM.
- Rojo, A. (1996). Utopía freiriana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos*, núm. 74, pp. 1-10. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1996-74-utopia-freireana-la-construccion-del-in%C3%89dito-viable.pdf>
- Sáez, J. (1993). La intervención socioeducativa entre el mito y la realidad. *Pedagogía Social*, núm. 8, pp. 89-106.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: El métyodo inductivo intercultural en una escuela tseltal de chiapas, México. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, pp. 121-143. <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/427/424>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. México.
- Silva, C. (2019). La Escuela Zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Revista de Educación Alteridad*, vol. 14, núm. 1, pp. 109-124. [file:///Users/marthafranco/Downloads/2400-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16377-4-10-20190315%20\(3\).pdf](file:///Users/marthafranco/Downloads/2400-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16377-4-10-20190315%20(3).pdf)
- Tancara, C. (1993). Investigación documental. *Temas Sociales*, núm.17, pp. 91-106.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 131-152. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1498/2032>
- Zemelman, H. (1999). *Reflexiones en tiempos de globalización. Reformas de Estado y reformas educativas. La crisis de las ciencias sociales*. CIAE.
- Zysman (2013). Educación popular, instrucción pública y alternativas pedagógicas. En L. Rodríguez (coord). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (pp. 83-93). APPEAL.

La metodología 55, contribuciones al análisis de la educación popular contemporánea

Methodology 55, contributions to the analysis contemporary popular education

MARTHA ARELI RAMÍREZ SÁNCHEZ*

En este artículo se comparte una propuesta pedagógica desarrollada a lo largo de quince años en el Estado de México, cuyo eje es la metodología 55, que constituye una alternativa original y que aporta desde la praxis reflexiones y experiencias que tienen el potencial de abonar al análisis de la educación popular contemporánea. Mediante un estudio de caso, con una perspectiva antropológica, se analizan y sistematizan los elementos que la conforman para abstraer sus propiedades menos evidentes, como autonomía, pertinencia cultural y capacidad de autorreferenciarse. El estudio revela que la metodología 55 se caracteriza por considerar la dimensión emocional y afectiva del estudiante, su historia de vida, el contexto local y nacional para realizar un ejercicio reflexivo que le permita transformar su realidad, identificar sus talentos y perseguir sus sueños.

Palabras clave:
educación popular,
metodología 55,
praxis educativa,
autonomía

Recibido: 19 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 26 de julio de 2024 |

Publicado: 10 de agosto de 2024

Cómo citar: Ramírez Sánchez, M. A. (2024). La metodología 55, contribuciones al análisis de la educación popular contemporánea. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1646. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-007)

We discuss an original pedagogical proposal developed over the course of 15 years in the estate of Mexico called Methodology 55, which is based on the teachers who designed it sharing their practical experience to contribute to analysis of contemporary popular education. Through a case study following an anthropological perspective, we analyzed and systematizes some sociological properties of this bringing light to topics such as autonomy in education, the cultural pertinence of the methodology, and the capacity of the methodology to improve upon itself. Methodology 55 considers the emotional and interpersonal life of the students, their life history, and the local and national context in order to lead the students to carry out a process of reflection which may enable them to transform their reality, identify their talents, and pursue their dreams.

Keywords:

*popular education,
methodology 55,
educational praxis,
autonomy*

* Doctora en Antropología Social en The University of Manchester, Reino Unido. Ex becaria de la Ford Foundation, Estados Unidos, y de Funding for Graduate Women (FfGW) del Reino Unido. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Profesora e investigadora de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Coordinadora del doctorado y de la maestría en Antropología Social del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Iberoamericana. Líneas de investigación: procesos locales de construcción de las infancias, de la persona, la educación y la comunidad, todos ellos desde una perspectiva no hegemónica, procesos de educación autónoma y resistencia. Correo electrónico: martha.ramirez@ibero.mx/<https://orcid.org/0000-0002-7858-2915>



INTRODUCCIÓN

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el cual se recuperan, analizan y observan experiencias educativas que proponen y ejecutan propuestas pedagógicas propias para adolescentes y adultos. En todas ellas se han encontrado elementos disonantes, particulares y relevantes, pero también rasgos comunes que exponen las complejas relaciones de educar en contextos de violencia estructural. Dichas propuestas pedagógicas, de manera instrumental y coyuntural, se acercan y se separan de las instituciones y partidos políticos. Muestran también dinamismo, adaptabilidad e incluso interpelan modelos educativos estatales o federales, lo que prueba la diversidad de la educación en México; incluso, algunas evidencias empíricas sugieren que son extensivas a América Latina.

En esta clase de propuestas pedagógicas podrían entrar 33 modelos y proyectos educativos que se han contabilizado hasta este momento. Son ideados, planeados y concebidos por comunidades culturales, colonias populares, movilizaciones sociales o asociaciones de padres a fin de reparar la ausencia de oferta educativa estatal o federal. Algunas de ellas, incluso, cubren desde la educación básica, primaria, secundaria, media, superior, y también están diseñando programas de posgrados.

Sus estrategias de financiamiento y mantenimiento son diversas: van desde cooperaciones y trabajo voluntario, faenas, tequios, donaciones de organizaciones populares y, a veces, de partidos políticos, legisladores o municipios. Frecuentemente, son contruidos al inicio en locales, salones, auditorios municipales, domicilios privados, terrenos baldíos, espacios prestados, tomados u ocupados a la fuerza donde se comienza sin el mobiliario básico. Como parte de su desarrollo o maduración, el plantel e inmobiliario se va construyendo en forma gradual a medida que más alumnos se inscriben y comienza a crecer la comunidad estudiantil. Todas estas propuestas pedagógicas son creadas por la sociedad civil, organizaciones vecinales, asociaciones de padres o “desde abajo”, aludiendo a la obra de Lefebvre (Rediker, 2022), al recuperar historias de gente ordinaria, pero que también son transformadoras de esta. En términos instrumentales, se mantienen al margen de los sistemas de partidos, algunas de ellas se remontan a finales de los años sesenta e inicios de los setenta.

Como señalamos, hasta el momento, se han registrado de manera parcial 33 casos ubicados mayoritariamente en el Estado de México, y algunos en otras entidades de la república mexicana. Los rasgos que comparten son: los contextos donde son impulsados presentan alta, media y moderada marginalidad; su surgimiento responde a que la oferta educativa en todos los grados escolares es limitada; el índice de escolaridad de la población que los rodea en general es bajo; los servicios públicos de los contextos en los que nacen son también limitados; el ingreso familiar es escaso; y, en general, los niveles de violencia son altos.

Desde hace más de una década, hemos ido registrando estas iniciativas, En un principio, fueron encuentros fortuitos, pero a medida que establecimos una relación más estrecha con uno de ellos, se fueron encontrando más y más casos. Casi todos, de forma natural, se han ido vinculando unos con otros, ya sea porque comparten objetivos políticos o repertorios de coerción ante las instituciones gubernamentales similares. En todos los casos, nuestras dudas, preguntas y acercamientos fueron bien recibidos, y algunos de sus protagonistas se mostraron dispuestos a dialogar con nuestra investigación. Aunque el acceso o disponibilidad de los casos debe ser

relativamente sencillo (Stake, 1999), los eventos inesperados siempre exigirán la modificación o adaptación de las preguntas de investigación, o incluso de los objetivos (Simons, 2010).

De manera general y con ciertas particularidades, podemos afirmar que estos proyectos contribuyen directamente a mantener vigente los procesos y reflexiones en torno a la educación popular. Con esta información como antecedente, en este espacio ofreceremos un estudio de caso. Es necesario precisar que no lo hacemos para ejemplificar otros casos, sino para subrayar sus especificidades y los elementos que contribuyen a la conceptualización y reflexión teórica acerca de la construcción no hegemónica del conocimiento que surge de la praxis a las pedagogías críticas y a la educación popular, por supuesto.

Una rápida mirada al sistema educativo actual permite explorar los proyectos de educación popular en todas sus dimensiones políticas y pedagógicas (Freire, 1970, 1988; Betto, 1994; Conde, 2009; Ghiso, 1993), que han acompañado las transformaciones políticas en el continente desde 1960 (Núñez, 1992; Muñoz, 2019; Suárez et al., 2018, 2020), y encuentran puntos afines con, por ejemplo, la teología de la liberación, el marxismo latinoamericano, la fracción clerical progresista, el estructuralismo latinoamericano (Tahar, 2007; Mendiluz y Jiménez, 2018). De igual manera, inspiró la dimensión educativa del proyecto sandinista de 1970 (Ramírez, 1987), el marxismo guevarista (Ocampo, 2021), entre muchos otros.

A este discurso y práctica educativa se sumaron tendencias provenientes de otras geografías que, desde su contexto y pertinencia histórica, contribuyeron a la elaboración más acabada de la educación popular (Núñez, 1998; Betto, 1994). En lengua castellana, llegó a nosotros la obra de John Dewey, *Experiencia y educación* (1958); su premisa *Learning by doing* sintetiza su concepción pedagógica. En el norte del continente, Henry Giroux y su pedagogía crítica (1988) contribuyen a la transformación de la educación en una práctica política. En Europa, *La sociedad desescolarizada* (1970), de Ivan Illich, llama la atención sobre la relación de los modelos económicos modernos y la escuela, en la cual, según el autor, se emula el sistema de repetición y evaluación del contenido escolar como medición de éxito.

Cambios radicales en el contexto global, la aceleración del desarrollo y popularización de las llamadas nuevas tecnologías e inteligencias artificiales (Moreira y Pacheco, 2020), sumado a conflictos sociales por proyectos extractivistas (Domínguez, 2021), migraciones masivas (Organización Internacional para las Migraciones, 2020), crisis ambientales (Mercado y Ruiz, 2022), han contribuido al surgimiento de nuevas subjetividades que, en respuesta, demandan o crean nuevas pedagogías (Cruz, 2020; Sesento, 2016; Tommasino et al., 2020).

En este contexto, encontramos la pedagogía *queer* (Martínez et al., 2020), que devela intersecciones que subyugan otras identidades sexogenéricas en el aula, como Estado-escuela-patriarcado-raza-heteronormatividad. También y ante el desarrollo de una economía del saber, sostenida por las nuevas tecnologías, observamos la pedagogía sensible (Schara, 2012), que reacciona a un modelo que anula el mundo emocional, sensorial e imaginativo de la enseñanza-aprendizaje.

Estas son solo algunas de las propuestas que replantean el ejercicio de la enseñanza y confrontan el proyecto político que da forma al currículo, los programas

de estudio, la estructura administrativa en que descansa la escuela y el tipo de persona que producen. Un ejemplo contundente sobre esto es el Radical Pedagogies Institute, fundado en 2021 en New Jersey, Estados Unidos. Este tiene como objetivo central crear una comunidad *With no community there is not liberation*, según versa su ideario. En el instituto se imparten materias como “matemáticas queer”, “la alegría de la lucha”, “enseñar es político”, “llegar a ser real a través de la fantasía”, entre otras, que abordan críticamente temas como raza y racismo. También abona de forma dinámica a la construcción de una comunidad que ayude a confrontar en la vida cotidiana el adelgazamiento del Estado, la creación de círculos afectivos y la guerra.

En este universo de pedagogías alternativas, existe una muy particular en la cual ahondaremos, la metodología 55 (en adelante M55), cuyo creador es el ingeniero Óscar Hernández, profesor, luchador social, expreso político, quien ha dedicado ya más de tres décadas al trabajo de enseñanza y aprendizaje en el Estado de México.

Las preguntas primarias o directrices que guiaron la investigación y la información obtenida en estos años fueron las siguientes: ¿cómo se concibe la M55? ¿Qué persiguen sus objetivos? ¿Cuáles son las propiedades de la M55 que permiten su autorreproducción? ¿Quiénes son los ejecutores de esta? ¿Cómo se constituye el contexto donde surge la M55? Estas preguntas han sido ya abordadas en otros textos y detonaron otros aspectos más específicos. Posteriormente, y para este estudio, afinamos dimensiones específicas y particulares sobre la M55, entre las que resaltaron la autonomía educativa, la contextualidad, la pertinencia cultural, la autorreferencia, entre otros.

CONTEXTUALIZACIÓN

Entre los municipios que conforman el Estado de México, en México, se ubica Chicoloapan, que cuenta con 200,750 habitantes (INEGI, 2020). Debido a su composición poblacional, se considera un municipio joven; sin embargo, hace una década solo contaba con 14 bachilleratos y dos centros de estudios superiores (Gobierno Municipal de Chicoloapan, 2022).

La ausencia de oferta educativa en el municipio es parte de la violencia estructural cotidiana de la región. Para atender esta problemática, se creó la preparatoria número 55 (en adelante P55) en 1988. Aunque es una institución oficial, desde 2010 alberga a la Universidad Revolución (en adelante UR). Esta última no cuenta con registro oficial ni con infraestructura propia. Su planta docente se conformó con maestros de la P55, la preparatoria 224 de Chimalhuacán, la prepa 82, el Centro de Bachillerato Tecnológico de Nezahualcóyotl y la prepa 171 de los Reyes la Paz, que voluntariamente han impartido clases y participado en diversas actividades culturales y políticas de este proyecto.

Desde los años ochenta, sus fundadores participaron en organizaciones sociales de diversas corrientes políticas, como la Unión de Lucha Proletaria y el Movimiento de Vivienda Urbana Popular e Indígena Campesina en la región. Del personal de la UR, solamente el director, el subdirector académico y una secretaria tienen su base en la P55. La primera generación que ingresó en 2010 contó con más de cien alumnos, pero en 2023 solo se presentaron diez candidatos de ingreso. Se considera que la razón

más importante de esta disminución de matrícula es que a catorce años de funcionamiento, la Secretaría de Educación Pública (SEP) no les ha otorgado la acreditación oficial o el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE).

Después de más de una década de movilizaciones políticas, marchas, plantones y continuo trabajo de una comisión académica que ha presentado la solicitud de reconocimiento a la SEP, no se ha logrado. Esto impide la emisión del certificado oficial de estudios a los egresados de la UR. Mientras tanto, la UR ha ofrecido la carrera de Desarrollo Local Sustentable, conformada por los propios profesores de la P55, y en este momento se está trabajando en otras carreras. La UR no solo es creada en las instalaciones de la preparatoria, también se sostiene con el trabajo voluntario de las organizaciones de vecinos de la colonia donde se ubica. Como hemos señalado, también cuenta con la participación de profesores de otras preparatorias y organizaciones políticas. Los alumnos y algunos de sus familiares han hecho trabajo voluntario para la construcción y el mejoramiento de las instalaciones del plantel.

Al ejercer la autonomía de facto, la UR desarrolla y practica sus propias normas, entre las cuales se destacan la política de rechazo cero; como opción terminal de titulación, posibilitan el desarrollo de un proyecto que aporte contribuciones reales a la comunidad; la participación política, activa y crítica en la vida universitaria; la participación en actividades solidarias con los colectivos, escuelas y movimientos que soliciten apoyo; y el trabajo voluntario en faenas y actividades de construcción.

PROBLEMATIZACIÓN

En las siguientes páginas desagregaremos los fines, estrategias y mecanismos de autogestión que caracterizan propuesta pedagógica. Contribuyendo a los debates y a la praxis de la educación popular, nos familiarizaremos con las estrategias de trabajo implementadas por un grupo de profesores en el marco del modelo pedagógico de la P55, la cual se ha hecho extensiva a otras regiones del país.

Si bien, el ideario constituye el eje central de toda propuesta educativa, es en la metodología y la praxis donde se materializan, o no, los objetivos planteados. Marca también la guía de ruta para el desarrollo de pautas de acción específicas en el aula, en los laboratorios, en la escuela. La M55, de algún modo, orquesta en términos generales las actividades y acciones que conducen a la consecución de sus fines. Apuesta a responder la pregunta de ¿educar para qué? Y, sobre todo, ¿cómo educamos? Esto conlleva, en términos generales, a la concepción misma del sujeto a construir.

Ante la creciente oferta de licenciaturas, maestrías y doctorados en línea, desreguladas y desvinculadas de una comunidad consistente, la propuesta metodológica que analizamos también entra al debate sobre qué tipo de sujetos/individuos/ciudadanos requiere la sociedad contemporánea. Hay algunos modelos que apuestan por sujetos incluyentes o ciudadanos globales, mientras que otros, por individuos que expresen identidades diversas o específicas. Sin embargo, un rasgo característico de lo que veremos aquí es que apuesta por la consecución de la autonomía, pero mediante lo colectivo.

La crisis global por el COVID-19 contribuyó a acelerar e impulsar concepciones nuevas sobre la educación, la materialidad de esta, la administración de la escuela, la utilidad, o no, de la presencialidad. Además, la reelaboración de los contenidos, el

papel de los docentes y la economía de la educación. La pedagogía misma necesaria para enfrentar este proceso se plantea como un reto global también. A estos debates abiertos e inconclusos, sumamos este testimonio sobre cómo se pueden establecer estrategias para garantizar la continuidad de la educación media y superior.

La distinción más importante de esta propuesta frente otros proyectos es que confía en la cercanía, el trabajo en equipo, lo colaborativo, lo comunitario, el pensamiento crítico, la autonomía política, la búsqueda de la felicidad, el descubrimiento del talento de los estudiantes y la persecución del sueño de sus miembros. En este estudio de caso (Stake, 1999, 2010), exploraremos algunas innovaciones, transformaciones y aportaciones de la educación popular en el siglo presente. De este modo, y sin miedo a reconocer nuestra interferencia propia de la realidad social haciendo trabajo de campo, en lo que sigue damos cuenta de la metodología utilizada en el proceso para construir el estudio de caso, la cual, inicialmente y como un ejercicio de disección, se abstrae del hecho educativo.

METODOLOGÍA

En este espacio abordaremos los procedimientos comprendidos en la construcción de la investigación, en especial, el caso de estudio y la transformación de la información observada en datos de investigación. Es importante señalar que lo presentado aquí forma parte de una investigación iniciada en 2015, en la cual se exploran diversas propuestas educativas no hegemónicas. Esta indagación, en una primera etapa, contó con financiamiento de la Dirección de Investigación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. En este espacio, centraremos nuestra atención en la M55, como la llaman sus ideólogos, quienes aluden que esta nació de las prácticas de enseñanza-aprendizaje implementadas por el director y sus profesores en la preparatoria estatal número 55 del municipio del Chicoloapan en el Estado de México.

De esta manera, como dice Arnold (2004), realizamos una “observación de observadores”. Para este autor, la ciencia social actual no trata con “objetos”, sino con observadores que elaboran su propio mundo. Nos referimos al grupo de docentes y administrativos que han construido las estructuras y procedimientos en los que desarrollan sus prácticas educativas, que constituyen los principios que producen su realidad (Arnold, 2004) y los desmarcan del modelo educativo estatal federal propuesto por la SEP.

Las observaciones se basarán en los siguientes ejes principales:

- Indagar prevalencias de las desigualdades económicas, sociales y educativas.
- Observar críticamente su entorno, donde prevalecen inequidades de todo orden, económicas, sociales, educativas.
- Reconstruir su trayectoria política, la cual acumula más de 40 años hasta hoy en día.
- Reflexionar en sus posibilidades reales de incidir en el espacio educativo particular.

Situarnos en una observación de observadores significó realizar una observación de segundo orden, que pone ante nuestros ojos los elementos que los observadores de primer orden no elaboran sobre su trabajo. Lo anterior posibilitó el

registro de las descripciones complejas de otro observador, así como ejercicios reflexivos y de autoobservación de los sujetos que se observan a sí mismos tras su accionar (Arévalo, 2024). Solo a través de esta observación de segundo orden es posible diseccionar una metodología educativa de su contexto, ya que el primer ejercicio descriptivo de extracción ha sido efectuado por un observador primario: el director de la preparatoria estatal número 55, quien está detrás de esta metodología, el cual, además de concebirla y registrarla, se hace cargo de difundirla. Es en espacios más amplios de discusión donde este actor reflexiona con sus colegas y amigos sobre los cambios necesarios a esta, sus posibilidades e incluso la creación de nuevas estrategias, que responden siempre a los requerimientos de sus alumnos y comunidades, y a las coyunturas de un contexto siempre cambiante.

Por lo tanto, lo que aquí se presenta es un ejercicio etnográfico de observación de observadores, que nos permitió reflexionar cómo se construyen las estructuras que sostienen su propuesta, pero no así evaluarla con parámetros homogéneos y estructurales en términos del rendimiento académico de los estudiantes, su retención y cantidad de ingresos año a año, ni menos descalificarla. Dicho, en otros términos, dejamos fuera aquello que no trazamos como distinción, es decir, que no delimitamos como observación (Arévalo, 2024), lo cual se sostiene en la premisa de que el mundo se va construyendo en la medida en que aquello que no distinguimos queda fuera de lo distinguido (Spencer, 1979, 2013). Por ello, damos cuenta de lo que dicen, qué hacen y cómo lo hacen a partir de la observación de primer y segundo orden; esta última es de quien observa su actuación.

Nuestro objetivo fue elaborar conceptualmente un modelo educativo que surge de la praxis, y no a la inversa como los modelos educativos estatales y federales del sistema educativo mexicano. Se trata de una serie de “estrategias” de educación que se constituyen como objeto de estudio, aunque estas se originen en los márgenes, e incluso, se enfrenten abiertamente con el sistema educativo nacional. Así, la vinculación de la antropología social y la educación como campo de estudio pueden recoger las observaciones de otros a través de un estudio de caso, que no busca ilustrar lo que otros modelos educativos hacen, sino resaltar las particularidades de este.

Enfoque metodológico

Para abordar el estudio, adoptamos una metodología de corte cualitativa, la cual hace hincapié en las características del contexto y los contenidos de este en su particularidad (Flores, 2010). En otras palabras, se trata del contexto que los propios colaboradores consideran importante y que se constituye como parte del objeto de estudio. En tal sentido, tuvo un alcance descriptivo y un carácter aplicado (Álvarez, 2011), ya que los hallazgos fueron compartidos con los actores involucrados, como producto específico del proceso de co-construcción de conocimiento, lo que contribuyó y extendió el ejercicio de autoobservación de sus prácticas, en virtud de la reproducción y permanencia de su proyecto educativo.

Método de investigación

Hemos asumido el estudio de caso como método de investigación, porque nos permite observar un fenómeno con todas sus complejidades, tensiones, contradicciones, avances y retrocesos. De acuerdo con Stake (1999, 2010), este método ayuda a dar cuenta de un caso en todas sus cualidades y el contexto en que se desenvuelve, reportar proyecciones, cosas que aún no se materializan, ideas y planes de los actores sociales. En este sentido, nos decantamos por el caso único, como una variante del estudio de caso, ya que con él es optimizar su comprensión, hacer hincapié en su diferencia y realizar un examen meticuloso de sus particularidades (Stake, 2010). De este modo, el caso no fue en sí sobre la P55 y la UR, sino sobre la M55, de ahí que se trató de un caso instrumental, pues no buscamos aspectos relativos a los planteles educativos, sino más bien las formas de trabajo que operan en estos, en especial dicha metodología.

Unidad de análisis

Considerando las preguntas que orientaron la investigación del caso, esto es, ¿cómo se concibe la M55?, ¿qué persiguen sus objetivos?, ¿cuáles son las propiedades de la M55 que permiten su autorreproducción?, ¿cómo se construye el contexto donde surge la M55?, buscamos elaborar conceptualmente un modelo educativo que surge de la praxis, por lo que el objeto de estudio es entendido como una serie de “estrategias” de educación que se originan en los márgenes educativos y en la praxis crítica frente al sistema educativo nacional.

En este escenario, el diseño de la investigación tomó la M55 como unidad de análisis en su singularidad (Simons, 2011). De esta, se desprenden categorías preexistentes que la componen, todas creadas y nombradas de esta manera por el director de la P55: el holonema, la Sinapsys, el currículo oculto, la autonomía curricular, el flujograma, la unidad compleja, la política de rechazo cero, las cuotas y el sistema de talleres.

En este sentido, a partir de la información obtenida y su tratamiento, las categorías hicieron emerger las siguientes propiedades: autonomía, contextualidad, pertinencia cultural, autorreferencia y praxis integrativa, las cuales, a su vez, nos plantearon nuevas interrogantes: ¿cómo se expresa la autonomía educativa?, ¿cómo se manifiesta una educación culturalmente pertinente?, ¿cómo un ejercicio de autorreferencia puede ser aplicado en la construcción de una propuesta pedagógica?, ¿cómo se construye un modelo educativo integrativo?, ¿cómo se desarrolla una educación contextual? Estas preguntas subrayan las estructuras, la realidad con la que dialoga, su particularidad y la lógica subyacente a la M55.

En este sentido, a partir de la información obtenida y su tratamiento, las categorías hicieron emerger propiedades, como autonomía, contextualidad, pertinencia cultural, autorreferencia y praxis integrativa, las cuales, a su vez, nos plantearon nuevas interrogantes relacionadas con ellas: ¿cómo se expresa la autonomía educativa en la trayectoria del estudiantado, en el aula y fuera de ella?, ¿de qué manera se genera un mayor nivel de confianza en el estudiantado al reflexionar sobre su historia personal, familiar y comunitaria en el aula?, ¿de qué manera impacta en el proceso de enseñanza la implementación de un sistema de talleres situado?

Asimismo, ¿de qué forma incide la implementación de un modelo integrativo en el desarrollo de herramientas prácticas en el estudiantado?, ¿de qué manera incide el diseño y la aplicación de un modelo educativo culturalmente pertinente en el desarrollo de herramientas simbólicas en el estudiantado?, ¿de qué manera la M55 ha transformado las prácticas educativas en la comunidad donde reside? Estas preguntas subrayan las estructuras ideológicas subyacentes a la M55, la realidad con la que dialoga, su particularidad y sus objetivos a largo plazo.

Acceso al caso de estudio

El acceso a la P55, a la UR y sus comunidades estudiantiles fue producto de diversas colaboraciones en espacios tanto políticos como académicos, estos últimos, relacionados con algunos miembros de sus plantas docentes. Estos, a su vez, nos introdujeron a los espacios que componen su comunidad escolar. En particular, acercamientos muy puntuales que datan de 2013, y que posibilitaron identificar actores centrales, propuestas, estrategias y mecanismos que operaban en el diseño e ideas primeras de la M55. Mediante nuestra participación en reuniones, seminarios de Sinapsys y talleres, pudimos visualizar de manera diacrónica el nacimiento, transformación e incluso modificación sobre la marcha de la metodología. Esto nos permitió de manera holgada pensar, dialogar y planear visitas a las instalaciones del plantel, incluso a las casas particulares de algunos de ellos.

Selección de informantes

El enfoque cualitativo y el estudio de caso no es una investigación de muestras. La importancia de los informantes clave no debe obedecer a criterios numéricos, sino a la calidad de la información que proveen y que permite completar y construir una narrativa coherente con los objetivos de la investigación. En esta línea, nuestro trabajo consideró criterios de selección de informantes de acuerdo con sus características y el propósito que perseguimos, lo que facilitó, sin duda, tener cubiertas dimensiones de la comunidad, triangular y corroborar información, corregir datos e incluso identificar conflictos internos. La tabla 1 muestra los informantes, sus características y la cantidad.

Tabla 1
Criterios de selección de informantes

Informantes	Características	Cantidad
Mujeres y hombres pertenecientes a las estructuras oficiales de la P55 y de la UR	Personal docente, claustro de profesores, padres de familia, personal administrativo y alumnas y alumnos Que tuvieran una relación laboral o vínculo con estas escuelas durante más de siete años	40
Director	Ideólogo y promotor de la M55	1
Subdirector	En ausencia del director, asume la responsabilidad académica y administrativa de la UR	1
Profesores	Contribuyen con la aplicación de la M55 en la P55 y la UR Debaten y dialogan en torno a la aplicación de la M55	6

Personal administrativo de la UR	Llevar un registro de ingresos y egresos de alumnos Reciben documentación de los alumnos de nuevo ingreso Administrar el archivo de los alumnos	1
Personal administrativo de la P55	Desempeña tareas administrativas Notifica a los profesores su carga académica del semestre, horarios, grupos y salones Colabora en la organización del sistema de talleres Colabora en la realización de eventos y reuniones de la planta docente	1
Alumnos	8 de ellos son alumnos de la P55 10 son o fueron alumnos de la UR 5 de ellos egresaron de la P55 y continuaron sus estudios en la UR	18
Exalumnos	Egresados de la P55 y de la UR Mantienen vínculos con la UR como profesores o talleristas	9
Padres de familia	Tutores de alumnos de la P55 y de la UR Participaban activamente en las tareas de la asociación de padres de familia	3
Universo total de informantes		80

Técnicas de investigación

De entrada, queremos aclarar que este trabajo no se concibió como una etnografía del aula (Álvarez, 2011; Ortiz et al., 2018), sino que se abrieron escenarios para la aplicación de métodos diversos y flexibles provenientes de vertientes tanto de la antropología como la sociología, con la finalidad de abordar de manera integral sus objetivos (Arnold, 2008). A continuación, lo indicamos (Flores, 2010):

Observación participante

Como técnica de indagación propia de la antropología, la observación estuvo centrada en temáticas relacionadas con otras dimensiones que incorpora la M55, por ejemplo, el contexto de violencia estructural en el que se desenvuelven.

Entrevistas no estructuradas

Aquí sostuvimos continuas pláticas informales, sobre todo con alumnos, en las que dieron cuenta de los cambios que ocurrieron en sus vidas al sumarse al proyecto de la M55. Por citar un ejemplo, esta metodología considera importante la dimensión emocional de los alumnos, la búsqueda de la felicidad, la persecución de los sueños, encontrar el talento de cada uno de sus alumnos y profesores, así como la vinculación de la vida estudiantil con los problemas que aquejan a la comunidad. Esto explica por qué no se recurrió a la aplicación de una encuesta sobre cuantos alumnos lograron ser felices, o si encontraron su vocación o sueño personal.

Entrevistas semiestructuradas

Esta técnica fue aplicada en función de la intencionalidad de obtener los elementos definitorios de la M55 y sus rasgos más característicos. Por lo tanto, su diseño estuvo guiado por las preguntas directrices, las categorías de la unidad de análisis y los objetivos de la investigación.

El proceso de aplicación de las técnicas fue desarrollada en series, es decir, las dimensiones que se fueron indagando no aparecieron de forma simultánea; más bien, si durante el transcurso de una entrevista, por ejemplo, se expresaba un tema no previsto, se anotaba en los márgenes de las transcripciones, y si ese tema aparecía de nuevo en otras entrevistas, se incorporaba una pregunta referida a él para continuar la indagatoria. De manera más informal, preguntamos acerca de ese tema a quien lo había expuesto en un principio para evaluar su incorporación como un eje de análisis.

Tratamiento de la información

El tratamiento de la información obtenida en el trabajo de campo fue realizado con base en una articulación teórico-metodológica, es decir, se consideraron elementos conceptuales provenientes de propuestas pedagógicas críticas y de carácter libertario. Al respecto, resaltan los trabajos de Dewey y Freire. La articulación teórico-metodológica permite introducir preguntas como las siguientes: qué y para qué educar cuando se tienen en las manos datos etnográficos y experiencias de educación popular como esta. Estas preguntas primarias ayudan a superar la necesidad metodológica de introducir encuestas, estadísticas o números de matrícula para evaluar el éxito/fracaso de un modelo educativo.

Ahora bien, un primer tratamiento consistió en identificar las propiedades observables en cada una de las estrategias pedagógicas que componen la M55, es decir, en cada una de las categorías. Esto implicó recuperar las descripciones que se hacen de esta metodología, tanto el cuerpo docente en la práctica con sus alumnos como también los alumnos que participaron de cada estrategia y en qué año escolar. La información fue vertida en tablas que permiten encontrar consistencias y coherencias en la aplicación de la M55.

Tabla 2. Tratamiento de la información por categoría y propiedades

Categoría observable	Nivel escolar	Semestre año escolar	Rasgo presente en la estrategia pedagógica
Política de rechazo cero	Preparatoria Universidad Revolución	Del primero al sexto	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial
Sistema de cuotas	Universidad Revolución	1, 2, 3 año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial

Currículo oculto	Preparatoria	Del primero al sexto	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Integrativo
Unidad compleja	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Autonomía curricular	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Flujograma	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Sistema de talleres	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Holonema	Preparatoria Universidad	Del primero al sexto Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo
Sinapsys	Universidad	Del primero al cuarto año	Autonomía Contextual Culturalmente pertinente Autorreferencial Integrativo

Las propiedades presentes en las categorías observables, incluidas en la última columna de la tabla 1, son de elaboración propia, pero producto del acercamiento y análisis de la literatura especializada antes indicada, esto es, de la articulación teórico-metodológica.

Validación de la información

Para validar la información tratada en los análisis, hicimos triangulaciones con diversos actores, entre estos, investigadores, participantes del estudio e interlocutores de otros casos que utilizan los principios de la M55. La finalidad de triangular fue de corroborar, incorporar o descartar conceptos e información, eliminar y cuestionar nuestras propias concepciones, limitaciones e, incluso, incorporar otras miradas e incentivar la búsqueda de la interdisciplina para enriquecer el repertorio de

los análisis y robustecer la investigación, así como compartir los hallazgos en diversos foros con miembros de otros proyectos educativos, y reconocer la importancia y particularidad de este caso.

Consideraciones éticas

Para resguardar criterios éticos en la investigación, seguimos algunos principios fundamentales:

- La clarificación de que la información obtenida sería utilizada en una investigación sin fines de lucro.
- Las personas con las que se interactuó en este proyecto aceptaron participar en este y accedieron al consentimiento informado.
- Se resguardaron identidades e información personal, de quien así lo solicitó, como nombres y apellidos, así como cualquier rasgo que pudiera dar pie a la identificación de su persona.
- La confidencialidad de los relatos compartidos, de las mismas relaciones existentes en un contexto altamente politizado, fue garantizada.

RESULTADOS

Las primeras observaciones detalladas que se registraron sobre esta propuesta pedagógica se remontan a 2013, año en que se participó en el diseño curricular de la licenciatura Desarrollo Local Sustentable. A esta actividad también fueron invitados ingenieros ambientales y sociólogos de la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Azcapotzalco. Las primeras reuniones tuvieron lugar en un café del centro de la Ciudad de México, donde se planteó este proyecto. Después de algunas reuniones, fue posible conocer el plantel de la P55 y, a lo largo del mismo año, se fue generando un genuino interés en lo que pasaba en ese espacio. Asimismo, se involucraron a alumnos del posgrado en antropología social, sociología y comunicación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, quienes en diversos recorridos colaboraron en la recopilación de datos, fotografías, video y sonido. La convivencia fue natural y fluida y nos introdujo en este mundo del cual, en esta ocasión, se extrae su propuesta metodológica.

A continuación, mostramos las categorías que componen la M55 y sus propiedades empíricas, las cuales alimentan esta matriz pedagógica. Sus definiciones han sido obtenidas de las diversas entrevistas estructuradas y semiestructuradas realizadas durante la etapa de trabajo de campo. El nombre que reciben cada una de ellas ha sido otorgado por sus profesores y el director de la P55 y la UR. En un segundo momento se presentará la relación directa entre las categorías observables de la propuesta pedagógica de la M55, sus rasgos presentes en la estrategia pedagógica y su impacto en relación con el nivel educativo. Cabe señalar que la valoración y resultados presentados, sobre todo en este segundo subapartado, se desprenden de una observación general, no particular, pues no incluimos en este proyecto un ejercicio de etnografía del aula, ni aplicamos un estudio directo al estudiantado por ejemplo, ya que ambos ejercicios quedan fuera del alcance de los objetivos de este proyecto.

La M55

Las primeras propuestas pedagógicas que posteriormente conformarían la M55 se presentaron hace catorce años. Aunque su concepción data de décadas anteriores, el ideólogo detrás de esta propuesta ³/₄ como ya mencionamos ³/₄ es el director de la P55. Uno de sus principales interlocutores al respecto fue Víctor López. Aunque la participación en este proyecto ha sido voluntaria, sus ejecutores han sido la planta docente que forma la P55 y la UR. A lo largo de los años, esta se ha ido nutriendo con las intervenciones, experiencias y reflexiones colectivas de alumnos, exalumnos y padres de familia.

Esta metodología se ha extendido en su alcance, y hasta se han impartido cursos en formación de M55 a maestros de otros planteles, algunos de ellos de la preparatoria 82 José Revueltas de Chimalhuacan, la preparatoria 171 del municipio Los Reyes la Paz, el CBT 01 de Nezahualcoyotl, entre otras, todas ellas políticamente afines. La P55, con esta metodología, ha preparado a más de quince generaciones, mientras que la UR lleva más de catorce años y cinco generaciones. Sus egresados, a pesar de no contar con un certificado oficial universitario, al momento de su egreso, han sido aceptados en otras carreras de la UNAM, el Politécnico o Chapingo, incluso han desarrollado proyectos productivos y pequeñas empresas en sus colonias.

Política rechazo cero

Desde un inicio, los profesores y administrativos, al discutir la necesidad de crear una universidad, consideraron que un problema de las universidades nacionales o estatales es la aplicación indiscriminada de una política de reducción progresiva de matrícula. La tendencia que comenzó hace más de una década afectó de forma diferenciada a la población en edad de cursar una carrera universitaria, ya que algunos, al pertenecer a un núcleo familiar con una economía más o menos regular, pudieron incorporarse a universidades particulares de más o menos accesible costo, mientras que aquellos que no, como los habitantes de Chicoloapan y sus alrededores, vieron ampliarse la brecha entre los que sí podían continuar sus estudios y los que no. Los profesores de la P55 decidieron entonces crear su propia escuela con sus reglas y la primera fue política de rechazo cero, es decir, “como vinieran los alumnos había que aceptarlos a todos o el crimen organizado los iba a jalar” (López, entrevista, 2012).

De esta manera, se inició el registro de los alumnos que quisieran cursar la carrera de Desarrollo Local Sustentable, pero, para poder mantenerlos en la escuela, se fueron desarrollando estrategias encaminadas a este fin. Por citar un ejemplo, casi el 60% de los alumnos que solicitaron ingreso en la UR ya habían presentado examen de admisión en la UNAM, UAM u otro instituto de estudios superiores.

Cuotas

Desde la concepción de esta iniciativa, se proyectó que atendería a la población de las colonias y municipios circundantes y, efectivamente, el 90% de los solicitantes provenían de estas localidades. La planta docente de la P55 es también residente de estas colonias y sabía que no contaban con recursos para mantener una colegiatura regular. Por esta razón, se pidió una cuota única de ingreso, que se utilizó desde un

inicio para solventar los gastos de papelería y una secretaria encargada de la parte administrativa de la universidad. Estrategias de autofinanciamiento como estas se han desplegado en la mayoría de los proyectos educativos autónomos para hacer frente a crisis locales y regionales. Es el caso del Proyecto Educativo Autónomo Otomí de la colonia Roma en la Ciudad de México, que establecen colaboraciones con instituciones importantes y sensibilizadas ante esta problemática, como la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (2022).

El currículo oculto

La UR comparte instalaciones con la P55; originalmente, en esta última comenzó a implementarse una estrategia de enseñanza particular. Los profesores, conociendo las dificultades graves que enfrentan los alumnos para mantener una rutina de estudio, más allá de lo que pudieran realizar en el horario escolar, decidieron ajustar los contenidos para que los conocimientos compartidos en el aula fueran más significativos para ellos. Para tal efecto, se transformó el currículo de las materias establecidas por la SEP.

Se tomó esta decisión, cuando los maestros comentaron que lo que se dictaba en los programas de la SEP no era un tema que se incluyera, por ejemplo, en el examen de ingreso de la UNAM o en Chapingo o en otra institución de enseñanza superior. O bien, que tuviera un contenido más significativo para el alumno, más allá de ese momento en que el maestro lo expusiera en el aula. La decisión de diseñar contenidos significativos para el alumno se adoptó de manera colectiva, y el director del plantel aprobó e incentivó a que sus profesores lo replicaran.

Esta perspectiva sobre la educación surge en 1963, pero la continuidad del modelo neoliberal iniciado en 1993 impactó en las licenciaturas que habrían de promoverse (Moreno, 1995). En la década del 2000, las universidades privadas, con un perfil de egreso profesionalizante, aumentó en un 72% y desplazó a otras de inspiración humanista o artística. Estas, al gozar de una relativa autonomía para proponer licenciaturas y sus contenidos, privilegiaron carreras orientadas a la integración de sus egresados al mercado (Carrasco, 2020).

Unidad compleja

Una vez que se estableció un acuerdo sobre la posibilidad de cambiar contenidos compartidos en el aula, el ideólogo de toda esta propuesta acuñó el concepto de “unidad compleja”, el cual sustituiría el de clase, materia o asignatura. La unidad compleja no es simplemente intercambiable, sino que desplaza desde su naturaleza misma el sentido, orientación y dinámica de la materia convencional. El principio detrás de esta es que en un salón de clases el maestro de la preparatoria pública tiene un aproximado de entre 30 y 40 alumnos, los cuales tienen orígenes diversos. Tienen también historias de vida, presentes complicados o, coyunturalmente, atraviesan una problemática concreta. Además, se encuentran en edades diversas, géneros también diversos; sueños o aspiraciones que comparten, o no, con sus demás compañeros.

Desde esta concepción, el mensaje o contenido transmitido por el profesor es recibido por la alumna o alumno de una manera única, independientemente que com-

parta el espacio con otros más. Colorará el contenido recibido en un lugar específico, no solo en su espectro intelectual, sino que lo asimilará o no, dependiendo de la significancia/relevancia que este tenga en su momento presente. Biquerra (2018) resalta la necesidad de establecer un vínculo entre la dimensión emocional y la transmisión de conocimientos en el aula como condición para el desarrollo integral de la persona. Sin embargo, en el contexto sociocultural en que se encuentra esta preparatoria y las 1,698 que existen en el Estado de México, esto parece una extravagancia.

Autonomía curricular

Para materializar las estrategias ya comentadas, partimos de un principio fundamental, la autonomía curricular. Esta no solo implica la reformulación del contenido y metodologías de la escuela, sino un punto de partida diferente al convencional. Si bien con la propuesta del modelo educativo de 2017 (Martínez et al., 2020) el gobierno federal anunció la autonomía curricular, como elemento central de su proyecto llamado la Nueva Escuela Mexicana, este anuncio solo formaliza prácticas de larga data que desplegaron históricamente proyectos que educan en la autonomía de facto, por ejemplo, las escuelas zapatistas (Silva, 2019) o las incontables experiencias latinoamericanas (Palumbo et al., 2020).

Ahora bien, en el estudio de caso aquí registrado, la autonomía curricular no solo se limita a la decisión de qué contenidos enseñar o cómo transmitirlos, sino a un ejercicio político practicado desde 2012. Si la reforma educativa federal de 2017 abordó esta cuestión y la formalizó, este caso debe considerarse un paso adelante en la innovación educativa a nivel federal. Sin embargo, para su aplicación, se requieren elementos integrales y el involucramiento de toda la comunidad donde se inserta la escuela.

Aunque los modelos de educación superior oficiales gozan de autonomía o relativa autonomía universitaria, en la P55, y por extensión en la UR, se propone ejercer la autonomía educativa, que no es igual a la autonomía universitaria. Por autonomía educativa se ha entendido la libertad que las instituciones y los organismos educativos tienen para hacer las adecuaciones que consideran necesarias en el mejoramiento de los servicios educativos que ofrecen (Reyes, 2017; Sancho, 2015). Sin embargo, su financiamiento, organización y contenidos son dictados u observados por otros organismos superiores, como la SEP, en el caso mexicano.

Flujograma

En esta concepción de la autonomía curricular existe otro matiz que refiere a la posibilidad de que el alumno fluya libremente a través del programa de estudios. Su decisión se desprenderá de una reflexión previa individual y colectiva en la que el alumno concluye que quiere y necesita aprender. Esta libertad creativa no se limita al diseño de contenidos, sino que involucra de manera activa al docente y al alumnado para determinar y valorar qué es importante para aprender y enseñar. Para lograr este objetivo, se ha tenido que hacer un ejercicio enorme de reflexión y debate entre los profesores, aunque no siempre ha sido exitoso este ejercicio. En 2012, la mitad de los 130 maestros que conformaban la planta docente estaban entusiasmados en participar. En la actualidad, la participación de los profesores ha disminuido

de modo considerable. Son muchas las razones de esto, pero la constante presión, trabajo y carga que implica realizar esta labor que se antoja más que apostólica ha llevado a que los maestros decidan no participar más.

El flujograma ha permitido que los alumnos se gradúen con un proyecto práctico que debe dirigirse al desarrollo local sustentable, al cual, durante el proceso, llegaron mediante su libre tránsito por el currículo escolar. Esto implica que el alumno deberá familiarizarse con su programa en forma global e integral para saber desde un inició qué y cómo podría ejecutar su proyecto de titulación y llegar ahí.

Sistema de talleres

Una de las maneras en que se han transformado las asignaturas de la SEP, al poner en práctica esta propuesta, es la sustitución de materias por talleres. Los profesores que se han comprometido con este proyecto diseñan un taller que impartirán en vez de su materia. Los profesores también proponen cómo se evaluará el taller, asimilándolo con la materia que sustituye. Los talleres hasta antes de la pandemia en 2019 incluyeron fútbol y educación ambiental. A medida que se fueron relajando las medidas de aislamiento, se crearon e impartieron talleres de masajes, plantas medicinales y padres de familia en colaboración con el Centro de Desarrollo Humano hacia la Comunidad de Cuernavaca.

El holonema, la búsqueda de la felicidad y M55

Todas estas medidas están orientadas a un fin: proporcionar al alumno un acercamiento a diversas experiencias en las que pueda identificar su talento personal. Que desarrolle habilidades o un oficio que le interese para que encuentre su pasión en forma natural. Esto implica que la escuela proporcione información, diálogos, talleres o saberes que estimulen el interés genuino del alumnado por obtener conocimientos significativos. Se busca que las actividades conecten con los conocimientos que ya tienen sobre su comunidad o en su familia.

Como resultado de todas las propuestas señaladas, han surgido cooperativas o emprendimientos familiares. Alumnas y alumnos han encontrado un oficio o un talento, por ejemplo, un profesor de la P55 comenta que “materias como administración, han contribuido a que los alumnos desarrollen empresas familiares, la creación de huertas familiares, incubadoras o talleres de reciclado” (Vladi, entrevista, 2021).

Los ideólogos de la M55 llaman holonema a la búsqueda activa de la pasión personal y de la felicidad en la vida. El holonema se define como una reflexión activa no necesariamente intelectual, sino más bien emocional. En este punto, el ejercicio del flujograma dirige al alumno a revisar su carga emocional, cultural afectiva y personal, y lo acerca a encontrar su felicidad. En tal contexto, algunos profesores han manifestado que preferirían tener a un buen futbolista que a alguien que es bueno repitiendo cosas en el salón.

Esto posibilita que se pueda pensar colectivamente sobre cómo se puede hacer tal o cual proyecto; por ejemplo, algo referente a la crianza de algún animal o a la producción de pan o cómo convertirse en promotores de educación ambiental; es decir,

también se apuesta por los holonemas colectivos; solo por citar un caso, en la generación de 2017, un grupo de alumnos diseñó un manual de educación ambiental y han asumido el rol de educadores por sí mismos, dentro y fuera de la preparatoria.

Este punto es quizás uno de los más complicados, ya que, al considerarse la felicidad como una cuestión privada e individual, no suele asociarse a la educación formal. Tampoco a encontrar la felicidad en la realización de un trabajo. Un profesor comenta: “¿Por qué no permitir que esa pasión se identifique en lo comunitario?” (López, entrevista, 2023). Esta búsqueda que comienza desde que ingresan a la preparatoria se puede extender a lo largo de su carrera, e incluso algunos alumnos han identificado lo que les gusta luego de haber egresado. Exalumnos han comentado a sus profesores que, después de ingresar a otras escuelas, se han dado cuenta de lo que en verdad les gusta. Algunos de ellos, incluso, han encontrado sentido a esta metodología hasta que entraron al Politécnico o a la UNAM. Recordemos que la comunidad estudiantil proviene de hogares enredados en una trama de violencia estructural, por lo que pensar en felicidad aquí parece un absurdo, o bien, no tienen idea de por dónde comenzar, así que los maestros con una donación mensual del 3% de su salario han construido proyectos como un invernadero, un criadero de conejos, acuaponía o cría de pescados.

Sinapsys

Un evento inesperado como el COVID-19 y la política de aislamiento orilló a la comunidad escolar a transformar sus dinámicas de trabajo. Para instituciones oficiales con infraestructuras consolidadas, la respuesta a la pandemia les tomó días para organizar nuevas formas de trabajo. En la UR, las estrategias se implementaron sobre el camino usando sus celulares y cualquier plataforma que fuera de uso gratuito. Se creó también un seminario al cual se le dio el nombre de Sincronización ambientalizada de proyectos, sistemas y saberes (Sinapsys). Este todavía se lleva a cabo de forma semanal y en él se revisa literatura sobre ciencia, tecnología, filosofía, se comparten ideas, se celebran reuniones políticas, se dan mensajes y se comparte todo tipo de problemática que afecta lo comunitario y a la comunidad escolar.

Esta coyuntura aceleró y favoreció el fortalecimiento de redes, unió a otras universidades, instituciones, colectivos y proyectos pedagógicos, entre los cuales, hoy, se pueden contar de los tipos más variados. Antonia, maestra de la P55, comenta que “todos los que participan en esta reunión virtual tienen saberes y conocimientos comunitarios que deben compartirse” (Antonia, entrevista, 2021). Con este ejercicio del Sinapsys, se hace alusión a las conexiones cerebrales que comparte información entre unas y otras, lo que permite la ejecución de actividades concretas, el flujo de ideas e incluso la compra y venta de productos.

Durante las seis horas que dura el seminario fluye información, ideas, se construyen relaciones, productos, trabajo, dinero, preocupaciones, entre otras cosas. En lo referente al caso expuesto, es mediante este ejercicio que la M55 se ha transmitido y compartido con las universidades y colectivos que ahí se reúnen con base en el principio de que esta se puede adaptar a cada contexto cultural sumando propiedades únicas o modificando lo que no sirva, pero que resulte significativo para cada proyecto.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, PROPIEDADES OBSERVABLES E IMPACTO EN EL DESARROLLO DE UNA TRAYECTORIA EDUCATIVA

Las propiedades descritas y su ejecución nos ayudan a comprender su dimensión práctica, ejecutiva, ideológica y operativa, es decir, entrecruzan las preocupaciones que las originan y la acción directa realizada para subsanar las falencias del sistema educativo oficial. Por otra parte, como resultado de esta observación podemos reportar lo siguiente: la implantación de la política de rechazo cero en los niveles de preparatoria y universidad permitieron, no solo el aumento de la matrícula, sino la reparación del derecho a la educación a esta población joven vulnerada en casi todos sus derechos.

Debe aclararse que estas estrategias están estrechamente ligadas las unas a las otras de tal forma que, una vez admitidos, se les ofrecen pláticas a los alumnos de nuevo ingreso sobre por qué son aceptados sin un examen previo, al mismo tiempo que se les introduce a la M55. Una vez que los alumnos se van adentrando en este sistema, identifican que el vivir la autonomía curricular *de facto* les permite, desde el nivel medio, integrar conocimientos suficientes a su formación para discernir, por ejemplo, ¿por qué querrían continuar con una carrera universitaria? Son capaces de identificar que, si continúan con el nivel superior, podrían dar seguimiento a su holonema y, manera autónoma, buscar en su contexto cultural y familiar qué proyecto de vida podrían construir utilizando los recursos que la UR les ofrece.

Una vez que el estudiante de la preparatoria asimila y se familiariza con la propuesta pedagógica del flujograma, comienza a diseñar su propio currículum. Habla con las profesoras y profesores para saber qué contenido está incluido en su programa o qué puede esperar de la unidad compleja; es decir, con anterioridad, el miembro de la P55 y la UR se encuentran con alternativas para cumplir su propio proyecto académico y de vida.

La unidad compleja, propiedad encontrada y replicada en ambos niveles educativos, propicia un ambiente de aprendizaje positivo y consciente, ya que el estudiante es animado a buscar en su propia historia de vida elementos, enseñanzas o prácticas de su contexto cultural y familiar para compartir en la clase. Esto lo hace a partir del principio que no sabe lo que los demás y no lo asimilará de la misma manera, pero recobra confianza personal al saber que existen diversos tipos de inteligencias y que no solo debe repetir un concepto o una fórmula dada. El currículum oculto y el sistema de talleres y otras estrategias administrativas incorporadas a través de la M55 contribuyen a que la vida académica y social potencie las capacidades prácticas y simbólicas de la comunidad educativa. Poco a poco, algunas y algunos de ellos se vincularán en otras dimensiones de la vida de la comunidad, participarán en actos políticos o en el Sinapsys, por ejemplo.

Es importante recordar que la participación en todas estas iniciativas, ya sea profesorado o estudiantado, es libre. Si no desean participar, pueden realizar su trabajo o estudios de manera convencional, siguiendo los programas, contenidos y formas de evaluación dictados por la SEP. Aunque en este espacio conviven ambos sistemas, el individuo profesor/alumno navegará por este entramado pedagógico y político ejerciendo su autonomía en la toma de decisiones. Para decidir cómo y en qué participar, se alienta la reflexión sobre su contexto, su comunidad e, incluso, la coyuntura

política que atraviesa el país; es decir, incluso los profesores pueden reflexionar sobre sus posibilidades de brindar mucho más de su tiempo al diseño de un taller o de una unidad compleja y por qué es importante que lo hagan.

En este ambiente se resalta una y otra vez la necesidad de diseñar un modelo educativo que impacte en la comunidad de ahí que se realizan ejercicios de autorreflexión personal, afectiva e intelectual. Durante largas pláticas se discuten las estrategias para fortalecer las estructuras que hacen posible la M55. La autonomía, la contextualidad, la autorreferencia, la pertinencia cultural y la praxis integrativa están presentes en todos los niveles académicos con la misma fuerza, incluso también en las estructuras administrativas.

APORTES DE LA M55

La relación entre la P55, la UR y las diversas comunidades de las que forma parte se sostiene en el trabajo colaborativo y en proyectos concretos. Estas contribuciones son internas y hacia afuera en una especie de ondas expansivas; por ejemplo, inicialmente, la preparatoria alojaba a la UR, lo que fortalecía la relación con las asociaciones de padres y asociaciones vecinales, las cuales se sentían incluidas al dar seguimiento al desarrollo educativo de sus hijos. La UR retribuye esto a la preparatoria con la colaboración del mejoramiento de las instalaciones del plantel, así como la creación de un sistema para la captación de agua de lluvia que alimenta la cisterna que construyeron los alumnos y profesores, y que, por lo demás, también alimenta al taller de hortalizas. Del mismo modo, se fabricó un tanque biodigestor que procesa los desechos de basura orgánica de todo el plantel.

La creación de talleres de box, costura, danza folclórica, acuaponía, piscicultura, así como las campañas de reciclaje de ropa, y esterilización de perros y gatos en el plantel, están disponibles para la comunidad en general. Lo que llama más la atención es el taller de medicina tradicional, masajes, tinturas y constelaciones familiares impartido durante el segundo año de la cuarentena por COVID. Este se ofreció durante seis meses con la colaboración de centros de salud alternativos de Cuernavaca y profesionales de la salud, quienes viajaban semanalmente a Chicoloapan. Según el mismo director, ante esta emergencia de salud, en cada casa debería haber un curador y todos los interesados podrían inscribirse, alumnos o vecinos.

A nivel comunitario, la sociedad de padres de familia de los estudiantes de la preparatoria y de la UR, al ver lo que se puede lograr con el trabajo organizado, se han movilizado para conseguir la introducción de servicios básicos para la colonia San José Chicoloapan. Poco a poco, han logrado la introducción del servicio eléctrico, pavimentación, drenaje, agua potable y transporte público. El diálogo es constante, y a la UR también se acercan padres de familia con preocupaciones más específicas sobre salud, seguridad, consumo de sustancias ilícitas y de alcohol. La retroalimentación es mutua, como lo denota la posibilidad de que sus hijos puedan desarrollar una trayectoria educativa, porque en el sistema oficial no encontraron un espacio.

En ámbitos más amplios, las aportaciones de la M55 no pueden aún medirse, pues es un proceso complejo, pero sí podemos señalar lo más evidente. Esta metodología ha sido compartida con la Red de Universidades Alternativas, lo que implica que se ha reproducido total o parcialmente en diversos estados del país. Por ejemplo, un

grupo de seis profesores de la P55 impartieron clases y compartieron experiencias y asesorías sobre el diseño de la preparatoria Juan N. Méndez en Puebla, de reciente creación. Visitas similares se han realizado en el estado de Tlaxcala, y en ellas se resalta la pertinencia cultural del modelo y la necesidad de recuperar los sueños de todos los miembros que participan. Se hace hincapié en que estas nuevas escuelas pueden ser un holonema colectivo en el que se conjuguen holonemas personales e incluso de los pueblos.

Los componentes clave de la M55, como el trabajo voluntario, autogestivo y consensuado, transforma otros proyectos educativos al permitir trazar un horizonte de posibilidades. También replantea la relación entre profesor-alumno y estudiante-estudiante desde la praxis y no desde la repetición o incorporación simple de contenidos. En el caso particular de sus egresados, en cinco generaciones, y que han vuelto a la UR, algunos de ellos se han convertido en profesores de la P55 o han desarrollado proyectos productivos propios.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las alianzas, fidelidades, empatías o tensiones laborales o políticas que coexisten en esta comunidad escolar han jugado un papel importante en el éxito de la aplicación de la M55. Esto, por supuesto, dificultó o alargó el proceso de observación, desvió y tendió a reelaborar las preguntas de investigación en el estudio general. Por ello, fue necesario incorporar métodos más flexibles que pudieran recoger la información. Hacia el exterior, las coyunturas políticas en las que se ve envuelto este proyecto obligaron a seleccionar conceptos de análisis más amplios que pudieran dar cuenta de la lógica que subyace a cada una de las propuestas o estrategias que componen la M55.

La misma naturaleza de la P55 y la RU posibilitó la transferencia de conocimientos generados en comunidades no académicas y, a la vez, abonó a las discusiones sobre educación con organizaciones políticas en torno a la praxis educativa. Sin embargo, el proceso electoral de 2024 interfirió en la materialización de otros objetivos. El análisis crítico de la realidad, que es un medio y un fin en la M55, tiene impactos importantes en el estudio de una metodología con estas características; es decir, al reportar una realidad a la que interpelan no solo la observan, sino que actúan para transformarla. Como fenómeno de estudio, se nos indica a quienes los observamos que esto existirá hasta que las condiciones materiales que la rodean se transformen y superen el objetivo de educar solamente en el aula.

CONCLUSIONES

La M55 es producto de discusiones políticas, académicas y concepciones pedagógicas de un grupo de profesores, los cuales, al reflexionar sobre la realidad de su entorno, decidieron cubrir la poca oferta educativa en el municipio de Chicoloapan. Esto nos permitió construir un estudio de caso que ofrece elementos para conocer un poco más la naturaleza de los proyectos de educación popular contemporáneos a la vez que plantea retos, posibilidades y límites. Durante más de una década de trabajo de campo, hemos observado cómo este se fue desarrollando y cómo se fue difundiendo y compartiendo con otros planteles educativos de la región. Su planta de

profesores son profesionistas, mayormente ingenieros o de alguna otra disciplina. Esta interdisciplinaria favoreció el diseño, la aplicación y asimilación de la M55.

Mediante extensa etnografía, pudimos registrar la información necesaria para la reconstrucción conceptual de este modelo. En una segunda lectura, pudimos estructurar, sintetizar y reportar el contenido pedagógico y sociocultural de la M55, que de una manera privilegiada nos permite la disección de este modelo por encima de los individuos. En este caso, apreciamos siete rasgos fundamentales, todos integrales y orientados a los mismos fines:

- Política de rechazo cero: orientada a ofrecer un espacio a todo individuo que desee cursar el nivel superior y medio superior.
- Mediante un sistema de cuotas se autofinancia y cubre mínimamente los costos de papelería y el pago de una asistente administrativa.
- En su dimensión más pedagógica, destaca la autonomía curricular, la cual le brinda a su planta docente la libertad de enseñar lo que considere más relevante para sus alumnos.
- La unidad compleja es una interpretación muy particular del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la asignatura, en la que el alumno no es un simple repetidor de contenidos.
- El currículo oculto son los contenidos que el docente desea enseñar en clase para una enseñanza significativa.
- El sistema de talleres reemplaza a las materias convencionales y esta orientado a fortalecer los talentos de los alumnos.
- El flujograma es la independencia que el alumno tiene para navegar por el mapa curricular, e incorporar lo que es significativo para él o ella.
- El holonema es el proyecto/sueño/emprendimiento individual o colectivo que buscan todas y todos en la P55 y la UR, idealmente inspirado en la búsqueda de la felicidad.

Esto solo es posible con el trabajo voluntario dentro del plantel y con la construcción de redes con la comunidad de Chicoloapan. La actividad política fuera del plantel se conjuga con el pensamiento crítico y la realización de proyectos concretos que mejoren la vida de la comunidad. Entre estos resaltan la refuncionalización de las barrancas, cría de conejos, creación de parcelas domésticas, tratamiento de desechos animales, talleres de reciclaje, campañas de esterilización de perros y gatos. Estos proyectos no están incluidos ni son dictados por la SEP, pero su ejecución tiene efectos a nivel socioemocional sin precedentes en la vida del estudiantado, ya que las alumnas y alumnos que llegan a este plantel provienen de hogares y contextos de extrema violencia, por lo que encuentran sentido a sus vidas al saberse capaces de desarrollar un proyecto de esta naturaleza.

La M55 pone en el centro de su comunidad estudiantil la búsqueda de la felicidad individual y colectiva. Persigue también su bienestar emocional mediante el desarrollo de actividades lúdicas, el intercambio, la comunicación y la reflexión en torno a problemáticas comunitarias y nacionales. En este contexto, los alumnos negocian todo el tiempo con sus profesores las tareas a cumplir, al mismo tiempo que desafían colectivamente los modelos educativos tradicionales.

Las estrategias pedagógicas de la M55 se fundamentan en la autonomía, la libertad positiva y la contextualidad, al partir de la experiencia local, municipal e individual. Son culturalmente pertinentes, pues integran el origen familiar, comunitario y político de alumnos y profesores. Además, son autorreferenciales, porque refuerzan sus estrategias mediante la evaluación y autoevaluación. Estas estrategias también son integrativas, al motivar a los alumnos a incorporar complejos cuerpos de conocimiento a su práctica diaria. Permiten a los profesores ser creativos en el diseño de sus materias y a los alumnos decidir qué y cómo desean aprender en su mapa curricular.

La efectividad de la P55 y la UR se podría evaluar considerando las dificultades que enfrentan, las que resuelven y su permanencia. El mayor obstáculo es la negativa de la SEP a otorgarles el REVOE, lo que ha causado deserción y reducción de matrícula. Otro problema es el avance del crimen organizado en esa región del Estado de México, que busca reclutar a los jóvenes del municipio. La P55 y la UR intentan combatir esta situación ofreciendo una alternativa cultural y ocupacional para estos jóvenes.

La naturaleza de la M55 no es lineal; tiene un desarrollo parecido a una espiral. No se mide por el número de matrículas o el aumento de cuotas, sino que es proactivo en la implementación de estrategias para reincorporar a los alumnos que desertan. Busca que aquellos que no pueden seguir cumplan de alguna manera, que los que no terminen el plan de estudios en el tiempo estipulado y que los que deben cuotas, las paguen en diversos plazos. Tanto profesores como alumnos se toman el tiempo para reflexionar sobre lo que cada generación puede modificar. Esto significa que la disminución en el número de inscripciones de alumnos no se ve como un fracaso.

Este modelo no puede medirse con los mismos estándares que los programas oficiales de la SEP. Su éxito se sitúa en otras categorías, como la felicidad, el número de alumnos que dejan la delincuencia organizada y cuántas estudiantes regresan al aula después de un embarazo juvenil. Un indicador de sus alcances es que puede ser replicado en otros contextos a pesar de las diferencias culturales, espaciales, lingüísticas o incluso políticas. Esto se demuestra con el intercambio que mantienen con los 57 proyectos educativos agrupados en la Red de Universidades Autónomas, que incluye universidades comunitarias, municipales, institutos interculturales, universidades indígenas y agropecuarias, preparatorias comunitarias e incluso pequeños colectivos que han adoptado parcial o totalmente la M55.

Una de las limitaciones más evidentes es que, al no ser reconocida la UR por la SEP, desalienta a más jóvenes a inscribirse y continuar con los proyectos iniciados en la M55. Por otro lado, el enorme compromiso personal, emocional, moral y de desgaste físico que requiere de los profesores ha desanimado a algunos de ellos a seguir participando. Las tensiones y la persecución política, así como la violencia policial, se suman a las problemáticas que enfrenta esta propuesta, haciendo parecer estéril o banal la idea de perseguir la felicidad o los sueños personales.

Los resultados más contundentes se observan en la praxis al impulsar cambios ontológicos en las propiedades de la práctica educativa, en la cual la concepción misma de la pedagogía se ve transformada. Mediante el cuestionamiento de su identidad, sus contradicciones y la identificación de su fortaleza, contribuye gradualmente a la generación de nuevas subjetividades en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, creando nuevos sujetos que son capaces de negociar su ser y estar en el aula, capaces de transformar su histórica figura de depositarios del conocimiento del adulto y

del profesor tradicional. El holonema y la Sinapsys, como praxis, crean condiciones para transformaciones epistemológicas y posibilidades de conocimiento, y dan por válido que lo que se co-crea en el aula es importante y real; se confía en que el conocimiento que se genera mediante la M55 dota de sentido a la educación más allá de las propuestas educativas de la SEP.

Una de las propiedades generales de esta propuesta pedagógica se observa en el cuestionamiento sobre la supuesta linealidad e inamovilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ha posibilitado una praxis pedagógica más dinámica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, vol. 2, núm. 37, pp. 267-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201100020001>
- Arévalo, M. (2024). *Observar la complejidad sistema/entorno en la intervención socioeducativa con adolescentes en conflicto con la ley en Ciudad de México*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Arnold, M. (2004). Recursos para la investigación sistémico/Constructivista. En F. Osorio (ed.). *Ensayos sobre socioautopoiesis y epistemología constructivista* (pp. 16-25). Ediciones MAD.
- Arnold, M. (2008). La sociedad como sistema autopoietico: fundamentos del programa sociopoiético. En F. Osorio et al. (eds.). *La nueva teoría social en Hispanoamérica. Introducción a la teoría de sistemas constructivista* (pp. 44-88). Centro de Estudios Universidad Autónoma del Estado de México.
- Betto, F. (1994). Vigencia de las utopías en América Latina. *Revista Pasos*, vol. 55, núm. 1, pp. 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=9559>
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula Secundaria*, vol. 28, núm. 1, pp. 10-15. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2018/11/Educaci%C3%B3n-emocional-para-el-desarrollo-integral-en-secundaria.pdf>
- Carrasco, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública. *Revista de la Educación Superior*, vol. 196, núm. 49, pp. 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1403>
- Conde, E. (2009). *Propuesta teórico-metodológica para la educación popular ambiental en función del desarrollo sostenible de la comunidad*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de La Habana, Cuba.
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, vol. 78, núm. 24, pp. 197-206. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16032>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Domínguez, R. (2021). El extractivismo y sus despliegues conceptuales. *Revista Territorios y Regionalismos*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-26. <https://doi.org/10.29393/rtr4-11EDRD10011>
- Flores, R. (2010). *Observando observadores. Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial ebooks Patagonia-Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Freire, P. (1988). Entrevista en ocasión de efectuarse un encuentro de educadores de cooperación ecuatoriana para el desarrollo de la comunicación. En Colectivo Nacional del CEEAL en Cuba. *Paulo Freire entre nosotros* (pp. s/n). Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, México.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1993). Cuando el saber rompe el silencio. Diálogo de saberes en los procesos de educación popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, vol. 2, núm. 7, pp. 32-36.
- Gobierno Municipal de Chicoloapan (2022). Plan de Desarrollo Municipal 2022-2024. https://www.chicoloapan.gob.mx/contenidos/chicoloapan/docs/PDM_CHICOLOAPAN_2022_2024_pdf_2022_3_31_153937.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2020). *Marco Geoestadístico. Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463807469>
- Martínez, J., Tobón, S., Serna, O. y Gómez, J. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el modelo educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, vol. 1, núm. 13, pp. 107-125. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914>
- Mendiluz, D. y Jiménez, Y. (2018). La teoría del desarrollo y su influencia en América Latina. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, vol. 1, núm. 6, pp. 14-27. <http://www.reviflaco.uh.cu/>
- Mercado, A. y Ruiz, A. (2022). El concepto de las crisis ambientales en los teóricos de la sociedad del riesgo. *Espacios Públicos*, vol. 18, núm. 10, pp. 194-213. <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/20254>
- Moreira de Oliveira, T. y Pacheco, J. (2020). LATmetrics: alternativas métricas para Latinoamérica. *Bibliotecas Anales de Investigación*, vol. 3, núm. 16, pp. 181-182. <http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/26>
- Moreno, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, vol. 67, núm. 1, pp. 3-8. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1995-67-neoliberalismo-economico-y-reforma-educativa.pdf>
- Muñoz, N. (2019). El método de alfabetización de Paulo Freire durante la revolución en libertad (1984-1970) y la dictadura (1979-1982). Seminario de Licenciatura del Instituto de Historia UC. Conciencia histórica, memoria y enseñanza de la historia. <https://historia.uc.cl/images/publicaciones/scollier-pdf/SC2019/nmunoz.pdf>
- Núñez, C. (1998). Educar para transformar, transformar para educar. En *Selección de lecturas sobre metodología de la educación popular*. Centro de Investigaciones Educativas Graciela Bustillos, Asociación de Pedagogos de Cuba para el Mundo.
- Ocampo, M. (2021). La educación para la revolución en el CHE. *Palabra Divergente*. <https://www.palabradivergente.com/2021/07/la-educacion-para-la-revolucion-en-el.html>
- Organización Internacional para las Migraciones (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. ONU Migración. <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2020-interactive/?lang=ES>
- Ortiz, M., Oña, P. y Almeida, A. (2018). *La investigación etnográfica en el aula: experiencias de formación y reflexión sobre el ejercicio docente*. VIII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina. <https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jepe-2018-ortiz-et-al.pdf>

- Palumbo, M., Guelman, A. y Cabaluz, F. (2020). *Educación popular para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201204031813/Educacion-popular.pdf>
- Ramírez, M. (1987). El proyecto político educativo de la Revolución Popular Sandinista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 4, núm. 17, pp. 133-158.
- Rediker, M. (2022). Reflection on history from Below. *Transhumante. Revista Americana de Historia Social*, vol. 20, núm. 1, pp. 296-299. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n20a16>
- Reyes, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. *Redie*, vol. 2, núm. 19, pp. 12-21. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.643>
- Sancho, M. (2015). *La autonomía de la escuela pública*. Tesis de doctorado publicada. Universidad de Zaragoza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132834>
- Schara, J. (2012). La pedagogía sensible y la imagen en movimiento. *Reencuentro*, vol. 63, núm. 1, pp. 23-31. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/795>
- Sesento, L. (2016). De la opresión a la esperanza. Aportaciones de Paulo Freire a la educación. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 1, núm. 1, s/n. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/06/opresion.html>
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 1, núm. 14, pp. 109-121. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.09>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Spencer Brown, G. (2013). *Laws of form de George Spencer-Brown: modelando una nueva forma de observación*. Sistemas Sociales. <http://sistemassociales.com/laws-of-form-de-gerge-spencer-brown-modelando-una-nueva-forma-de-observacion/>
- Spencer Brown, G. (1979). *Laws of form*. E. P. Dutton.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research. Studying how things work*. Guilford Press.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Suárez-Álvarez, R., Vázquez-Barrío, T. y Torrecillas Lacave, T. (2020). Metodología y formación docente cuestiones claves para la integración de las TIC en la educación. *Ámbitos Revista Internacional de Comunicación*, vol. 49, núm. 1, pp. 197-215. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2020.i49.12>
- Suárez, J., Pacheco, Y. y Alfonso, J. (2018). La educación popular como concepción teórica-metodológica para el proceso de capacitación de los líderes. *Estudios del Desarrollo Social*, vol. 2, núm. 6, pp. 205-222. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/5854>
- Tahar, M. (2007). La teología de la liberación en América Latina: una relectura sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 3, núm. 69, pp. 427-456. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2007.003.6101>
- Tommasino, H., Bianchi, D. y Ayelen, G. (2020). La praxis de Paulo Freire: algunas de sus contribuciones a la emergencia y consolidación de la extensión crítica en las universidades públicas de América Latina. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 44(1), 85-99. <https://doi.org/10.4000/dse.4897>

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (2022). ¿Proyecto Educativo Autónomo Otomí en la Ciudad de México? *Esferas Pedagógicas*. <https://esferaspedagogicas.org/content/2022-06-07/proyecto-educativo-autonomo-otomi-en-la-ciudad-de-mexico>

Educación liberadora para abordar la crisis socioecológica: aportes y desafíos

Liberating education to address the socioecological crisis: contributions and challenges

FABIOLA ITZEL CABRERA GARCÍA*

Este artículo deriva de un proyecto educativo desarrollado en colaboración con docentes de primarias indígenas del estado de Veracruz para favorecer un abordaje ecofeminista de la crisis socioecológica. El objetivo es presentar un análisis de los aportes y retos del uso del pensamiento crítico y el diálogo de Freire para situar de forma compleja los problemas socioecológicos de las comunidades indígenas en las que se sitúan las escuelas y propiciar una revalorización de conocimientos locales que contribuyen al cuidado del entorno. Se parte de una metodología cualitativa participativa con enfoque de estudio de caso, en la que se emplean la entrevista, conversaciones informales, observación participante y diario de campo para construir el material empírico. Los resultados, analizados a través de una sistematización (Jara, 2015) y de una interpretación enfática (Willig, 2014), se presentan en dos ejes: las aportaciones de Freire para una educación que se propone ecofeminista ante la crisis socioecológica y los desafíos en la dimensión de la práctica docente que resultan de dicho proyecto.

Palabras clave:
educación
ambiental,
ecofeminismo,
educación indígena

Recibido: 19 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 22 de junio de 2024 |

Publicado: 12 de julio de 2024

Cómo citar: Cabrera García, F. I. (2024). Educación liberadora para abordar la crisis socioecológica: aportes y desafíos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1643. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-005)

This article is the result of an educational project developed in collaboration with teachers from indigenous primary schools in the state of Veracruz to promote an ecofeminist approach to the socioecological crisis. The objective is to present an analysis analysis of the contributions and challenges regarding the use of Freire's thought to critically situate the socio-ecological problems of the indigenous communities in which the schools are located and promote a revaluation of the local knowledge that contributes to the care of the environment. I began a participatory qualitative methodology with a case study approach. I used interviews, informal conversations, participant observation, and field diaries to build the empirical material. The results, analyzed through a systematization (Jara, 2015) and an emphatic interpretation (Willig, 2014), are presented in two axes: Freire's contributions to an education with that proposes to be ecofeminist in the face of the socioecological crisis, and the challenges in the dimension of actual teaching that result from said project.

Keywords:
environmental
education,
ecofeminism,
indigenous
education

* Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Asistente de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: educación ambiental para la sustentabilidad, ecofeminismos, educación rural e indígena. Correo electrónico: cabreragarciaitzel@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-7996-7219



INTRODUCCIÓN

Actualmente, experimentamos una crisis socioecológica sin precedentes. La continua y creciente demanda de los elementos naturales y energéticos refleja una incomprensión, en especial entre las élites de los países del Norte, acerca de que la biosfera es finita y vulnerable (Riechmann, 2012; Shiva, 1995). Gutiérrez (2018) menciona que la crisis no es solo ambiental, sino también “civilizatoria”, puesto que es palpable tanto en la contaminación y desgaste de los ecosistemas como en la amenaza hacia la diversidad cultural y la dignidad humana. No obstante, la crisis asola con mayor fuerza a las poblaciones precarizadas por el sistema capitalista patriarcal y colonial (Puleo, 2019; Shiva, 1995); por lo tanto, los grupos indígenas y rurales del mundo (Unesco, 2017), sobre todo las mujeres de estas sociedades, y las demás especies no humanas representan parte de los sectores más vulnerables (Puleo, 2019). La crisis socioecológica es producto de los sistemas de opresión que históricamente han provocado la injusticia social. Por ello, cualquier esfuerzo que busque atenderla no debe desligar los efectos ecológicos de las condiciones sociales y adentrarse en su raíz, no en los síntomas (González-Gaudio y Puente-Quintanilla, 2010; Puleo, 2019).

Es necesario señalar que el origen de la crisis socioecológica se remonta a la dominación patriarcal, la cual, una vez ligada a procesos de colonización pasados y presentes, se vuelve más compleja (Puleo, 2019; Shiva, 1995). La explotación en contra de la naturaleza que promueve el capitalismo es paralela a la opresión hacia las mujeres y hacia los territorios colonizados por los países imperialistas (Puleo, 2019). Como lo menciona Puleo (2002), la “cultura masculina, obsesionada por el poder, nos ha conducido a guerras suicidas y al envenenamiento de la tierra, el agua y el aire” (p. 37). Shiva (2006) añade que “los patriarcados han creado un modelo de lo que significa ‘ser humanos’ caracterizado, en realidad, por unos rasgos inhumanos, violentos, codiciosos, explotadores y destructivos” (p. 169), y apunta la existencia de diversos patriarcados, culturalmente diferenciados, pero cuya raíz es la misma: la lógica de dominación dualista y jerarquizada.

No obstante, la educación ambiental que se puede rastrear en los planes y programas de estudio a nivel mundial tiende a una generalización de los conflictos enseñada desde un paradigma hegemónico tecnocentrista que contribuye a la exclusión de otras epistemologías y a no cuestionar “los axiomas fundamentales del *statu quo* definido por el mercado y sus coberturas ideológicas liberales y neoliberales” (Caride y Meira, 2019, pp. 166-167).

Resulta urgente una educación emocional socioecológica que destaque el cuidado como principio fundamental para plantear otras formas de relacionarnos con el planeta y con nosotros mismos (Mendoza y Sandoval, 2021; Puleo, 2019). Para lograrlo, se vuelve relevante el pensamiento de Paulo Freire (1970) acerca de una educación liberadora. Para este autor, existen dos tipos de educaciones: la bancaria y la liberadora. Es la primera, caracterizada por el acto de “depositar” de parte del educador a los estudiantes, determinados como cuencos vacíos sin creatividad posible, sin transformación posible, lo que “refleja a la sociedad opresora” (p. 53); es decir, la educación que reproduce únicamente los valores de las élites y para la cual las personas y los seres no humanos son despojados de toda importancia. Ante esto, Freire antepone una educación liberadora, que propicie herramientas necesarias

para que las personas puedan liberarse de la opresión. La educación se convierte en un acto políticamente explícito, “como un proceso de emancipación humana al servicio de la transformación social” (Baquero, 2015. p. 173).

Para una educación liberadora, es necesaria “una aproximación crítica de la realidad” (Freire, 1979, p. 25), es decir, pensamiento complejo, y este se logra mediante procesos de enseñanza-aprendizaje dialógicos entre el educador y el educando. Para ello, cobra relevancia la figura docente (le llamaremos así porque la investigación se sitúa en el aula escolar), quien, desde una posición horizontal, construye con los estudiantes procesos de enseñanza-aprendizaje en los que confluyen los saberes de todos y todas para la transformación social. Freire (1970) indica en su obra *Pedagogía del oprimido* que “el educador ya no es aquel que simplemente educa, sino quien, mientras educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado también educa” (p. 61). Esto transforma la histórica verticalidad docente (Street y Street, 2004) y permite reconocer los conocimientos que el estudiantado posee y que pueden aportar para reflexionar otro horizonte ante la crisis socioecológica (Mendoza y Sandoval, 2021).

Pensamiento crítico y diálogo son aportes fundamentales para una educación ambiental que busca hacer frente a la crisis socioecológica, pues se requieren docentes comprometidos con una práctica pedagógica que ponga al centro el cuidado de la vida y favorezca un posicionamiento complejo respecto al escenario de crisis. Esto adquiere profunda relevancia en espacios rurales e indígenas cuyos recursos primarios para el sostenimiento de la vida, como lo son la tierra para cultivar o el agua del subsuelo, se encuentran contaminados. Toda educación ambiental debe trabajar en favorecer el cuidado y el amor por la naturaleza, pues comprender conceptualmente la crisis no es suficiente; es necesario involucrar lo afectivo en nuestra relación con las especies no humanas, tal como apuntan autores ecofeministas (Puleo, 2019). Para ello, el diálogo se configura como una poderosa herramienta.

Con el fin de favorecer un abordaje crítico y ecofeminista de la crisis socioecológica, retomamos parte de los fundamentos de Freire acerca del pensamiento crítico y el diálogo como herramientas pedagógicas para llevar a cabo, en colaboración con docentes de dos primarias indígenas unitarias del estado de Veracruz, una propuesta educativa que tuvo la doble intención de situar críticamente los problemas socioecológicos de las comunidades indígenas en las que se sitúan las escuelas y propiciar una revalorización de conocimientos locales que contribuyen al cuidado del entorno. Este artículo muestra los aportes y retos de implementar dicha propuesta a partir de las categorías de pensamiento crítico y diálogo en los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurridos dentro del aula en el ciclo escolar 2021-2022. Asimismo, reflexionamos sobre los desafíos que implicó una propuesta de educación liberadora para las docentes colaboradoras. Por último, esbozamos algunos aprendizajes de esta experiencia que pueden ser útiles a experiencias similares.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Ante la crisis socioecológica, diversas autoras, que pueden ubicarse dentro de los distintos rubros del pensamiento ecofeminista, hablan de la necesidad de revalorizar conocimiento, sentimientos y prácticas históricamente atribuidas a lo femenino, opuestas a valores masculinos como la competencia, la guerra y la colonización.

Estos sentimientos y prácticas, como la empatía, el cuidado, la compasión (Shiva, 1995; Puleo, 2002), se vuelven fundamentales ante la crisis porque constituyen prácticas que favorecen el sostenimiento de la vida. Puleo (2019) propone reconocer como valiosas “las actitudes y conductas de la empatía y del cuidado atento, enseñarlas desde la infancia” y, para ello, una educación emocional socioecológica “que despierte el amor a la naturaleza y a los seres vivos que forman parte de ella” (p. 72) resulta esencial. Lo ecofeminista se retoma por la centralidad de las prácticas de cuidado y porque favorece el surgimiento de lo afectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resulta también necesario buscar otros significados socioculturales de la naturaleza para generar otras formas de habitar el mundo, distintas de la explotación y la dominación. La opresión colonial ha generado, entre diversas situaciones, que los conocimientos y prácticas de las poblaciones indígenas hayan sido históricamente excluidas de la institución escolar, o bien, que no gocen de la misma legitimación que, por ejemplo, la ciencia (el sistema de conocimiento privilegiado escolarmente). Esto conlleva rupturas profundas en las comunidades, pues no se valora al interior de ellas los conocimientos propios. Por ende, en esta investigación nos propusimos visibilizar aquellos conocimientos y prácticas indígenas sobre el cuidado y mantenimiento de la vida para abordarlos en aula, pues pueden animar prácticas sustentables que logren desestabilizar los paradigmas de opresión (Shiva, 1995).

Para hacer educativamente posible la filosofía ecofeminista, se requieren procesos educativos que, al centrarse en las prácticas de cuidado y favorecer el surgimiento de lo afectivo, propicien un trabajo crítico para complejizar el cómo vivimos las estructuras de opresión y la vitalidad de los conocimientos indígenas ante dichas estructuras. Como herramienta pedagógica retomamos parte de los planteamientos de Freire, pues él precisa que la educación liberadora o problematizadora constituye un “esfuerzo permanente a través del cual los hombres (y mujeres) van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 1970, p. 64). No separa a la humanidad del mundo. Para el autor brasileño, el pensamiento crítico constituye una herramienta que ayuda a “develar” las ideologías dominantes, primero para denunciarlas y luego (este es el fin de una educación liberadora) para transformarlas.

El pensamiento crítico es una bisagra que permite que estudiantes y docentes se vean inmersos en procesos educativos en los que denuncian las situaciones de opresión y a través del diálogo reconocen la posibilidad que en ellos y ellas existe para revertirlas y generar escenarios esperanzadores. Necesariamente, el acto de liberar es un acto dialógico, pues a diferencia de la educación bancaria, en la educación liberadora “no hay sujetos que liberan y objetos que son liberados, debido a que no hay dicotomía entre sujeto y objeto” (Freire, 1985, p. 12), dado que el estudiantado es sujeto en sí mismo. Por ello, las estructuras opresivas no determinan el destino de los oprimidos.

El educador comprometido educa para la autonomía y la esperanza, pero para una esperanza crítica. Algunos rasgos que se pueden destacar de la noción de crítica serían una “profundidad en las interpretaciones de los problemas” en el proceso educativo y una “disposición a las revisiones, a despojarse de las preconcepciones en los análisis y por el ejercicio del diálogo y no de la polémica” (Zalazar, 2021, p. 8), incentivadas por la figura docente. Esto convierte al aula escolar un lugar de

“posibilidades”, tal como señala hooks (1994): “El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un lugar de posibilidad. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, exigirnos a nosotros mismos y a nuestros camaradas, una apertura de mente y corazón que nos permita enfrentar la realidad” (traducción libre, p. 207). Si bien los procesos educativos surgen en todos los escenarios, en esta investigación se apostó por situarnos en el aula escolar, porque este espacio ha contribuido a injusticias sociales y tiene una herida histórica que sanar con comunidades indígenas.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

La investigación fue de corte cualitativo y se basó en los paradigmas constructivista, crítico y participativo: cualitativa porque privilegiamos “las cualidades de los entes y [...] los procesos y significados” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 62), pero también conectamos con el objetivo explícito de generar investigaciones para la justicia social y ecológica (Denzin y Lincoln, 2011). Aplicamos un enfoque de estudio de caso, puesto que nos interesó profundizar en “lo singular, lo particular” (Simons, 2011, p. 19) para comprender situaciones específicas en contextos “reales” (el aula escolar).

El trabajo de campo inició en enero de 2021 de manera virtual debido al confinamiento por la COVID-19 y finalizó en junio de 2022. La ruta del trabajo de campo estuvo enmarcada por el diseño e implementación de progresiones de aprendizaje, que es la herramienta didáctica y metodológica propuesta por el proyecto CARE (acrónimo en inglés que se puede traducir como cuidado de los demás, el estar atento a sus necesidades, mostrarles respeto y comprometerse en acciones de aprendizaje orientadas al bien común) (Mendoza y Sandoval, 2021), al cual también pertenecemos. Lo que compartimos en este artículo se refiere a la fase de implementación.

El proyecto CARE tiene como objetivo generar respuestas locales para afrontar la crisis socioecológica a través de la colaboración con escuelas, principalmente. Las progresiones de aprendizaje se integran por cuatro cuadrantes y una fase inicial en la que se exploran las preocupaciones socioecológicas de las comunidades para poder plantear los temas centrales de las progresiones; desde un análisis más profundo, podrían establecerse similitudes entre este ejercicio y la identificación de “temas generadores”. En el cuadrante 1 se comparte una narrativa en la que se concentran diversos elementos locales que permiten situar el tema central y se brinda información sobre él a través de apartados llamados “Sabías que...”, que también contienen conocimientos escolares.

En el cuadrante 2 se lleva a cabo una indagación en el contexto comunitario sobre el tema en cuestión. En el 3 se analiza la información recopilada y se planifican acciones para abordar los retos identificados, mientras que en el 4 se efectúan acciones planificadas que conduzcan a resolver los retos, en colaboración con la comunidad y aplicando el andamiaje teórico práctico aprendido en el proceso.

Si bien pertenecemos al proyecto CARE y utilizamos la metodología para la creación de progresiones de aprendizaje, la particularidad de la investigación que aquí presentamos es que aterriza en contextos indígenas. Asimismo, el objetivo principal de la investigación fue favorecer un abordaje crítico y ecofeminista de la crisis so-

cioecológica para situar críticamente los problemas socioecológicos de las comunidades indígenas en las que se sitúan las escuelas y propiciar una revalorización de conocimientos locales que contribuyen al cuidado del entorno; esto, mediante el uso del pensamiento crítico y el diálogo. Resulta similar al objetivo general de proyecto CARE, puesto que se enmarca dentro de este, pero con sus propias especificidades.

MÉTODOS PARA LA CONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO

Para la construcción del material empírico, aplicamos la entrevista –entendiendo a esta como “un proceso que involucra a dos o más personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo” (Fontana y Frey, 2015)– y la conversación informal, así como la observación participante dentro del aula y uso del diario de campo por parte de la investigadora. Para el análisis, realizamos una sistematización (Jara, 2015) y nos apoyamos en el modelo de interpretación enfática (*emphatic interpretation*) (Willig, 2014) para buscar los significados expresados en el material empírico, ordenar sus características y cualidades, y establecer conexiones entre patrones y relaciones, con la finalidad de los aspectos complejos. La atención se puso sobre las categorías de cuidado, pensamiento crítico y diálogo.

CONTEXTO Y COLABORADORES

La implementación ocurrió en dos primarias que pertenecen al subsistema de educación indígena, durante el ciclo escolar 2021-2022. Ambas escuelas son unitarias. Una de ellas ubicada en el municipio de Tlaquilpa, Sierra de Zongolica, y la otra en Chicontepec, en la región de la Huasteca. En ambas regiones, consideradas indígenas, se habla, además de español, el náhuatl; son también zonas rurales y de alta marginación. Las familias cultivan milpa y crían animales como estrategias de autoconsumo, aunque también en los últimos años se ha producido la migración, impulsada por la precarización económica (Romero, 2016). Pese a ello, persisten fundamentalmente actividades agrícolas que caracterizan sus paisajes.

La docente a cargo del centro escolar de la primaria de Tlaquilpa, Elvira, es originaria de la Sierra de Zongolica y hablante de náhuatl. Se asume mujer indígena. En colaboración con ella, diseñamos dos progresiones de aprendizaje y un cuadernillo para estudiantes. En el caso de Chicontepec, incorporamos al trabajo una asesora técnica pedagógica, que llamaremos Carolina, y la docente frente a grupo, Ramona, ambas mujeres indígenas. Ambas son hablantes del náhuatl y oriundas de la región. En colaboración con ellas, diseñamos dos progresiones de aprendizaje y un cuadernillo para estudiantes. Los niños y las niñas que asisten a estas escuelas pertenecen a la comunidad y oscilan entre los seis y doce años de edad. A todos los colaboradores se les fue cambiando el nombre. Cabe mencionar que la maestra Ramona se incorporó al trabajo en agosto de 2021; es decir, seis meses después que la otra docente frente a grupo. Este dato resulta significativo.

Si bien lo aquí compartido es parte del proceso de implementación, debemos mencionar que, debido a que el trabajo de campo inició durante el confinamiento por la COVID-19 y dado que las docentes se asumen como mujeres indígenas nahuas y son originarias de las regiones donde se implementaron las progresiones de

aprendizaje, sus experiencias fueron los insumos locales para trazar los temas centrales. Por ende, las progresiones parten –a su vez que reflejan– de las experiencias de las docentes, sus preocupaciones y conocimientos sobre los entornos. Surgieron diversos temas, pero solo destacaremos el que rodea a la siembra de la milpa y su relación con la soberanía alimentaria.

APORTACIONES PARA UNA EDUCACIÓN QUE SE PROPONE ABORDAR LA CRISIS SOCIOECOLÓGICA

Un aspecto fundamental para generar acercamiento crítico a la realidad desde la escuela recae en trascender el muro histórico entre escuela y comunidad, que, para las poblaciones indígenas, ha supuesto un epistemicidio, una exclusión sistemática de sus conocimientos y prácticas (Schmelkes, 2013), uno de los efectos del colonialismo. En colaboración con las docentes, reconocimos que la escuela, como otras institucionales sociales, ha contribuido al desplazamiento de la milpa como estrategia de autoconsumo. La milpa es un sistema agrícola tradicional conformado por un policultivo, es decir, que simultáneamente se siembran distintos vegetales, a diferencia de los monocultivos, en los que de modo necesario se hace uso de agroquímicos.

En los policultivos las plantas comparten no solo suelo, sino también nutrientes, cuidados, sombra, etcétera, y ofrecen múltiples posibilidades culinarias y medicinales a las campesinas y los campesinos (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, 2023), por lo que reflejan sabidurías que apuestan por la vida (Shiva, 1995). Dicho desplazamiento es producto de un racismo estructural desde el cual la pobreza material de las poblaciones indígenas se ha explicado a partir de sus elementos culturales, como la alimentación, considerada como “insuficiente” (Navarrete, 2018, p. 118). Este es la realidad socioecológica que consideramos relevante traer al aula para comenzar a trascender el muro escuela-comunidad y poder revalorizar el conocimiento y prácticas de cuidado que mantienen la vida, como lo es la milpa, a través del desarrollo del pensamiento crítico y el diálogo. Este apartado se divide en dos subapartados.

La milpa como una práctica cultural y socioecológica del cuidado del entorno

El tema sobre la milpa, planteado en la progresión de aprendizaje, resultó familiar para el estudiando, pues ellos y ellas recolectan productos de la milpa, en algunos casos saben cocinarlos o extraer sustancias curativas; asimismo, contribuyen a las tareas de cuidado de los animales. Sin embargo, muchas de estas prácticas no son apreciadas como estrategias que pueden contribuir a la sustentabilidad y mucho menos abordadas en las escuelas. Para introducir dicho tema, las docentes incentivaron constantemente el diálogo, tanto de los temas locales como otros que se revelaban como nuevos. En un momento en la primaria ubicada en la Sierra de Zongolica se realizó la lectura de un “Sabías que...” “Animales que criamos”. Abigail, una estudiante de 6º, leyó un párrafo en el que se habla de la diversidad de animales de los que las personas obtienen los “productos primarios” de la alimentación, como las gallinas, las vacas o los cerdos. Se menciona que estos animales se pueden extraer productos para autoconsumo o para comercializarlos. La docente Elvira preguntó a su grupo:

Elvira: ¿a qué se refiere (la progresión) cuando dice que se “comercializan” los huevos?

Abigail (6°): ¿a que los venden?

Elvira: ¿a dónde los venden?

Fernando (4°): a otras personas o los intercambian.

Elvira: ¿con qué?

Fernando (4°): con otro animal.

Elvira: sí ¿con qué más?

Abigail (6°): o sino lo venden a esos lugares donde los marcan para que no se les escapen.

Jessy (5°): también usan los huevos para saber si una persona está enferma, te lo pasan por todo tu cuerpo, lo rompen en un vaso y ahí ven qué tienes.

Elvira: sí, los usan también para curar, en lo que es la medicina tradicional. ¿Se acuerdan cuando vimos lo de plantas medicinales? Hablamos de que también hay personas que se dedican a curar personas y utilizan cosas naturales. Efectivamente, han visto que limpian a las personas con un huevo ¿en dónde lo rompen?

Estudiantes a través de lluvia de ideas: en un vaso transparente con agua.

Elvira: ¿y después de eso qué es lo que les dicen?

Fernando (4°): tienen que ver en el huevo la figura que se hace.

Elvira: sí, a veces leen eso, la figurita que sale y ya te dicen “veo agua” y eso es que te espantaste por la lluvia o por un río, etc. Cada curandera le da un significado según lo que ve, pero no cualquier persona se dedica a eso, son personas que tienen un don para hacer este tipo de curaciones (25 de octubre de 2021).

Como podemos apreciar, Elvira permitió que cada estudiante conectara el tema con experiencias propias, sin restar importancia a ningún aporte. Esta intención se orientó inicialmente a que cada uno/a sintiera la confianza de participar y que percibiera su capacidad propia de observar su contexto. En ese mismo diálogo, Elvira dejó clara esta intención al abordar las características de los animales ovíparos:

¿Qué animales ustedes han observado que nacen de huevos?

Bruno (5°): las mariposas.

Elvira: sí, ya ven que el año pasado quitamos un montón de huevos de mariposa.

Estudiantes: ¡sí!

Fernando (4°): el zopilote.

Elvira: así es, también está el águila. Esos animales son conocidos como ovíparos porque nacen de huevo.

Bruno (5°): las arañas son ovíparas.

Elvira: así es ¿Se dan cuenta de lo mucho que saben? Casi no hace falta que lo vean en el libro, porque ustedes lo están viendo en su contexto.

Más que observar su contexto a través de un contenido, fue el diálogo con la docente lo que contribuyó a “darle un nuevo valor a aquello que saben hacer porque desde pequeños les enseñan a sembrar, a cuidar de los pollos, a ver el suelo cuando está seco” (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021). Esto podría ser el inicio de una “reconciliación” entre los niños y las niñas con la historia de su comunidad y con su propia voz (hooks, 2021), puesto que, antes del trabajo de la progresión, dicho tema no tenía un valor positivo para el estudiantado y no asumían, por ejemplo, que el trabajo que realizan sus familias en el campo fuese valioso por su contribución a la sustentabilidad: “Los niños aprecian lo que sus papás saben, antes era de ‘mi papá no sabe porque no es profesionista’, ahora es ‘pues sí sabe, todo lo que sabe tiene valor, él trabaja el campo y me puede compartir mucho’” (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021).

Al llegar al tema de la “soberanía alimentaria”, se estableció una conexión con la identidad cultural de las poblaciones indígenas para concebir a la milpa como una práctica de cuidado. En una de las clases, la docente Elvira preguntó qué significaba vivir en una comunidad nahua rural, a lo que Fernando (4°) respondió: “Ser los pulmones de la tierra”; Abigail (6°) agregó: “Sembrar, cuidar los animales, cuida la tierra”, y Jessy (5°) añadió: “Nosotros somos los pulmones de la tierra y si nosotros somos los pulmones de la tierra tenemos que cuidarla porque si los pulmones no funcionan, el cuerpo no funcionará”. La reflexión sobre la identidad cultural se vinculó a la dimensión socioecológica desde sus experiencias cotidianas y esto derivó en que

empezaron a dar valor a lo que es su medio ambiente y lo que producen en casa y se dan cuenta que el autoconsumo les viene ayudar a que ellos produzcan y de paso cuiden el medio ambiente, a que se sienten productivos y conozcan el valor de sus papás y de la gente que trabaja en el campo. La progresión afianzó el amor por lo que tienen (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2022).

Esta revalorización de su contexto cultural y ecológico también resignificó espacios que la docente Elvira había estado construyendo, pero sin un “fin específico”. Ella, previo a la implementación de las progresiones, trabajó un “huerto de plantas medicinales”. Como parte de la educación indígena, para la docente era importante que las niñas y los niños “no perdieran” el contacto con la tierra; sin embargo, reconoció que no relacionaba lo que pasaba en este espacio con sus prácticas escolares o con la reflexión sobre la soberanía alimentaria:

[El huerto escolar] se trabajaba, pero así por encimita. Su revisión era superficial, porque no nos enfocábamos a trabajarlo de una manera íntegra. Solo era de “ténganlo porque es importante”, pero no había un fin específico. Ahora ya entendí y ellos entendieron cómo pueden sacar más provecho de ello si lo relacionamos a varios temas [...] y la importancia que pueden darle a tener sus propios alimentos (Elvira, comunicación personal, 4 de junio de 2022).

Para la docente, trabajar con la progresión significó entender la dimensión socioecológica desde su conexión con las prácticas cotidianas. Este reconocimiento del estudiantado de que su alimentación basada en los vegetales de la milpa es valiosa contribuye a transformar la opresión racista que ha provocado que se piense que “el no consumir carne es sinónimo de pobreza” (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021) y, por lo tanto, predomina la idea de que una alimentación

nutritiva siempre incluye carne derivada del ganado: “Antes [de la progresión] en el almuerzo con pena [el estudiantado] te decían que trajeron taquitos de frijoles. Ahora es casi con orgullo que lo dicen porque ya saben el valor que tiene. Y pues yo les hago comentarios de que su riqueza está ahí en su milpa, en sus animales” (Elvira, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021).

Pensamiento crítico sobre el entorno

Una vez fortalecida la voz del estudiantado para hablar de su contexto, fue necesario “problematizar” para un abordaje crítico el cuidado más allá de los beneficios humanos. En una de las clases en la que el estudiantado comentaba sobre lo que sus familias cosechan, como árboles de manzana, plátano, durazno, etcétera, la docente Elvira preguntó: “¿La tlaxca nos da cosas de comer?” (la tlaxca es un árbol que predomina en la región, en zonas donde no se siembra). Los estudiantes respondieron que no. La docente volvió a preguntar: “¿La puedo cortar? Las niñas y los niños al unísono dijeron que no y agregaron: “No, porque nos da sombra” (Fernando, 4°), “nos da oxígeno” (Abigail, 6°); seguido de estas respuestas, Dannia (3°) dijo: “Pero lo podemos cortar y podemos hacer lumbre” y Bruno (5°) añadió: “También podemos cortarlo y sembramos más plantas”. La maestra escuchó y les preguntó: “Entonces, ¿nos sirve una tlaxca para algo?”. El estudiantado, mediante una lluvia de ideas, respondió que “para hacer casas”, “una cama”, “una mesa”. La docente después volvió a preguntar: “¿Solo a nosotras las personas nos sirve una tlaxca?”. La respuesta fue que sí, y Abigail (6°) ahondó: “Yo creo que sí porque cuando siembran muchas tlaxcas en un solo lugar abajo se pone oscuro y frío, no hay plantas abajo, no crece nada”. La docente comentó:

Cada planta necesita ciertas condiciones y hay plantas para distintos tipos de zona. En este caso, nosotros tenemos mucho pino, ocote, ustedes se preguntarán ¿qué flores hallamos en el monte? Pero hay unas cositas comestibles que salen en el monte y que no se ven como flores, pero ahí viven.

Bruno (5°) exclamó “hongos”, a lo que Elvira indicó: “¡Exacto! ¿Se acuerdan cuando traían ustedes empanaditas de hongo?”. Las niñas y los niños comenzaron a hablar sobre las distintas formas en que consumen los hongos y sus experiencias cuando van al monte a buscarlos, algo que significa un momento familiar emotivo. Por ejemplo, una de las niñas comentó: “Yo siempre voy con mi mamá a cortar hongos y nos llevamos a nuestros perritos. Mi mamá me enseña a cortar hongos y a mí me gusta mucho”. Elvira dejó que los estudiantes compartieran sus historias familiares para que se reconocieran las anécdotas vividas en los entornos donde se relacionan más allá de los que no se cultivan. Luego, Elvira preguntó de nuevo: “¿Ustedes creen que pueden nacer aquí en el patio los hongos? Las niñas y los niños dijeron que no porque necesitan sombra, abono, hojas y humedad. La docente concluyó el tema destacando la relevancia de los árboles de tlaxcas para el ecosistema, aunque inicialmente no se pueden percibir “los beneficios”.

La maestra Elvira introdujo de forma situada la reflexión sobre la relevancia de cada elemento para los ecosistemas, y el cuestionamiento del valor de los elementos naturales según la mirada humana. Constituyó un tema complejo en el que se visualizó el reto de no apelar al antropocentrismo para introducirlo en el aula. La

disposición a la complejidad a la que Elvira da pie en el aula es el inicio de un pensamiento crítico (Zalazar, 2021), pues aporta al proceso educativo una comprensión reflexiva y crítica del contexto y, sobre todo, la posibilidad de cambiarlo y posicionar a los estudiantes como agentes con dicha capacidad.

Otro ejemplo de esto fue cuando una estudiante mencionó durante la implementación que a su papá le pagaban por talar árboles y vender la leña; algo común en la región. La docente se mostró consciente de la precarización económica y explicó que no se tienen opciones para generar recursos económicos; sin embargo, era preciso “entender que muchas veces las circunstancias nos orillan a ello (por ejemplo, talar árboles), pero a veces sí tenemos opción y es ahí cuando quiero que recuerden estas cosas que ahora decimos”. Los estudiantes afirmaron que sí e incluso Abigail (6°) comentó que ella quería ser ingeniero forestal para “aprender a cuidar la tierra”.

La docente Elvira consideró que la progresión permite diversas narrativas de un mismo hecho y este fue que uno de los aspectos más significativos para ella, puesto que favorece diálogos críticos que el libro de texto no propicia, ya que la lógica de este tiende a la memorización desde un enfoque antropocentrista. Al respecto, señaló que en el libro

el medio ambiente se ve como el entorno, pero te explican de manera que entiendas que el mismo entorno sirve para obtener cosas de él, por ejemplo, el papel viene de los árboles, pero te lo plantean como para decirte “nos podemos servir del ambiente”. Eso no significa que sea correcto. No se menciona explícitamente que los árboles están hechos para eso, pero que de ahí se genera el papel y no explican más allá su conexión con otros elementos. Si nos quedamos solo con esa lectura, se entiende que está bien solo tomar cosas del entorno de forma desmedida (Elvira, comunicación personal, 26 de octubre 2021).

En este sentido, la progresión de aprendizaje permitió un abordaje crítico, a la vez que complejo y abierto a la diversidad de interpretaciones.

DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

Lo que una propuesta liberadora apunta es que la figura docente comprometida debe construir una relación distinta a la convencional tanto hacia sus estudiantes como hacia los conocimientos y materiales. Esto supone, tal como sostiene hooks (2021), que una educación liberadora requiere incentivar en el aula prácticas y hábitos que garanticen horizontalidad, pues “un material más radical, diferente, no crea una pedagogía liberadora” (p. 165). Se hace necesario, en este sentido, señalar el arraigo de algunas prácticas escolares que dificultan lograr una educación liberadora: las preguntas que buscan respuestas únicas y la verticalidad docente. Se mencionan no para indicar el quehacer de la figura docente, sino para compartir aprendizajes que pueden ser útiles a otras propuestas.

Para Freire (1970), las personas “no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 71); es decir, es solo a través del diálogo, del “encuentro” que las personas logran ser. Por ello, las docentes incentivaron preguntas para generar diálogo. Sin embargo, en la primaria de la Huasteca, advertimos una inclinación hacia el uso de la pregunta que busca respuestas únicas, en cuyo caso la respuesta “correcta” es aquella que se corresponde con lo mencionado en la progresión, como se hace convencionalmente cuando se busca que el estudiantado memorice conceptos del libro de texto.

Con esta lógica también actuó el estudiantado. Las preguntas que la docente Ramona formuló después del primer abordaje de la narrativa fueron respondidas a partir de lo que las niñas y los niños habían leído. Si bien la docente invitaba a la reflexión y experiencias propias, podíamos observar la necesidad del estudiantado por responder de forma “correcta”, lo que, durante la implementación, se tradujo en responder según lo escrito en la progresión. Un ejemplo de ello sucedió cuando la maestra pidió que contestaran en sus libretas una pregunta relacionada con el contenido de la narrativa: “¿Por qué crees que durante ocho meses no había llovido en la comunidad de Antonio (personaje principal de la narrativa)?”. Fueron dos las respuestas que se dieron: Tania (5°) dijo: “Porque no habían hecho el ritual, no habían ofrendado a la lluvia”, y Mario (6°): “Y por la contaminación y el corte de árboles”. Ambas respuestas resumen las problemáticas que se presentan en la progresión, y que los estudiantes habían pasado recientemente por una sequía en su región. Luego, la docente encargó la tarea de responder a diversas preguntas en el primer día de implementación, entre ellas: “¿Qué son los herbicidas?” “¿Por qué es peligroso usar herbicida?”, a lo que todo el alumnado escribió en su libreta citas textuales extraídas de la progresión.

Al preguntarle a la maestra Ramona por este tipo de actividades, respondió que no siempre se logra que el estudiantado responda desde su experiencia o que formulen nuevas preguntas. Hacer preguntas concretas ofrecen una “certeza” de que “aprenden”: “Así por lo menos vamos viendo qué se les va quedando” (comunicación personal, 12 de octubre de 2021). La cuestión se ancló en que el avance en la progresión debía garantizar un conocimiento cuantitativo, antes que vivencial. Este énfasis en el aprendizaje de conceptos estuvo presente en diversos momentos en esta primaria. Cuando se realizó una visita a la milpa como parte de las actividades de la implementación, la docente Ramona preguntó para recordar un tema visto antes en el aula: “¿Quiénes transportan la semilla de los productos que no sembramos?” y se produjo el siguiente diálogo:

Mario: los dioses.

Ramona: no, a ver ya dijimos, el tomate chiquito puede nacer sin que lo siembres ¿por qué? ¿quiénes hacen eso?

Alonso: ¿los veterinarios?

Ramona: no, los pajaritos son los que nos traen la semilla, por ejemplo, Belén, ¿cómo nació el tomate chiquito en tu casa?

Mario (interrumpe): vino un pajarito, echó popo y por eso nació.

Ramona: por lo regular nacen debajo de un árbol ¿por qué?, porque necesitan sombra para vivir. Son plantas de sombra.

Al comentar a la docente nuestra sorpresa de que las preguntas estuvieran orientadas no solo a “respuestas correctas”, sino a “respuestas complejas”, ella respondió algo que nos pareció muy nutritivo para la propuesta que planteamos:

Yo creo que lo que ustedes proponen con el material (la progresión) es muy bueno, pero se necesita tiempo para cambiar las cosas. Lo que aquí viene (en la progresión) es un aprendizaje significativo para ellos (el estudiantado), pero es algo que hay que

ver constantemente, repetirlo. Se necesita tiempo. No digo que no estén cambiando las cosas, yo estoy aprendiendo mucho, pero las herramientas que tengo son estas (comunicación personal, 12 de octubre de 2021).

Su respuesta mostró que, en efecto, muchas prácticas están ancladas en cómo tradicionalmente se lleva a cabo la operacionalización de las propuestas: en la dimensión del hacer y en la cotidianidad, por lo que implica una observación crítica de todo el acto educativo. Está lógica, además, está instaurada en el estudiantado, pues este asumió, en un principio, que las respuestas debían tomarlas de la progresión, sin que alguien en forma explícita les diera esa indicación.

Otra de las prácticas que se vuelve un reto transformar es la lógica vertical, natural en la institución escolar y en la que el cuidado se convierte en un tema y no en toda una práctica que transforme el proceso educativo, pues el cuidado se incentiva desde un “deber ser” y no se construye de manera horizontal; por ejemplo, cuando se platicó sobre los herbicidas, la docente Ramona preguntó cuál debía ser el cuidado en el uso de los herbicidas y una de las niñas respondió que “usar cubrebocas, gorra y botas” (Karla, 6°). La docente respondió en tono de regaño: “Yo he visto que tu papá fumiga sin camisa y en short y con la bomba rota, así en chanclas. Eso no es cuidarse, lo que tiene que hacer es cubrirse bien”. Otro caso fue cuando se habló sobre el cuidado de las fuentes de agua. Las niñas y los niños comentaron que recientemente había cerrado el pozo comunal al que habían estado yendo para tomar agua y surgió el siguiente diálogo:

Ramona: ¿por qué ya no van a lavar allá a la zanjita que pasamos? Ahí los veía lavando, bañándose, lavando su nixtamal, ahora ¿por qué ya no van?

Mario: porque ya nos regañaron.

Ramona: ¿por qué los regañaron?

Tania: porque dejamos basura.

Ramona: porque dejan sus bolsas de jabón, lavan todo lo sucio de los puercos, si matan una vaca, ahí van a lavar todo y dejan las botellas de cloro, las botellas de Suavitel, de *shampoo*. He visto que hasta ropa vieja dejan tirada ahí. Obvio que por eso se enojó el señor y les cerró el pozo. Ahora ustedes van a donde está el tubo, pero don Alejandro se va enojar y les va a cerrar, entonces ¿qué van hacer ustedes?

Tania: nos vamos a morir.

Ramona: sí, se van a morir de sed.

Alonso: la vamos a robar

Ramona: y ¿a dónde y cómo?

Karla: metemos el agua en una garrafita.

La intención de la maestra fue propiciar la reflexión sobre el cuidado, pero se logra advertir que lo hacía desde un “deber ser”. Cuando se lo compartimos, nos comunicó que su intención era reflexionar sobre las prácticas que debían transformarse. La docente avivaba la diversidad de respuestas si eran similares a lo que ella consideraba como pertinentes desde su propia experiencia.

Si bien las prácticas descritas en este apartado se transformaron con el paso de la implementación hacia una disposición de la docente por la complejidad, es necesario destacarlo porque refleja la manera en que funciona estructuralmente gran parte de la institución escolar, sin importar el tema o material abordado. Desaprender requiere materiales educativos que se acompañen de prácticas liberadoras (hooks, 2021). Por ende, no es una cuestión relacionada con una “buena” o “mala” práctica, sino que manifiesta lo retador que es transformar la cotidianidad tanto para docentes como para estudiantes.

CONCLUSIONES

La obra de Freire constituye un referente fundamental para quienes soñamos con un mundo más justo y esperanzador: inspira, a la vez que ofrece herramientas para construirlo. Para esta investigación, las categorías de pensamiento crítico y diálogo permitieron materializar una propuesta educativa que recupera el enfoque ecofeminista desde su apuesta por el cuidado y el reconocimiento de la experiencia en el entorno (Puleo, 2019). Dicho ejercicio surge de la necesidad de mirar el entorno desde una mirada compleja, pues si bien la crisis socioecológica asola a las comunidades, la escuela se muestra lejana a ello (Mendoza y Sandoval, 2021). Puntualmente, señalamos dos aprendizajes de este proceso.

En primer lugar, reivindicar la dieta de la milpa contribuye una vía para lograr una educación ambiental crítica y que favorezca el cuidado del entorno. El proceso también trastocó un racismo estructural en la escuela: se diseminó la idea de que lo que saben los estudiantes es valioso de compartirse en un espacio en el que históricamente no ha sido reconocida su experiencia.

Destacamos la centralidad del contexto, pero también la figura docente, en el sentido de que condujo a los estudiantes a “aprender a decir su palabra” (Freire, 1970), lo cual fue posible, en gran medida, porque las progresiones de aprendizaje posibilitan que el rol del educador sea también ocupado por cada estudiante, puesto que no únicamente es la figura docente quien educa; sin embargo, esto se concreta en la medida en que la propia figura docente está dispuesta a transgredir su propia posición vertical.

Debido al limitado espacio para compartir más sobre la experiencia, nos interesó mostrar que una de las docentes colaboradoras fue más reacia en un inicio a transformar dicha posición y, además, se concentró más en los aspectos cuantitativos del proceso. Aquí cobra relevancia que la docente Ramona se haya integrado meses después al proceso de diseño de las progresiones de aprendizaje, puesto que durante esta fase (no documentada aquí) se vivió un proceso de formación docente, pues conversamos y reflexionamos con la maestra Elvira sobre las prácticas y los conocimientos locales y aquellos que forman parte del currículo escolar que favorecen la praxis en torno al cuidado de la vida, y también sobre cuáles perpetúan la opresión (Cabrera, 2023).

Este periodo contribuyó a situar que la propuesta no solo se concentraba en los materiales diseñados, sino en la forma de abordarlos. Esto refleja que una lógica escolar requiere primero de ser reconocida por sus propios portadores (y reproductores) para luego poder ser transformada. Muestra, como menciona hooks (2022),

que un material educativo no es suficiente en sí mismo. Cualquier propuesta situada en una arena de este tipo tendrá que sumergirse a las raíces de las lógicas que aún conducen las prácticas escolares; implica una observación crítica de todo el acto educativo, desde los materiales hasta la dimensión del hacer.

El segundo aprendizaje es que una propuesta educativa con la naturaleza emancipatoria demanda un proceso de formación docente que posibilite la disposición a la complejidad (Zalazar, 2021), para la cual no puede haber respuestas únicas o “correctas”, sobre todo en escenarios asolados por la opresión; una formación para la autorreflexión constante. El hecho de que la docente Ramona se haya involucrado después que la docente Elvira reflejó un posicionamiento distinto en el aula. Una educación liberadora propone un cambio de lógica en los fines de la educación y en las formas de comprender el conocimiento. Las docentes colaboradoras identificaron en las progresiones de aprendizaje aspectos significativos y familiares en su experiencia con grupos multigrados; no obstante, también encontraron que implica el esfuerzo de transformar prácticas a partir de la autorreflexión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2015). Educación de adultos. En D. R. Streck (coord.), E. Rendín y J. Zitkoski (organizadores). *Diccionario Paulo Freire* (pp. 172-174). CEAAL.
- Cabrera García, F. I. (2023). Formación acompañada con enfoque ecofeminista con maestras de educación indígena. *Decisio*, núm. 59, pp. 22-27. <https://acortar.link/M1XfmD>
- Caride, J. A. y Meira, P. Á. (2019). Del ecologismo como movimiento social a la educación ambiental como construcción histórica. *Historia de la Educación*, vol. 37, pp. 165-197. <https://doi.org/10.14201/hedu201837165197>
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (2023). *La milpa/Biodiversidad Mexicana*, 4 de abril. <https://www.biodiversidad.gob.mx/diversidad/sistemas-productivos/milpa>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin e Y. Lincoln (comps.). *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. En N. Denzin e Y. Lincoln (coords.). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-202). Gedisa Editorial.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation*. Garvey.
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Servicios Koinonía.
- González-Gaudiano, E. y Puente-Quintanilla, J. (2010). El campo de la educación ambiental en la región latinoamericana: rasgos, retos y riesgos. *Trayectorias*, vol. 12, núm. 31, pp. 91-106. <https://www.redalyc.org/pdf/607/60717342006.pdf>
- Gutiérrez Bastida, J. M. (2018). *Educatio ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Bubok.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.

- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jara, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. *Reflexiones Pedagógicas*, núm. 55, pp. 33-39. <https://acortar.link/VJmbsj>
- Mendoza Zuany, R. G. y Sandoval Rivera, J. C. (2021). Introducción. En R. G. Mendoza Zuany y J. C. Sandoval Rivera (eds.). *Conocimientos y prácticas locales para el cuidado del entorno social y ecológico a través de procesos educativos situados* (pp. VII-XXXII). Universidad Veracruzana.
- Navarrete, F. (2018). *Los pueblos indígenas de México*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Puleo, A. (2002). Un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo. Feminismo y ecología. *El Ecologista*, núm. 31, pp. 36-39. <https://acortar.link/aXWlBd>
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*. Editorial Proteus.
- Romero González, M. (2016). *Las remesas socioculturales y la estratificación social en la migración indígena internacional de Tlaquilpa, Veracruz (1990-2015)*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467007>
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Editorial Horas y Horas.
- Street, C. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Unesco (2017). *Local knowledge, global goals*. Unesco.
- Willig, C. (2014). Interpretation and analysis. En U. Flick (ed.). *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 136-149). Sage.
- Zalazar, N. (2021). Conciencia crítica en Paulo Freire. Notas para una interrupción del modelo hegemónico de la filosofía eurocéntrica. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 1-14. <https://doi.org/10.48162/rev.36.033>

Icono y phronesis en los jesuitas en las comunidades eclesiales de base: el caso Lomas de Polanco

Icon and phronesis in the Jesuits in the base ecclesial communities: the case of Lomas de Polanco

JOSÉ HUMBERTO SALGUERO ANTELO*

La educación no se limita a los espacios escolarizados, sino que también ocurre en diversos campos prácticos. Uno de estos es el ámbito pastoral. El objetivo de este trabajo es recuperar los diferenciales pedagógicos de los jesuitas en las Comunidades Eclesiales de Base en la colonia Lomas de Polanco. Se establece como marco temporal su presencia en el lugar desde 1970 hasta 1994, año en que finalizó su participación pastoral en estas comunidades. Durante este periodo, su labor estuvo enmarcada por diversas luchas reivindicativas, como la regularización de los terrenos y la obtención de servicios básicos. El método utilizado fue la historia de vida, a partir de 12 entrevistas en profundidad a miembros fundadores, 20 dirigentes y 30 herederos de estas comunidades. El análisis se realizó con el apoyo de la hermenéutica analógica. Entre los hallazgos, se destaca la dimensión icónica de los jesuitas como educadores, en especial por su acompañamiento en las movilizaciones de los habitantes de la colonia y por su contribución a la formación del discernimiento, tanto personal como social. Esto se logró a través de la dinámica de reflexión en la acción y la práctica de los ejercicios ignacianos en la vida cotidiana.

Palabras clave:

educación popular, Comunidades Eclesiales de Base, jesuitas, phronesis, hermenéutica analógica-icónica

Recibido: 23 de marzo de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 3 de octubre de 2024 |

Publicado: 15 de octubre de 2024

Cómo citar: Salguero Antelo, J. H. (2024). Icono y phronesis en los jesuitas en las comunidades eclesiales de base: el caso Lomas de Polanco. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1654. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-011)

The education does not happen only in educated spaces, also it happens in diverse practical fields. One of them is the pastoral ambience from what the target of the present study is the recovery of the distinguishing pedagogic ones of the Jesuits in the Basic Ecclesial Communities in the neighborhood Lomas de Polanco establishing as temporary frame his presence in the place from 1970 until 1994, year in the one that finished his pastoral participation in these communities of the colony, framed by diverse avenging struggles for the regularization of his properties and the securing of the basic services. The method implemented was the life story technique of 12 interviews with founding members through; in-depth interviews with 20 leaders and 30 heirs. The analysis was carried out with the help of analogical hermeneutics. Within the findings, the iconic dimension of the Jesuits as educators is recovered from the accompaniment in the mobilizations of the inhabitants of the colony and in the formation of personal and social discernment through the dynamics of reflection in action, and the practice of the Ignatian exercises in ordinary life.

Keywords:

popular education, Base Ecclesial Communities, Jesuits, phronesis, analogical-iconic hermeneutics

* Doctor en Educación. Maestro e investigador en la Universidad La Salle Noroeste. Líneas de investigación: impacto social de la educación, epistemología de las ciencias sociales y la educación ética. Correo electrónico: jose.salguero@lasallenoroeste.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0001-6374-2149>



INTRODUCCIÓN

El contexto histórico del artículo se sitúa en las décadas de los setenta, ochenta y principios de los noventa, cuando se produjo un incremento poblacional en el sur de la zona metropolitana de Guadalajara. Este crecimiento estuvo impulsado por la migración de habitantes procedentes de zonas rurales, tanto de Jalisco como de estados vecinos, quienes llegaron a esta área motivados por la crisis agrícola y los procesos de industrialización que los empujaron a buscar mejores condiciones de vida.

En la colonia Lomas de Polanco, los primeros asentamientos se establecieron en los años cincuenta, con la esperanza de crear un fraccionamiento popular. Este territorio pertenecía a Jaime Alberto González, dueño de *El Diario*, quien adquirió parte de los ejidos de Santa María Tequepexpan y El Polanco, primero a título personal y luego en nombre de una sociedad fraccionadora (Morfín, citada por Gómez et al., 2015). A esta zona llegaron nuevos habitantes, principalmente de Michoacán, Nayarit, Jalisco y otras partes de Guadalajara, con expectativas similares a las que ofrecían los fraccionamientos populares.

Motivados por la opción preferencial por los pobres, los jesuitas trasladaron el noviciado de Puente Grande a la colonia Lomas de Polanco en 1973, con el objetivo de entrar en contacto con el pueblo pobre y desposeído, y vivir su vocación al servicio de la fe y la promoción de la justicia (Ramírez y Nuncio, 1994). Posteriormente, llegaron a Lomas de Polanco las religiosas de María Reparadora, cuya misión era la concientización y la educación popular como parte de su tarea evangelizadora.

Desde 1974, comenzaron a formarse las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) bajo la influencia de la teología de la liberación, a partir de grupos de evangelización y reflexión que generaban propuestas de acción social y participación. La proliferación de estos grupos convirtió a Polanco en el centro del Comité Popular del Sur. La organización de las CEB y su práctica continua de análisis de la realidad sirvieron como plataforma para participar en acciones reivindicativas, comenzando con la lucha por el alcantarillado.

En 1978, en Lomas de Polanco, otro grupo CEB inició un proyecto educativo con un doble objetivo: crear conciencia sobre la problemática de la colonia y la sociedad en general, y al mismo tiempo, ayudar a los adultos a capacitarse escolarmente (Ramírez y Nuncio). Este proyecto, denominado Centro de Educación Social Lomas de Polanco, se inspiró en Paulo Freire y su pedagogía transformadora. Comenzaron con una biblioteca para el préstamo de libros a niños y, en 1980, el enfoque se amplió a actividades culturales de la colonia.

Las prácticas de educación popular tenían como objetivo formar cuadros sociales que pudieran emprender acciones derivadas de las carencias en los servicios urbanos básicos (Ramírez y Nuncio, 1994).

Según la ley de fraccionamientos de aquella época, los fraccionadores estaban obligados a instalar las obras públicas, como agua, drenaje, banquetas y pavimentación. Además, la ley estipulaba que no se debían vender los lotes hasta que las obras estuvieran terminadas y entregadas al ayuntamiento (Morfín, citada por Gómez et al., 2015).

El Consejo de Colaboración Municipal de Guadalajara era la institución encargada de mantener esa legislación vigente y de hacerla cumplir. Sin embargo, cuando recibía los fraccionamientos, la mayoría de los terrenos ya habían sido vendidos. En lugar de imponer la multa correspondiente a los fraccionadores, el Consejo intentaba cobrar a los compradores, utilizando amenazas y prácticas de hostigamiento. Esto se veía agravado por una red de complicidades que involucraba a las centrales de un partido político y a los intentos de manipulación de los comités de vecinos por parte de militantes de ese partido (Morfín, citada por Gómez et al., 2015).

La venta irregular de lotes se extendió por veinte años, lo que provocó deficiencias en los servicios e instalaciones públicas. Sin embargo, las carencias que los colonos consideraban más urgentes eran los servicios de alcantarillado y la regularización de las escrituras. Según Regalado (1995, citado por Gómez et al., 2015), había ochenta mil habitantes en situación irregular, además de una proliferación de fraudes y ventas irregulares de terrenos.

En 1978, surgieron las primeras amenazas de desalojo en otra colonia del sur de Guadalajara. En esta zona, con las mismas prácticas de venta irregular de lotes, se decía que los habitantes se encontraban en las inmediaciones del antiguo pozo arenoso López Portillo (Ramírez y Nuncio, 1994). La Comisión para la Regulación de la Tenencia de la Tierra (CORETT) había cedido esos terrenos al ayuntamiento para la construcción de áreas verdes, lo que generó una nueva ola de movilizaciones.

Estas carencias dieron pie a las movilizaciones sociales que configuraron la identidad y las acciones de las CEB en la colonia Lomas de Polanco:

... esta lucha marcó mucho el estilo de las comunidades eclesiales de base. Incluso la interpretábamos que había sido así, dadas las proporciones, como su éxodo, ¿verdad? cuando se dieron cuenta que podían hacer algo como grupo organizado con esta mística en las comunidades, entonces, pues tomaron fuerza y se vio el valor del método, la mística de evangelización. A partir de entonces, pues empezó a crecer todo, empezamos a acompañarlos (jesuita fundador, HV)

Las reivindicaciones que se identifican son las siguientes:

Electrificación: tras gestiones con el gobernador en turno, se logró que los vecinos aportaran el 60% de los costos de las obras y la Comisión Federal de Electricidad el porcentaje restante. Sin embargo, tres de las seis colonias decidieron gestionar el servicio por separado. A causa del inicio de las obras de drenaje, la electrificación se retrasó hasta 1985.

Instalación de redes hidráulicas: los resultados fueron desiguales. Algunas colonias obtuvieron el servicio en 1981, mientras que otras tuvieron que esperar hasta 1982.

Juicio público al director de la CORETT: a través de un censo y diversas movilizaciones, se presionó a la burocracia (CORETT) para acelerar los trámites de regularización de los predios. Este proceso también involucró a otras colonias del sur de Guadalajara.

Regularización del transporte: ante el incremento en las tarifas del transporte en septiembre de 1981, surgió el Movimiento de Defensa Popular para oponerse tanto al aumento de precios como a la reestructuración de las rutas, ya que implicaban la reducción de los recorridos.

En todas estas movilizaciones y luchas reivindicativas, los colonos contaron con el apoyo tanto de sacerdotes diocesanos simpatizantes de las CEB como de los jesuitas y las Hermanas Reparadoras.

En la colonia Lomas de Polanco, aunque los miembros de la Compañía de Jesús, mejor conocidos como jesuitas, no fueron los únicos actores en las CEB y en las iniciativas de educación popular, las fuentes consultadas los identifican como los iniciadores y principales promotores de dichas iniciativas. Por esta razón, en el marco sociohistórico se presenta una breve semblanza de su compromiso social, vinculado a su misión y a lo que se interpreta como su vocación.

La Compañía de Jesús es conocida por su aporte intelectual, pastoral y participativo, y por su compromiso con la justicia, concretando la opción preferencial por los pobres (Tahar, 2007). Por ello, reconocemos la mediación de los jesuitas en el surgimiento de acciones organizativas que propiciaron las luchas reivindicativas en la colonia Lomas de Polanco, así como en otras colonias aledañas donde también hubo presencia de las CEB.

El objetivo de esta investigación es recuperar los diferenciales pedagógicos de los jesuitas en las CEB de la colonia Lomas de Polanco, y establecer como marco temporal su presencia en el lugar desde 1970 hasta 1994, año en que concluyó su participación pastoral en dichas comunidades.

MÉTODO

Para este estudio, consideramos pertinente utilizar una vertiente interpretativa de la investigación, ya que el principal interés radica en “dar cuenta de los significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos” (Reynaga, 2003, p. 126). Partimos de la idea de que el sujeto es tanto determinado como determinante de lo social, en una mutua y constante interrelación (Panaia, 2004).

La recolección de información se llevó a cabo mediante técnicas de historia de vida con los fundadores, y entrevistas en profundidad a los dirigentes y herederos de las CEB.

Los momentos de la investigación fueron los siguientes:

- Entre 2010 y 2011, elaboramos el análisis sociohistórico mediante la investigación documental de información referente al proceso de urbanización del sur de la zona metropolitana de Guadalajara, y la consulta a informantes clave para la elaboración del mapa de actores.
- En 2011-2012, llevamos a cabo las entrevistas a los doce fundadores a través de la técnica de historias de vida. A partir de su información, realizamos las primeras interpretaciones y replanteamos el mapa de actores.
- En 2012- 2014, efectuamos el resto de las entrevistas: 20 a los dirigentes y 30 a herederos.
- En 2015, obtuvimos las primeras conclusiones del proyecto de investigación, que fueron publicadas (Gómez, 2015)

Cabe resaltar que esta investigación es el resultado del proyecto Agentes y lazos sociales: reconstrucción del tejido social en Polanco, con clave JAL-2010-07-146807,

financiado por el Fondo Mixto Conacyt y Gobierno del Estado de Jalisco, y llevado a cabo por un equipo con sede en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Los encuentros posteriores con la hermenéutica analógica de lo cotidiano generaron la posibilidad de elaborar nuevas interpretaciones en relación con los diferenciales pedagógicos, de los cuales surge este artículo.

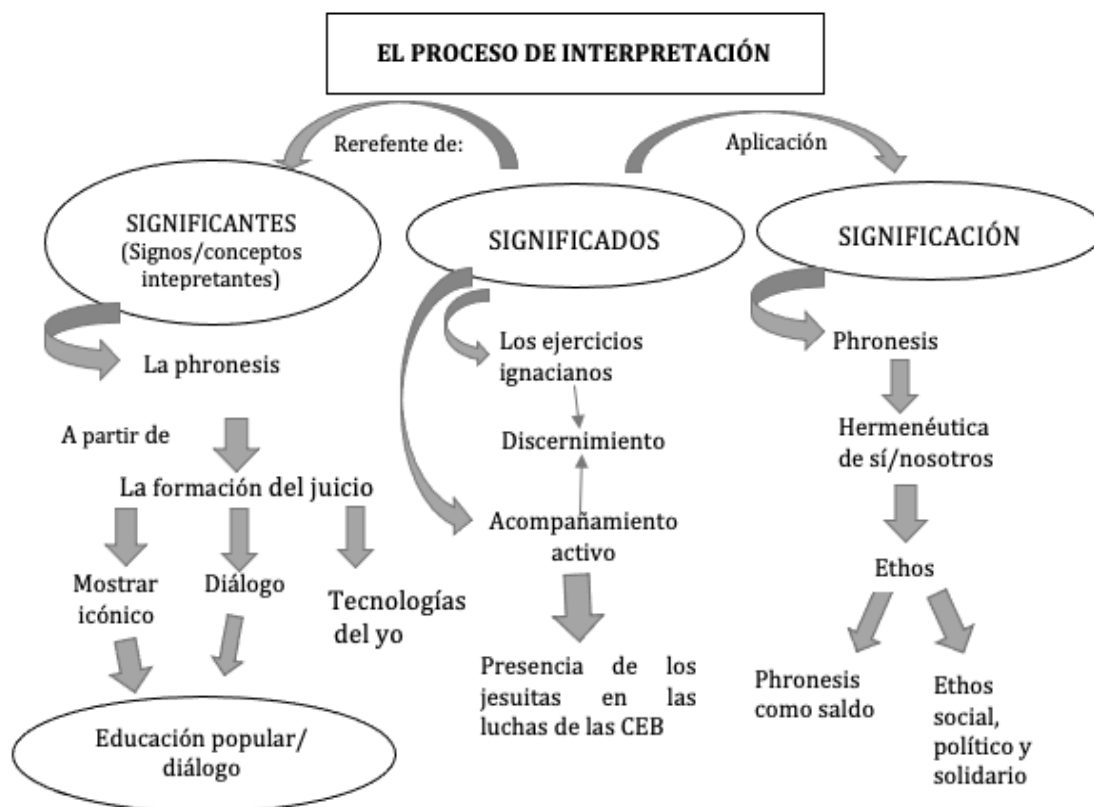
La interpretación se realizó desde la hermenéutica analógica, entendiendo lo educativo como un texto (Beuchot y Primero, 2003). La hermenéutica interpreta la educación como un acontecimiento semiótico, circunscrito al mundo simbólico, y aplica tres modos de sutileza: *subtilitas implicandi*, *explicandi* y *applicandi*. Además, se incorporan los tres momentos de la semiótica: sintaxis, semántica y pragmática (Beuchot, 2015).

- *Subtilitas implicandi* abarca el significante textual, intratextual e intertextual. Este primer momento corresponde a la sintaxis. Se aborda el texto como sentido, investigando la coherencia intratextual o intertextual. “El interpretante puede ser un concepto, una acción o incluso un hábito que se produce en el intérprete como reacción o respuesta al signo, lo que indica que se ha comprendido” (Beuchot, 2015, p. 46).

- *Subtilitas explicandi* se refiere al significado del texto como referencia, en su relación con los objetos de conocimiento.

- *Subtilitas applicandi* corresponde a la pragmática. En esta fase, se considera la intencionalidad del hablante, escritor o autor del texto, situándolo en su contexto histórico y cultural. Este momento implica la puesta en acción de los signos utilizados.

Este proceso se representa esquemáticamente de la siguiente manera:



MARCO TEÓRICO: LA PHRONESIS Y EL ICONO COMO SIGNIFICANTES

Las orientaciones teórico-referenciales en los procesos heurísticos de investigación, más que seguir un proceso deductivo de orden descendente para su verificación, son constructos referenciales que, de manera dialéctica, favorecen la interpretación de la realidad a investigar. Por ello, la construcción de un marco teórico no se plantea al inicio de la investigación como algo fijo, sino que se desarrolla en diálogo con los hallazgos.

Así, los significantes emergen del contexto, del discurso de los participantes en las entrevistas y de los referentes teóricos afines consultados. Con base en esta consideración, se infiere que, en las luchas y dinámicas participativas de los movimientos sociales, existe una dimensión educativa que no se entiende como una dinámica escolarizada de enseñanza-aprendizaje, sino como un proceso de formación. Esta formación puede abarcar la conciencia, los sujetos, los valores o el aprendizaje derivado de la práctica, todo ello dentro de un proceso de acompañamiento (Torres, 2020).

Este acompañamiento formativo no es simplemente una presencia pasiva al lado del otro. “El buen acompañamiento es el que también empuja y provoca, el que camina y a la vez abre camino” (Torres, 2020, p. 183). Esta formación proviene de un pensamiento crítico, entendido esencialmente como la pérdida de la ingenuidad ante lo dado, tal como lo describe Quintar:

Una formación centrada en la construcción de proyectos de vida sentipensados por sobre la mercantilización y la competencia sin salida que instrumentaliza cuerpos y vidas; una formación que incorpore el mal y el totalitarismo como experiencias humanas para comprender y comprendernos en nuestros presentes y exorcizar futuros de horror. En definitiva, una formación que se centra en el pensar históricamente más que informar modernamente (2018, p. 23).

Dentro de las vertientes de la educación popular, en los movimientos sociales fue fundamental la influencia de Paulo Freire (Walsh, 2013). La educación para Freire no se entiende como una práctica separada de la tarea de la transformación social. No es un ejercicio descontextualizado de lo histórico. La educación es reflexión-acción sobre la realidad para transformarla, en donde la realidad misma funge como mediadora del proceso pedagógico y el educador entra en una relación dialógica con los educandos en ese proceso de acompañamiento (Freire, 2005).

Esta reflexión en la acción no solo se presenta como un momento previo, sino que se realiza en la praxis política y social en un diálogo con los educandos sobre su acción, y si es verdadera reflexión, debe conducir a la práctica. En este proceso, la relación que los educadores establecen con los educandos es siempre dialógica, lo que genera una cointencionalidad entre ambos. En esa cointencionalidad, ambos recrean el conocimiento de la realidad y se reconocen como creadores y recreadores de esta (Freire, 2005).

La educación como práctica de la libertad, desarrollada por Freire, no puede entenderse sin el ethos que se constituye a partir de prácticas habituales de horizontalidad, apertura al diálogo y participación. Si bien el objetivo era la concientización para la búsqueda de la liberación, esta no era solo una finalidad, sino también una práctica constante (Freire, 1994).

De la práctica continuada de actos se derivan los hábitos, que configuran un talante moral en la persona o un *ethos* como una segunda naturaleza construida desde

su continuo hacer. El término *ethos* con épsilon se refiere al concepto de costumbre, mientras que lo escrito con eta se refiere al carácter (Vidal, 1990). En el contexto de la ética, se da prioridad a la definición de *ethos* como carácter. En la sociología, que estudia las costumbres, se busca su etología.

La formación del juicio como finalidad de la educación *phronética* en Paulo Freire se interpreta como la formación de una conciencia transicional crítica, lograda a partir de la ruptura con la identificación mimética de lo dado. Esta conciencia busca la liberación de las dinámicas estructurales que provocan la alienación del ser humano, definidas por Freire como relaciones de opresión.

La idea de analogía como proporción, armonía y equilibrio es concretada por Aristóteles en la vida humana mediante la noción de *phronesis*. Este concepto tiene diversas connotaciones, como sabiduría práctica, capacidad de discernir y buen criterio, todos ellos relacionados con la capacidad de juzgar. Así, se entiende a la educación *phronética* como la formación del juicio (Pereda, 2002).

Desde la perspectiva de la hermenéutica analógica, la educación es *phronética* por esencia, ya que implica la formación del juicio, sea este teórico, práctico o poético. Se desarrolla la virtud de emisión de juicios proporcionales de acuerdo con la práctica continua del discernimiento (Arriarán y Beuchot, 1999). Los juicios teóricos proporcionan los elementos necesarios para interpretar la parte de la realidad que se necesita conocer, en busca del buen pensar; los juicios prácticos permiten discernir las relaciones con los otros, en busca del bien obrar; y los juicios poéticos establecen los criterios del bien hacer o del bien operar (Beuchot y Primero, 2003).

El diálogo y la interpretación solo tienen sentido cuando existe la posibilidad de disentir; por ello, la educación para lo cotidiano implica una educación para la libertad y el diálogo. De esta forma, la libertad como praxis no es solo una finalidad, sino también un *ethos* que configura las interacciones educativas dentro de una comunidad:

Detrás de la concepción hermenéutica analógica hay una concepción del hombre como libre y dialogal. Libre, porque la hermenéutica, al igual que la retórica, supone libertad. En efecto, la retórica surge en Sicilia, después de la tiranía, cuando hay libertad y se puede hablar; sobre todo, se puede discutir, disentir (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 42).

Para dialogar e interpretar, es necesaria la formación de la capacidad de juicio, ya que la hermenéutica se basa en la idea de que el ser humano, al interpretar, duda y distingue desde la puesta en práctica de su condición de ser libre.

Esta perspectiva de la enseñanza en virtudes reconoce al ser humano como un ser de potencialidades susceptibles de ser desarrolladas, convirtiéndolas en hábitos. Por ello, la educación en virtudes, más que simplemente informar, busca formar a la persona. La educación, según su origen etimológico *educere*, significa “sacar” o “extraer” algo desde dentro de la persona mediante un proceso dialógico.

La virtud no se enseña, sino que se construye junto con el educando en el “concederle al otro capacidad de encontrar algo en el plano del pensamiento. Es concederle dignidad de persona en la mesa del diálogo” (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 15).

De acuerdo con Wittgenstein, quien asume la tarea de enseñar la virtud debe ser un paradigma para el que aprende, ya que el paradigma, como icono, está más en

el mostrar que en el decir (Wittgenstein, 1973). La virtud no puede enseñarse directamente; solo puede mostrarse a través de la conducta virtuosa que el educando aprende del educador. Así, la enseñanza moral, más que pertenecer al ámbito del decir, se encuentra en el ámbito del mostrar (Beuchot, 2006).

El icono es un “mostrante dicente”. Es el signo analógico por excelencia, en el que, desde una parte, se conoce lo desconocido por las semejanzas establecidas. Desde un fragmento, se comprende el todo. La educación icónica consiste en mostrar con las acciones, lo cual se desarrolla en paralelo con el decir.

Como complemento a la búsqueda de la transformación de la realidad a partir de una conciencia crítica y la gestación de una visión utópica transformadora, Foucault destaca la necesidad del cuidado de sí, indispensable para el cuidado de los otros y del mundo. Para Foucault, el ser humano deviene en sujeto cuando interpreta desde la hermenéutica, se humaniza en el diálogo y en su relación con el mundo (Freire, 1994), mediante las mediaciones que favorecen el cuidado de sí (Foucault, 2012).

Foucault retoma el concepto del cuidado de sí desde el “conócete a ti mismo” de Sócrates y la tradición del ocuparse de sí, conocido en griego como epimeleia. Estas prácticas del cuidado de sí exigían una libertad que era tanto política como moral (Beuchot y Blanco, 2014).

Las prácticas del cuidado de sí se entienden como formas de subjetivación activa, en las que se ejerce la libertad y la posibilidad de ejercer poder. Para los griegos, el cuidado de sí era una manera de alcanzar la libertad a través de una práctica espiritual, entendiendo la espiritualidad como el acceso del sujeto a un determinado modo de ser y las transformaciones necesarias para llegar a esa forma de ser (Foucault, 2012). La phrónesis no es la captación de supuestos y normas generales, “descansa, más bien, en tener un sentimiento o una captación de lo que es epiekés —equitativo, justo, adecuado o razonable— dadas todas las circunstancias detalladas de alguna situación práctica particular” (Beuchot y Blanco, 2014).

Beuchot y Blanco recuperaron de la casuística un modelo que, más que una axiomática deductiva, buscaba el discernimiento ético basado en un paradigma de solución más probable como modelo de discernimiento ético:

El ejemplo tiene la energía de la iconicidad, del signo icónico. Es el modelo o paradigma. Un caso paradigmático posee la fuerza coercitiva suficiente para iluminar la acción. Además, la prudencia o phrónesis aristotélica se basa más en los ejemplos que en teorías o argumentaciones. Y es que en ética, más que con argumentos, se convence con el modelo de ser humano que se muestra (Beuchot y Blanco, 2014, p. 12)

La dirección espiritual se construye a partir del diálogo entre el maestro y el discípulo, en el cual predomina más el mostrar que el decir. El maestro, más que un simple instructor, actúa como un modelo con una función icónica, siendo un paradigma. La relación entre maestro y discípulo es analógica, ya que se desarrolla de manera paradigmática, es decir, construida a partir de parecidos de familia.

RESULTADOS: EL ETHOS SOCIAL COMO SIGNIFICACIÓN

La *subtilitas applicandi* es el tercer modo de sutileza, que consiste en la ejecución o la puesta en marcha de un hecho educativo. La manera de entretejer los significados

con las significaciones se concreta en la relación entre las acciones educativas y sus correspondientes resultados, como se presenta en este apartado del texto.

La phronesis como saldo educativo

El significado de la formación en virtudes y del desarrollo del juicio se manifiesta de diversas maneras en fundadores, dirigentes y herederos participantes en las comunidades. Se ha definido como significativo de este apartado la formación en virtudes, como meta y como camino en la educación del ser humano. En este sentido, se destaca la educación en la “virtud de las virtudes”, es decir, la phronesis, que abarca tanto las virtudes intelectuales como las morales, y el ethos —carácter o talante— entendido como una segunda naturaleza constituida a través de la práctica de las virtudes. Este significado se refleja en los testimonios de los entrevistados.

Los jesuitas concretaron la educación del juicio a través de la experiencia de los ejercicios ignacianos en la vida cotidiana, ejerciendo una anakoresis en lo cotidiano. Los entrevistados identifican esta experiencia como uno de los ejes fundamentales en su proceso de formación.

Tabla 1. Referencias sobre los ejercicios ignacianos

Jóvenes	Adultos	Jesuita	Exjesuitas
... los ejercicios espirituales, de San Ignacio y este los hacíamos este, este estuvimos, como cinco años en ejercicios espirituales con el padre Nacho, con el padre Pedro estuvimos un año, después con el padre Nacho, Nacho Rodríguez que no sé si lo conozcas (heredero joven, EP)	... yo coordinaba el grupo de ejercicios de la vida ordinaria, los ejercicios de San Ignacio y me acuerdo pues que yo, yo tenía que convocar a los que estaban en los ejercicios, estar al pendiente de que asistieran y pues algo de repente de relación había ahí, no de preparar los temas porque los temas los mismos jesuas nos los daban, nos lo daba el padre Chucho (heredera adulta, EP)	... San Ignacio de Loyola, él daba a una persona ejercicios en un mes y ya, siga usted con los recursos que le dimos, adelante. Y aquí en la fórmula que usamos de ejercicios en la vida ordinaria es la de seis meses por lo menos; y entonces, pues, fue una vivencia de crecimiento en la fe, pero a la vez de consolidar mucho las relaciones humanas, porque se empalmana lo que sería un grupo de vida con una comunicación espiritual (jesuita fundador, HV)	... una experiencia que también marcó mucho fue el haber vivido casi todo experiencias espirituales de ejercicios de San Ignacio, eso marca impresionante porque generalmente se traduce en un plan de vida (jesuita dirigente, EP)

En la dinámica de inserción de los jesuitas con la comunidad se generaron procesos de reflexión de la fe más complejos y profundos, como los ejercicios ignacianos, en contraste con las prácticas de religiosidad popular. Quienes participaron en esta experiencia aprendieron a interiorizar, analizarse y profundizar en la vivencia de sus convicciones religiosas, más allá de las prácticas externas de piedad: “... entonces digo, esa fue una labor que hicimos los jesuitas y las reparadoras y jesuitas, hablo de sacerdotes y escolares que proporcionaron el método, que llevaron a un crecimiento espiritual y que eso es una vivencia de por vida” (jesuita fundador, HV).

Estos ejercicios requieren un alto grado de concentración y reflexión que se pensaría difícil entre la gente humilde de la colonia. Sin embargo, los mismos participantes que estaban en los procesos de alfabetización, aprendiendo a leer, también tuvieron la capacidad de involucrarse en estos procesos de profundización,

abriéndose tiempo y espacio para esta experiencia: “La metodología de los ejercicios suponía un compromiso durante seis meses de promedio de una hora de meditación personal diaria y una reunión semanal para compartir lo que habías meditado” (jesuita fundador, HV).

Quienes participaron aprendieron una forma distinta de comunicación, basada en la profundidad de sus procesos de interiorización, que iba más allá de la trivialidad de la vida cotidiana y la simple cohabitación en un territorio. Estos ejercicios permitieron que los valores promovidos por las CEB, más que ser solo un producto de la socialización, fueran verdaderamente interiorizados por los participantes:

Para los matrimonios, era descubrir, y lo sigue siendo para los que lo hacen, un tema de conversación a veces que no se tiene por la vida matrimonial, es decir, cuál es tu experiencia de Dios, o cual es tu vivencia de espiritualidad o cuales son tus deseos más profundos y eso se habla; y con cosas bellísimas de anécdotas de cómo la gente hacía su hora de meditación en una fábrica, arriba de la azotea de su casa, que se iban los hijos y el marido a trabajar y la señora se encerraba y por ahí se iba a esconder a su casa y no habría la puerta como si no estuviera para hacer su hora de oración, y personas que llegaban a poner en común su meditación (jesuita fundador, HV).

Esta forma de ejercitar la *anakoresis* se convirtió en un hábito entre los colonos que participaron en estos ejercicios, lo cual favoreció los procesos de reflexión desde una visión cristiana al interior de las comunidades. La práctica prolongada de los ejercicios ignacianos, que se extendía por seis meses, consolidaba los lazos sociales entre las personas debido a la profundidad de la comunicación propia de la dinámica de estos ejercicios y a la regularidad de los encuentros. Además, el hecho de compartir una experiencia común generaba relaciones de empatía entre los participantes.

Los jesuitas no se limitaban al culto en el templo ni a las meras prácticas administrativas de la parroquia. Su cercanía con la gente les permitió fomentar procesos de alta complejidad, como la experiencia de los ejercicios espirituales ignacianos, que tradicionalmente habían estado reservados para religiosos, sacerdotes y personas que, por sus condiciones sociales y formación religiosa, se consideraban aptas para tal experiencia:

Una de las formas en que los jesuitas promovieron la conciencia social fue mediante el acercamiento a situaciones de precariedad humana, con el objetivo de sensibilizar ante la miseria y suscitar la reflexión, lo cual buscaba generar un ethos solidario ante esas circunstancias. Según el testimonio del padre Arriaga, se puede inferir que estas experiencias lograron tener un impacto significativo, dando lugar a acciones concretas como las relatadas en este testimonio. Un día me contó una narración de su vida, yo creo que no es muy íntimo, lo puedo narrar; dice: “Iba yo por la central camionera, y me encontré, vi a lo lejos un chavo que estaba debajo de unos cartones, de unos nylons, tirado; y me vino otra vez la vivencia que habíamos tenido en los ejercicios que nos habías enviado a situaciones extremas para meditarlas y reflexionarlas y que te conmueven”, ¿verdad?, entonces, esa metodología de acercarnos a situaciones límites para hacerlas tuyas como meditación o parte de tu conversión o de tu proyecto de vida, y ya él dice: “Me vino esa experiencia y dije me tengo que acercar a él”; se acercó, y empezó a ver la situación y todo, estaba ya en estado de inanición, buscó ahí en bolsas papeles, este, un teléfono, contactó, un muchacho de Tijuana, que la familia dice: “Tenemos un mes sin saber de él, y no sabemos qué le ha pasado”; y empezó a entrar en una situación de enfermedad, de pobreza extrema hasta quedar abandonado. Que si él no hace ese movimiento, ese contacto, la familia al día siguiente estaba aquí en autobús, vino a rescatarlo, y quedaron muy agradecidos. Entonces yo digo, esas situaciones son las que tú dices pues, humanamente, te consuelan o te dan el ánimo de decir algo hicimos. La vida te cambia (jesuita fundador, HV).

A pesar de la vivencia de lo comunitario, esta dimensión de las CEB no elimina la vivencia espiritual personal, ni la convivencia inmediata en la intimidad familiar. Se educa para un nuevo ethos desde la cosmovisión religiosa con la intención de impregnar cada uno de los ámbitos de convivencia de la persona.

Para el crecimiento espiritual de los miembros de las CEB, los lazos humanos fueron un factor fundamental para propiciar un ambiente adecuado para el fomento del crecimiento espiritual desde lo comunitario.

Así, las características de las interacciones humanas en la CEB, la horizontalidad en las relaciones entre religiosos y habitantes de la colonia, así como la espontaneidad y la generación de lazos sociales de confianza, fueron la plataforma desde las que se suscitaron niveles profundos de comunicación que facilitaron la promoción de una mística o espiritualidad.

Si los jesuitas se hubieran quedado en el templo, sin la cercanía con la gente que mantuvieron a través de su contacto directo en la calle, no se habrían desarrollado los procesos de crecimiento con los participantes en los ejercicios. El acompañamiento en estos ejercicios requería una proximidad constante por parte de los sacerdotes y la presencia del director espiritual, indispensable para guiar adecuadamente a los ejercitantes en su desarrollo: “Yo diría que le dejó a la gente una mística; entiendo por mística la capacidad de experimentar algo en la vida profunda. O sea, ofrecimos espacios, modos de acercarse” (jesuita fundador, HV).

Esta forma de apropiarse de lo religioso, entre las diversas maneras de apropiación que resultan de las interacciones en las comunidades, se debe en gran medida a la presencia icónica de sus educadores. Como afirma el siguiente testimonio sobre los jesuitas:

Ellos aprendieron pues nuestra forma de vida y nosotros aprendimos pues su forma también de vida y su forma de pues de vivir la vida como creyente porque fue una nueva vida, una nueva forma para nosotros de la que estábamos acostumbrados porque acá es más amplio, más vivo, más, este, diferente en todos los aspectos, hay más libertad, más, este, pues más viva la religión o sea la vida es más que como estamos en la parroquia pues también se vive pero, pero casi no sé, no sé, mmmm no se comparte, o sea que somos como conformistas pues como que ahí nos quedamos atorados hace falta otro pasito más para salir adelante (dirigente adulto, EP).

Phronesis y el sentido de la vida

Tabla 2. Educación en el sentido de la vida

Fundador	Dirigente	Herederero adulto	Herederero joven
Pues yo creo que me dejó la respuesta a la pregunta profunda a la pregunta del para qué de la vida, que se conformó mucho en para qué hecho sacerdote, para qué llegué al sacerdocio, porque me ofreció ahí pues una experiencia que tuvo mucho sentido mi ser sacerdotal (jesuita fundador, HV)	Entonces yo estoy convencido de que con eso siguen llenos de una vitalidad verdadera, de fuerte, de radicalidad, de conocimientos sólidos a la gente que pudo participar en eso que yo empecé, en ese sentido me llené de vitalidad, porque yo salía lleno de vitalidad, yo lo experimenté (diocesano fundador, HV)	... como he sentido personal, descubrir tu sentido persona (heredera adulta, EP)	... esas fue una de las principales enseñanzas que la vida te da para que tú lo aproveches, este me ayudó a encontrarle sentido a la vida, de alguna u otra forma, que fue una de las mejores cosas que me ha pasado en realidad, aparte que conocí gente muy valiosa (heredero joven, EP)

El sentido de la vida como saldo aparece de manera más recurrente en los jóvenes participantes. Algunos, incluso, desde su adolescencia encontraron un espacio para imaginar el futuro de una manera diferente a los condicionamientos de la colonia:

Le empecé tomar importancia, más valor al tema de mi familia, mis hermanos, mi padre que Dios me lo ha conservado todavía, digo poco después me casé, y a los hijos a mi esposa, si yo de no haber sido por este grupo [...] Yo andaba mal. Si andaba mal, andaba mal y ya tenía mis veintisiete años cuando entré, pero no eso no, me sirvió muchísimo (heredero joven, EP).

El desprendimiento que surgió de la dinámica de las comunidades, junto con la apertura a nuevas formas de establecer lazos, facilitó una conexión más profunda con la dinámica afectiva del presente y con su imaginario de futuro. En este sentido, fue enriquecedor para la resignificación del ministerio sacerdotal y para los valores axiológicos y actitudinales dentro del entorno comunitario. Estos factores crearon un ambiente más propicio para la reconfiguración tanto axiológica como actitudinal de los sacerdotes y religiosos, quienes se impregnaron de los valores vividos en la comunidad, transformándose así de educadores en educandos: "... experimenté el sentido de mi vocación, experimenté mi vida en familia, experimenté una serie de valores, pues de los cuales siguen viviendo, ¿verdad?, un espíritu de servicio, de trabajo" (jesuita fundador, HV). Hay un contagio mutuo de la vitalidad del sacerdote que está aprendiendo de la nueva manera de trabajar y la gente que está aprendiendo a involucrarse en los espacios que se le abren.

Phronesis y ethos político

Lo político no se construyó en los participantes de las CEB en Lomas de Polanco como resultado de la militancia partidista. Más bien, fue una forma de percibir la realidad y una disposición a participar en acciones organizadas para la consecución de fines que iban más allá de los intereses individuales. Gran parte de la praxis educativa gestada en las comunidades se enfocó en el desarrollo de la capacidad de emitir juicios políticos desde una conciencia crítica. Esta phronesis no surgió únicamente a partir de la transmisión de contenidos políticos en sus materiales y reuniones, sino que se gestó mediante la participación activa y los procesos de reflexión. Según se puede afirmar a partir de las entrevistas, en los participantes se generó una subjetividad política como resultado de la interiorización de estos procesos.

Las prácticas de concientización desarrolladas en Polanco llevaron a que algunos actores adoptaran una identidad política desde la participación en acciones alternativas, criticando el statu quo y la política oficial hegemónica, incluso a través de expresiones estéticas concretas.

Desde la construcción de la subjetividad política de los participantes, no hay una aceptación pasiva de la realidad. El hábito de dejar de resignarse ante las injusticias y la presencia de la crítica ante tales situaciones permanece en los actores, como se advierte en el siguiente testimonio:

... me hizo saber que era más humano, me hizo tomar más conciencia de lo que pasaba en la sociedad en mi estado, en mi país, me hizo ir a Chiapas al congreso en el 84 con Marcos, me metí a la sierra, me metía a trabajar en la tarahumara, me fui a trabajar con los indígenas, con los huicholes, me hizo creer que México se puede cambiar, me hizo saber que la mujer vale más que el atractivo físico, me cambió mucho, la formación esta bola de bueyes, me hizo saber que podía hacer más que un ser humano, me hizo pensar que Martín Martínez podía ser más, no sentirme sino que valer mucho (heredero joven, EP).

En los habitantes se generó un sentido de protagonismo social y un creciente interés por lo público, además de una disminución en la dependencia de los órganos gubernamentales. Comenzaron a sentirse responsables de los espacios públicos en su territorio, dejando de ver al Estado benefactor como el único responsable de la vida social y adoptando ellos mismos la responsabilidad de su entorno a través de la participación organizada:

Pasaron de esperar la intervención del gobierno y de adjudicarle todas las responsabilidades sobre su entorno a asumir ellos mismos la responsabilidad de cuidar y gestionar su hábitat. Pero me acuerdo que nos tocó ver esa transformación del parque de Polanco, de ser un terregal a ser un parque que tenía verde; porque mucha de esa gente que participaba, empezaron a tener la idea de porque no se hacían ellos cargo del parque y le ponían pastito y plantitas, y poco a poco fuimos viendo la transformación de ese parque que era un terregal a ser un parque verde (jesuita fundador, HV).

Y eso tal vez ha hecho, o hizo mucho más fácil este tránsito hacia este trabajo de los defensores, porque si me dirías qué podría ser la nota más distintiva entre mi periodo como director en el centro, siendo jesuita y mi periodo de trabajo en la red de derechos humanos ya no siendo jesuita, pues yo diría en el quehacer cotidiano y trabajo de derechos humanos, nada. Yo hacía lo mismo, vamos a decirlo así (jesuita fundador, HV).

La formación en la subjetividad política a través de los procesos de concientización no estuvo exenta de rupturas entre jesuitas y laicos que optaron por una inclinación más decidida hacia la militancia partidista. Los jesuitas reconocen que en su discurso alentaron la participación organizada y promovieron la idea de considerar lo político como un elemento esencial dentro de las dimensiones integradas en el ser cristiano, como una expresión de fe que abarca cada aspecto de la vida y se manifiesta en la praxis del sujeto.

Este discurso político, que invitaba a la participación activa de los laicos, generó un reconocimiento de las distintas opciones de participación política que asumieron. Sin embargo, cuando algunos participantes decidieron involucrarse de manera más decidida en opciones políticas, los jesuitas reconocieron la influencia de sus discursos en dichas decisiones. No obstante, se produjo una ruptura debido a la diferencia entre la militancia partidista y la organización basada en la vida comunitaria de las CEB.

... ya no me acuerdo bien, y me acuerdo que desde la ventana vi pasar la marcha que encabezaban Mario Saucedo y Germán Pintor y otros dirigentes. Para mí y para el equipo suponía una tensión, por este aspecto más ideológico, más inspirado en el socialismo, ¿verdad? de aquella época, o las características de izquierda que tienen estas agrupaciones, y lo que nosotros habíamos pues logrado con las comunidades eclesiales de base y que estaban así como pescándonos algunos líderes (jesuita fundador, HV).

Ante estas opciones políticas, los jesuitas expresaron en la entrevista un distanciamiento, pero no una condena. Ramírez (1994) menciona esta ruptura como resultado de la influencia de la jerarquía de la arquidiócesis de Guadalajara, que instó a los jesuitas a replegarse de tales posturas políticas. Sin embargo, aunque los jesuitas no negaron su discurso que invita al compromiso político, sí manifestaron una ruptura con esta forma de interpretar dicho discurso.

Los jesuitas continuaron manteniendo el enfoque heredado del Concilio Vaticano II, que invitaba a los laicos a participar en los ámbitos que, por su condición de

vida, les corresponden, especialmente en aquellos espacios donde los consagrados —sean sacerdotes o religiosos— no pueden intervenir debido a su vocación:

Eh lo que se notaba muy claro era la intencionalidad política de que su organización avanzara, y nosotros abiertos también al compromiso político y reconociendo que eran los laicos los que tenían que desempeñarse en ese sentido político ¿verdad? que nosotros por ser religiosas, sacerdotes, pues y estamos en un límite (jesuita fundador, HV).

El ethos político que se generó en los participantes de las CEB atrajo la atención de grupos políticos que, según los religiosos jesuitas, intentaron aprovecharse del capital social generado. La inserción de miembros de las comunidades en estos movimientos estuvo influenciada tanto por la identificación de este potencial en los participantes como por su propia búsqueda de concretar el discurso político que habían desarrollado: “Más o menos. No estoy muy seguro de la fecha pero alrededor de entonces, y en ese sentido, la ACNR encontró ahí un bastión de gentes que se estaban consolidando y se vivía la tensión entre los grupos nuestros de comunidades eclesiales de base y que se apropiaran los que tenían un perfil político reivindicativo, de lucha” (jesuita fundador, HV).

La participación política en acciones de carácter más partidista puede considerarse un fruto de los procesos de concientización, pero no dejó de ser una ruptura con las pretensiones políticas de las CEB. Estas se limitaban a procesos de concientización y a la puesta en práctica de tales procesos en acciones reivindicativas, enfocadas en la realidad de las comunidades sin involucrarse en la militancia partidista, aunque sin descartar alianzas con asociaciones no directamente relacionadas con las CEB en causas comunes, como las reivindicaciones por los servicios públicos.

La experiencia de Lomas de Polanco se nutría de manera continua del compromiso con la realidad de las comunidades en Nicaragua y El Salvador, que servían como paradigma. Los relatos del martirio de algunos jesuitas y otros actores en Centroamérica alimentaban la mística del compromiso, a pesar de la confrontación con intereses concretos que pudieron haberse sentido afectados por el activismo de las CEB.

Así, la solidaridad en causas políticas, pese a los riesgos que implica confrontar el poder, tiene como base una mística que orienta al compromiso social del sujeto. Esta mística conforma en él un ethos, una forma de ser comprometida. Hay una poiesis, es decir, un proceso de hacerse a sí mismo en la praxis social:

Y donde creo que mucho de lo que se hace, tiene su grado de mística, sobre todo porque a mí y a otros nos ha tocado pasar por algún momento de riesgo, de riesgo a la integridad, a la vida, y en ese sentido ser acompañado o poder acompañar a otros en esa situación, yo sí creo que hay una enorme solidaridad (jesuita fundador, HV).

El ethos como resultado de la praxis educativa

El ethos se refiere a la morada del ser en su sentido etimológico. En las CEB de la colonia Lomas de Polanco, el resultado más destacado de las intervenciones educativas fue la generación de un ethos en los participantes, es decir, una nueva manera de habitar la realidad. Basándonos en las entrevistas realizadas, podemos clasificar los relatos de los participantes en los siguientes aspectos:

▪Disposición phronética como ethos

Se forma una predisposición al continuo discernimiento, orientado hacia una hermenéutica de sí mismo, mediante la cual los participantes realizan una interpretación profunda de su propia vida.

Tabla 3. Aprendizaje del discernimiento

Herederos adultos	Herederos jóvenes	Herederos jóvenes	Herederos jóvenes
... Las luchas en, entre, entre lo que tú creías, entre o que crees y entre lo que debe ser, no?, entre, entre, entre, entre lo que debe ser tu vida, tu visión de vida, en este, en esta tierra (heredera adulta, EP)	... yo lo considero como un tesoro y de verdad como un grupo que me cambió la vida totalmente como ser humano y como persona. Y el siempre está el querer ayudar a los demás en lo que se pueda, esa ha sido mi intención siempre (heredera joven, EP)	... lo que me ayudó fue a ser una persona, lo vuelvo a mencionar, sociable, abierta, más íntegra, seguro, si en alguna vez se apareciera la oportunidad de que alguien me pudiese invitar a algún grupo activo, órale, me gustaría (heredero joven, EP)	... me ha dado más madurez en la vida, no tomo todo tan a la ligera, ni trato de ofender o lastimar a nadie porque yo sé que cada quien tenemos un proceso (heredera joven, EP)

Como resultado del método “ver-juzgar-actuar”, en el que se ejercitaba una reflexión comunitaria continua sobre problemas tanto personales como de la comunidad, y de la práctica de los ejercicios ignacianos, los participantes desarrollaron el hábito de la deliberación y el discernimiento en sus decisiones.

Esta disposición phronética se expresaba tanto en las experiencias cotidianas como en la proyección de su vida a futuro. Desarrollaron el hábito de revisar continuamente su vida personal y sus compromisos con el entorno, lo cual resultó en mejoras que identificaron en varios aspectos de sus vidas, desde las relaciones familiares y sociales hasta la percepción de sí mismos.

Este ethos también se fortaleció mediante las dinámicas de desarrollo humano, que fomentaron en las comunidades la autoexploración y la práctica constante de revisar la propia vida, integrando cada una de sus dimensiones:

... sembró, este, la situación, de poner en la mesa saber decidir, el tener objetivos, siempre firmes, el saber hacia dónde vas, el saber hacia dónde te diriges, dónde te diriges, dónde nos dirigíamos, dónde me dirijo, y el tener convicciones hasta la raíz, de que yo lo decidí, porque me enseñaron a decidir, porque me enseñaron a analizar, porque me enseñaron a sobreponer, en el deseo, o la necesidad (Zoila, EP).

▪Ethos comunitario y solidario

Algo que animaba la vida interna de las CEB era lo comunitario, que se convirtió en un ethos para los participantes. Esta orientación hacia el otro permitía concretar diferentes formas de compromiso en la ayuda mutua, superando la búsqueda del interés propio. La solidaridad brotaba como una actitud interior de los individuos, transformándose en un ethos que se construía no solo a través de discursos, sino desde la calidez del trato humano dentro de un ambiente comunitario:

Que yo creo que se notaba mucho, de un humanismo muy grande como característica de no quedarse indiferentes. Un poco lo que dice Orfa, no había indiferencia en la gente, sino que siempre había un toquecito de humanismo, que ya no lo vemos tan fácil actualmente, esa característica, se me hace que brotaba de ahí la solidaridad de un corazón muy humano (religiosa fundadora, HV).

La solidaridad se convirtió en un imperativo ético para la gente, en un deber de conciencia que iba más allá de la búsqueda del interés propio. Se transformó en una convicción y en un valor que dinamizaba su vida tanto en lo personal como en lo comunitario, tal como lo describe el siguiente testimonio: “Nosotros, en las comunidades eclesiales de base, hemos tenido fama de ser muy solidarios porque, cuando vemos un problema en nuestro barrio, en nuestra cuadra o en nuestro sector, siempre nos organizamos y ayudamos” (Eugenia Gómez, EP).

Así, la solidaridad se gestó como un hábito y como una actitud, es decir, como una disposición interior y espontánea que se convirtió en un *ethos* en los participantes. Esto posibilitaba no solo el compromiso con la colonia en las luchas reivindicativas de alto nivel de complejidad en cuanto a organización, sino también en la respuesta a las necesidades inmediatas entre los colonos y los miembros de las comunidades. Una de las formas en que los jesuitas educaron en la conciencia social fue mediante el acercamiento a las situaciones de precariedad humana, con el objetivo de sensibilizar a las personas ante las condiciones de miseria y suscitar la reflexión. Este enfoque buscaba generar un *ethos* solidario frente a tales circunstancias:

... pero aprendemos por humanidad, por lo que tú quieras, es decir, sentir y decir, me pongo a escarbar contigo tres o cuatro horas, sin recibir nada a cambio y recibir sonrisas, y yo que no es que vaya en busca de obtener algo material de los demás, el que me saludes y me hables de corazón me doy por bien servido (Martín Martínez, EP).

De esta manera, la solidaridad se convirtió en *ethos* como resultado de los hábitos de solidaridad fomentados en la cotidianidad en las comunidades.

▪La horizontalidad y la proximidad como *ethos*

Otro de los resultados fue la horizontalidad de la Iglesia y la valoración del papel protagonista del laico. Se desarrolló un nuevo *ethos* basado en la participación y la proximidad en la vida religiosa, así como en el descubrimiento de los religiosos como personas, tan humanas como cualquier laico, con una opción de vida específica. Esta transformación dio lugar a una humanización en la vivencia religiosa. Los religiosos comenzaron a vivir su compromiso de manera diferente, desde la cercanía y el trato humano con la gente, sin miedo a lo afectivo y con un reconocimiento mutuo como personas, más allá de la investidura religiosa que tradicionalmente había generado distanciamiento entre la comunidad y los consagrados:

... esa capacidad más participativa, de sentirse con un lugar de lo que actualmente se quiere del laico, más activo, y que realmente lo pueden desempeñar. También esta cosa era recíproca, también con mucha, mucha cercanía de decir: “Las monjitas y los padrecitos están hasta por allá y nosotros acá solos como cristianos de segunda”. No, aquí no, más o menos ahí vamos y tenemos las mismas, igual que ustedes tienen fallas, también nosotros las tenemos, y también tenemos las mismas aspiraciones, y tenemos esperanza, y tenemos también nuestras dudas y nuestras ganas de crecer. Vernos en un plan un poco más igualitario, diría yo, como personas (religiosa fundadora, HV).

Por parte de los educadores, se gestó una actitud de apertura y escucha, más allá del paternalismo y de cualquier enfoque mesiánico hacia los pobres. Los educadores aprendían tanto como los aprendices, y estos últimos también contribuían a la formación de quienes los enseñaban. Aunque inicialmente pudo haber existido una actitud paternalista, con el tiempo, los propios educadores se fueron transformando, adoptando una participación más horizontal y colaborativa con la gente de la

colonia. El resultado para los educadores fue una nueva forma de enseñar, basada en la convicción de que nadie educa a nadie, sino que la educación es un proceso dialéctico entre educadores y educandos:

Con una actitud de escucha, de respeto, de lo que las personas nos están diciendo, quitándose uno de dogmas de decir: “Yo vengo a traerles la verdad, y la salvación, y la reivindicación y la transformación del país”. Yo creo que llegar como el que sabe, ya hemos visto que es una postura muy equivocada, yo creo que es llegar como el que no sabe, y efectivamente no sabemos, las personas saben mucho. Pero hay que saber escuchar y hay que saber hacer con ese algo, ayudarlas a hacer algo a las personas (jesuita fundador, HV).

• Hábitos formados en la dinámica de las comunidades

La praxis icónica en virtudes permitió la formación de un *ethos* como una segunda naturaleza, que se manifiesta en una forma de ser que el sujeto reconoce como adquirida a través de su participación en la dinámica de vida de las comunidades. De la interacción en las CEB surgieron una serie de actitudes éticas que transformaron la manera en que las personas se relacionaban tanto dentro de la comunidad como en sus entornos familiares:

... tiene mucho que ver porque fueron muchos años de trabajo de enseñanza, de aprendizaje y de solidaridad al más doliente, al que más sufre, y mi vida profesional está ligada, mi vida profesional, mi pensar, mi, mi, mi, sentir pues está muy ligado a todo lo que, a todo lo que, lo que viví, y que seguimos viviendo porque ahorita bueno nos seguimos reuniendo como grupo, los que hicimos unos ejercicios cada tres meses (heredera adulta, EP).

Estos hábitos no solo animaban la vida de las comunidades, sino que, como saldo intrínseco del sujeto generado por las prácticas educativas, se reflejaba en sus relaciones familiares en su nueva forma de convivencia y en los valores plasmados en las distintas esferas de su vida como ocasión para poner en práctica la solidaridad, el respeto incluso por los más pequeños, como resultado de la dinámica participativa de las CEB en donde ninguna voz es insignificante:

... pues hubo, hubo muchas, hubo cambios desde luego, en su vida familiar, en donde la familia toda estaba por este camino, pues empezó a haber más responsabilidad, empezó a haber más atención entre ellos; las llamadas de atención que oían ya fueron diferentes, porque había que tener en cuenta ya pues todas las recomendaciones que se van dando, dentro de las comunidades, el amor, la solidaridad, ¿verdad?, el servicio, el respeto, el reconocimiento de que todos somos iguales (diocesano fundador, HV).

Hay un autodescubrimiento de la persona al poner sus dones al servicio del otro en los ambientes comunitarios. Descubre lo que puede aportar, como un agente activo. No es masa, es una persona con características individuales propias, pero con capacidad de aportar a la vivencia fraterna desde la solidaridad. El *ethos* se forma en el contacto con los otros.

Además del ambiente comunitario, las referencias al arquetipo de convivencia descrito en los sumarios, que retratan la dinámica de fraternidad de la primitiva comunidad cristiana, tienen un impacto significativo en las relaciones familiares. El respeto y la voz de cada persona dentro de la comunidad se reflejan en la vida del hogar y en las actitudes hacia cada individuo. Las reminiscencias del prototipo de la primitiva comunidad cristiana siguen presentes en los ideales de los actores, manteniendo este arquetipo como una referencia en su manera de relacionarse y convivir:

Sí a la casa y fue ya otra vivencia en casa también ¿verdad?; porque ya, este, de hecho entre los amigos se invitaban y decían: “Bueno mira ahí ya, ¡qué diferente son?”, ¿verdad?, dice: “Hasta los niños... leen la Biblia, hasta los niños... opinan, y opinan bien, ¿verdad?”. En muchos grupos la opinión de un niño ¿verdad?, que a veces llama mucho la atención (diocesano fundador, HV)

La proximidad en las relaciones resultó en una reinterpretación del sujeto y en la posibilidad de una reinención personal a partir del encuentro con el otro. La cercanía con la gente, la horizontalidad en las relaciones entre los sacerdotes y los laicos, y la vivencia de la afectividad —en la que los sacerdotes se permitieron encuentros cercanos, sin temor al contacto humano— transformaron la forma en que los sacerdotes ejercían su ministerio. Esta apertura en las relaciones les permitió experimentar una libertad interior que sanó muchos de los prejuicios sobre sí mismos, derivados de las responsabilidades del celibato.

Los sacerdotes dejaron atrás el miedo al encuentro y a lo humano. Además, estas nuevas formas de ejercer el ministerio los educaron para desarrollar talentos que, con las meras prácticas administrativas o de culto en una parroquia, difícilmente habrían podido florecer. Aunque existieron desencuentros con sacerdotes diocesanos que tenían una visión distinta a la de las CEB, la Compañía de Jesús se mantuvo firme en su opción de inserción con los pobres, ajustando sus planteamientos según las circunstancias. La credibilidad de la Compañía creció gracias a su constante esfuerzo por alinear su discurso con una práctica concreta y coherente.

En esta reinterpretación como sujetos y reinención a partir del encuentro con el otro, el compromiso y la respuesta de la comunidad enriquecieron la opción por la vida consagrada de los sacerdotes jesuitas, alimentando el sentido del ministerio a través de la vivencia de la fraternidad y la respuesta positiva de la gente a la propuesta axiológica de los educadores. El ideal del sacerdocio que se inserta con la gente y se compromete con su comunidad se transformó en una narración portadora de sentido, en la que el discurso se convertía en acción concreta, el ideal en realidad tangible y la utopía en una historia compartida. La mística sacerdotal se construyó desde estas experiencias de vida.

En este sentido, la resignificación del ministerio sacerdotal se vio enriquecida por los valores axiológicos y actitudinales del ambiente de las comunidades, que crearon un entorno propicio para la reconfiguración tanto axiológica como actitudinal de los sacerdotes y religiosos. Estos, a su vez, se dejaron influir por los valores vividos en la comunidad, y se convirtieron así de educadores en educandos: “... experimenté el sentido de mi vocación, experimenté mi vida en familia, experimenté una serie de valores, pues de los cuales siguen viviendo, ¿verdad?, un espíritu de servicio, de trabajo” (jesuita fundador, HV).

Hay un contagio mutuo de la vitalidad del sacerdote que está aprendiendo de la nueva manera de trabajar y la gente que está aprendiendo a involucrarse en los espacios que se le abren:

... entonces yo estoy convencido de que con eso siguen llenos de una vitalidad verdadera, de fuerte, de radicalidad, de conocimientos sólidos a la gente que pudo participar en eso que yo empecé, en ese sentido me llené de vitalidad, porque yo salía lleno de vitalidad, yo lo experimenté (diocesano fundador, HV).

Aparece de nuevo en los saldos educativos el esquema de la fraternidad y los lazos de solidaridad como recurso que favorece en los pobres la capacidad de afrontar los problemas procedentes de su condición de pobres. Los pobres aprenden no solo a organizarse, sino que tienen el sentido del “nosotros” como ethos formado tras la experiencia de los logros y las vivencias que se tuvieron en las CEB, independientemente de que esas formas organizativas permanezcan en el presente o no:

... bueno yo te digo aquí en mi familia es así como de ayudarnos de cooperar de participar; cuando hablo Caro y me dijo que si podía hacerme la entrevista una de mis hijas estaba aquí sentada y me dice: “¿Y qué era eso? ¿Y para que fuiste a eso? ¿En qué te ayudó eso? Ah ya entendí por eso a ti te gusta que cuando vamos a sentarnos a hacer una oración, sea todos juntos” que si vamos a hacer la comida, bueno, en lo que cada quien pueda cooperar para que no se haga más pesado, si vamos a hacer el aseo de la casa lo hacemos en grupo, me decía mi hija quizá eso lo aprendiste de las comunidades de base (Lolita de la Cerda, EP).

Algunos mejoraron su nivel de vida. Otros no necesariamente, pero hay un saldo ético como resultado de los procesos formativos. Desde un modelo desarrollista, el no salir de su condición de pobreza podría considerarse un fracaso. Sin embargo, uno de los resultados educativos más significativos es una manera distinta de afrontar la pobreza, no desde la resignación ante la fatalidad de la condición, sino desde la descriminalización de los pobres y el reconocimiento de su valor como sujetos con derechos concretos: “Y yo creo que sigue habiendo gente muy noble que quizás no ha salido de ese esquema social o de ese nivel, pero siguen con sus valores y principios y formando a sus familias” (jesuita fundador, HV).

•El compromiso con lo social

La formación de la solidaridad como un ethos favoreció en los educandos el compromiso con acciones de repercusión social durante su participación en las CEB de Lomas de Polanco. Esta formación del ethos social también generó una disposición al compromiso en actividades que requieren organización y colaboración con otros. En algunos actores, este compromiso se mantuvo de manera permanente incluso después de su salida de las CEB en Polanco, reconociendo en los participantes una disposición para la colaboración y una toma de conciencia como resultado de las prácticas educativas de la colonia.

Este compromiso social adquiere diferentes matices según la trayectoria de cada entrevistado. Sin embargo, en muchos casos es evidente la continuidad y madurez de los ideales promovidos durante su participación en las CEB. En particular, los actores del Centro Polanco que se formaron profesionalmente como psicólogos y que intervinieron en la parte educativa atendiendo problemas de aprendizaje demostraron su compromiso en situaciones similares que requerían apoyo educativo, especialmente en contextos de marginación social:

... y pues, yo creo que la inmensa mayoría de los trabajos que yo tuve, después trabajé en comunidades de... con una cosa, con proyectos de [...] organización comunitaria en zonas rurales, en proyectos educativos, trabajé con niños de la calle, con un programa muy interesante por cierto, que después desapareció que se llamaba “Educación básica intensiva” para niños desertores de la escuela primaria, pero ahora son niños de la calle, o sea las características de unos y otros, era eso (voluntaria fundadora, HV).

Además de la continuidad en el trabajo en situaciones similares al Centro Polanco, en los educadores, tras el compromiso social, se fraguaron convicciones

políticas que los orientaban a su compromiso con acciones organizativas de formación política, de organismos no gubernamentales, y de acciones sociales de ayuda en situaciones límite.

Este compromiso estuvo motivado, además de la experiencia de participación en lugares marginados como la colonia Lomas de Polanco, por los cursos de educación popular y formación política impartidos por el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario. Aunque el Centro Polanco no era una CEB, sí colaboraba en su interior brindando apoyo pedagógico, lo que generaba una confluencia ideológica con el discurso político que predominaba en ese momento.

La conciencia social no se limita únicamente a la conciencia política, que potencia en el individuo su futura participación en militancias concretas, sino que surge del encuentro con personas en situaciones de precariedad tanto física como económica. No se trata únicamente de reivindicar servicios y recursos, sino que nace del deseo de remediar las carencias humanas mediante la sensibilidad social y humana.

... Había otro proyecto, que se dedicaba en esa comunidad de jóvenes a llevar a una organización que hay aquí en Guadalajara de discapacitados, en silla de ruedas a los jóvenes, este, que estaban discapacitados; entonces, en la camioneta que teníamos, manejaba un novicio y un escolar, iban a recoger a los discapacitados con sillas de ruedas y los llevaban con el padre Chava (jesuita fundador, HV).

▪Las utopías como resultado de las prácticas educativas (autopercepción)

La participación comunitaria en acciones organizadas, además de los logros reivindicativos y las acciones sociales de ayuda que surgieron, suscitó en las personas una actitud de esperanza ante la posibilidad de transformar la realidad mediante la organización y el trabajo conjunto. Si bien la organización se debilitó después de haber alcanzado las reivindicaciones más importantes, las utopías hicieron acto de presencia frente a la inevitable incertidumbre de la vida y al aprendizaje de lo que, en su momento, fue posible lograr, a pesar de las adversas condiciones que enfrentaron.

Así se gesta la utopía como un ethos que dinamiza la vida y el sentido. Como contrapeso a la falta de convicciones y la permanencia de intereses en las acciones políticas y los dinamismos económicos, el recuerdo de la participación solidaria y de haber sido ayudado es capaz de reconstruir la esperanza: “Como decía hace un momento el padre Chava, ‘hagamos lo que hagamos, debemos seguir pensando en trabajar para mantener la esperanza en la vida’” (jesuita fundador, HV).

En Lomas de Polanco, muchas de las luchas reivindicativas pudieron lograrse de otras formas. De hecho, quienes no participaron en ellas también se beneficiaron de los servicios públicos que el gobierno ofreció, incluso en colonias donde estas luchas no estuvieron presentes.

Sin embargo, lo que permanece como resultado de haber organizado y haber alcanzado logros reivindicativos es la certeza de las posibilidades que brinda la organización y la participación. Esto alimenta la esperanza y el recuerdo de los logros del pasado. Aunque las situaciones cambian, las dinámicas injustas que incrementan las asimetrías sociales persisten:

Claro! Yo sí creo. Porque sigo creyendo que la realidad social en que vivimos es enormemente injusta y que entonces hay que seguir trabajando junto con otros, solidariamente con otros, en hacer que esta realidad se vuelva menos injusta y un poco más justa (jesuita fundador, HV).

Se consideraba a los pobres como agentes pasivos, con una actitud de impotencia ante lo que interpretaban como la fatalidad de su situación. Entre las ayudas que ofrecieron los actores externos, se encontraba el ideal de mejorar sus condiciones de vida, así como la posibilidad de superar la fatalidad histórica de su situación, impulsada por el contagio de los ideales transmitidos por los educadores. La capacidad de soñar y de ver concretados algunos de sus sueños, gracias al empoderamiento de su territorio, inculcó en los pobres el principio de la esperanza. Esta esperanza les brindó una nueva visión de la vida, abriendo la posibilidad de alcanzar lo que antes se consideraba inalcanzable, pero que, tras su participación activa, se volvió posible. La esperanza no surge de los grandes ideales, sino que es el resultado del encuentro solidario con el otro. La alteridad construye un ethos y, en este caso, es un ethos de esperanza:

... me di cuenta que las cosas no te llegan porque tú quieres, porque las necesites, te llegan porque las tienes que ganar, te llegan porque tú sabes que tienes derechos y obligaciones y si no cumples lo de las obligaciones en tu derecho no hay nada, entonces fue por eso te digo que de ahí la vida Dios nuestro señor cambió mi vida por medio de ellos, que me enseñaron a valerme, a amarme a mí, y después darle todo el amor del mundo a los niños, a los hijos que tenía y a la gente que se acercara a mí, de alguna manera (Cuca Medrano, EP).

•Hermenéutica de sí, hermenéutica del nosotros

Foucault (2010) habla de las tecnologías del yo para la construcción de la subjetividad. La experiencia de Lomas de Polanco establece una “tecnología del nosotros”, en la cual la subjetividad se construye colectivamente dentro de la comunidad. En este contexto, se forma un determinado ethos a partir de los hábitos generados por la vida comunitaria. El ethos de la comunidad es análogo al ethos de la subjetividad individual, ya que surge de la apropiación de prácticas grupales. Si bien los ejercicios ignacianos son de introspección personal, guiados con la mediación de un director espiritual, esta relación no implica una obediencia ciega a mandatos morales. En cambio, los elementos simbólicos de los ejercicios ignacianos, que no son univocistas, facilitan el discernimiento personal, reforzado por el discernimiento grupal que se realiza sobre la propia vida. En Lomas de Polanco se generaron espacios comunitarios para el cuidado de sí. En estos espacios, el juicio se construyó colectivamente, en un “nosotros” en el que el sujeto individual no desaparece:

... Igual de insegura en muchas más, pero dentro de lo que hago todo, eso me marcó para siempre, para hacer una persona fuerte, segura que sabe distinguir entre lo que puedo hacer, que puedo distinguir entre lo que puedo hacer y lo que no puedo hacer, y hasta dónde puedo, que no debo hacer, esa situación del ver pensar y actuar, hújole, hújole, creo que es una parte de una técnica (Zoila, EP).

La reflexión en las luchas reivindicativas y la toma de conciencia en el proceso, la horizontalidad en las dinámicas de planeación y ejecución de las reuniones de las CEB, la puesta en práctica en acciones organizativas de lo aprendido, el cuidado de sí es el resultado del cuidado del nosotros. Por ello, es factible hablar de la hermenéutica de sí como un hacerse cargo de sí mismo desde una mirada interpretante, y de una hermenéutica del nosotros, como afirma este testimonio:

... yo aprendí, mi esposa aprendió, porque los dos estábamos unidos en grupo y mis hijos aprendieron otra forma de vivir la vida, o sea, que pues todo lo que aprendimos de las monjas y lo que aprendimos de los jesuitas yo pienso que todavía actualmente lo estamos recordando y lo estamos viviendo, porque si no hubiera sido eso, pues quién sabe, no sabemos, pero yo creo que no seríamos los mismos (dirigente adulto, EP).

Los ejercicios ignacianos fueron un aparato simbólico para interpretar la vida, elaborando una hermenéutica del yo y del nosotros. Se practican en lo cotidiano y se incorporan elementos que permiten al ser humano apropiarse de su vida de manera reflexiva e interpretativa. Al sujeto se le devuelve su dignidad al reconocerle la capacidad de interpretar su existencia. Los ejercicios ignacianos no son recetas, sino mediaciones icónicas, metafóricas y abductivas, a través de las cuales el sujeto interpreta su vida.

CONCLUSIÓN

La educación en Lomas de Polanco fue, principalmente, una educación icónica. Esto significa que prevaleció más el mostrar que el decir, tanto en lo que los educadores transmitían con su ejemplo como en la propia dinámica comunitaria, que era en sí misma una experiencia icónica. Esta educación mostró una propuesta ético-política sustentada en una cosmovisión cristiana, basada en la solidaridad y el compromiso con la transformación de la realidad.

La “palabra generadora” de la que habla Freire se traduce aquí en una “iconicidad generadora”. A través de la coherencia de los educadores, la proximidad y las mediaciones cotidianas, los participantes se representaban a sí mismos y construían una nueva identidad mediante su praxis. Esta práctica generó una carga simbólica que les permitió asumir nuevas identidades dentro de los grupos formados en las comunidades.

Aunque la intención era promover la autogestión y buscar la mayor horizontalidad posible en las relaciones, la toma de conciencia no es posible sin la presencia de educadores que acompañan el proceso. En este sentido, es preferible la metáfora a la metonimia, de modo que no sea la palabra de los educadores la que se imponga, sino que actúe como una mediación icónica, permitiendo que lo oculto de este signo sea completado con la palabra y el testimonio de los educandos.

La dinámica fue un reflejo icónico del pensamiento crítico, del desarrollo de capacidades para el florecimiento personal, de la solidaridad, de la phronesis tanto del individuo como de la comunidad, de las emociones sociales y del compromiso con la transformación.

El reconocimiento del otro como sujeto se concretó en las condiciones que permitieron la liberación de su pensamiento y de su palabra. Sin estas posibilidades, no tendría sentido interpretar la realidad. Por esta razón, la liberación no es solo un fin teleológico del acto educativo, sino un componente constitutivo de la dinámica educativa que busca este fin. Esta liberación no se comprende sin la formación en la phronesis, es decir, en el juicio prudente necesario para interpretar, actuar y transformar la realidad.

Si bien los movimientos urbanos del pasado eran como Quijotes luchando contra los molinos de viento de los rígidos aparatos políticos del Estado benefactor, hoy la lucha es contra la exclusión que generan las continuas privatizaciones de lo público. Ante los vacíos de sentido de la vida que enfrenta el presente, la experiencia de la colonia Lomas de Polanco permite recuperar las vivencias generadoras de significado relacionadas por los participantes de las comunidades. La mercantilización

continua de la vida genera nuevas metáforas que prometen una felicidad basada en la inclusión en la sociedad de consumo. Sin embargo, en las CEB se descubren otras dinámicas posibles, generadoras de sentido y de apropiación de la propia vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral contra el paradigma neoliberal*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Beuchot Puente, M. (2015). *Teoría semiótica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot Puente, M. (2006). Hermenéutica, analogicidad y educación. En L. E. Primero Rivas y M. Beuchot Puente. *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. (capítulo 1, pp. 27-40). Primero Editores.
- Beuchot Puente, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Caparrós Editores.
- Beuchot Puente, M. y Blanco Beledo, R. (2014). Cuidado de sí y dirección espiritual. Foucault y los moralistas casuistas. *Fermentario*, núm. 8, vol. 1, pp. 1-15. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/download/150/211>
- Beuchot Puente, M. y Primero Rivas, L. E. (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. Primero Editores.
- Foucault, M. (2012). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres*, núm.15. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2276>
- Foucault, M. (2010). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da. edición). Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez Gómez, E. N. (2015). Lomas de Polanco. Del desencantamiento al encantamiento del espacio. En E. N. Gómez Gómez. *Agentes y lazos sociales: la experiencia de volverse comunidad* (pp. 51-81). ITESO.
- Gómez Gómez, E. N., Penilla, O., Vaca, A. y Pérez, B. (2015). Lomas de Polanco. Del desencanto al encantamiento del espacio. En E. N. Gómez Gómez. *Agentes y lazos sociales: la experiencia de volverse comunidad* (pp. 51-81). ITESO.
- Panaia, M. (2004). El aporte de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. *Espacio Abierto*, vol. 13, núm. 1, enero-marzo, pp. 51-73
- Pereda, C. (2002). Sobre el concepto de phrónesis. *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 28, pp. 175-186. <https://institucional.us.es/revistas/themata/28/10%20pereda.pdf>
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 15-26). CLACSO.
- Ramírez Sainz, J. M. y Nuncio Hermosillo, H. (1994). *Entre la Iglesia y la izquierda: el Comité Popular del Sur*. Universidad de Guadalajara.
- Reynaga Obregón, S. (2003). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejía Arauz y S. A. Sandoval. *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 123-154). ITESO-Conacyt.

- Tahar Chaouch, M. (2007). Mitos y realidades sociológicas de la teología de la liberación en América Latina. *Estudios Sociológicos*, núm. 1, vol. XXV, enero-abril, pp. 69-103.
- Torres Carrillo, A. (2020). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.
- Vidal, M. (1990). *Moral de actitudes*. Tomo primero: *Moral fundamental*. Covarrubias.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *En Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I, pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus lógico-philosophicus*. Alianza.

Sujetos, prácticas y saberes en una experiencia de educación con personas jóvenes y adultas institucionalizada

Subjects, practices and knowledge in a Youth and Adult Education institutionalized experience

KAREN PILAR LÓPEZ IBÁÑEZ*

El artículo analiza las condiciones de configuración del sujeto de la educación con personas jóvenes y adultas en una plaza comunitaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y recupera parte de los saberes y experiencias que despliega en sus prácticas con la lengua escrita. A partir de un enfoque etnográfico, se realizan entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes con educadores/as y educandos/as con el propósito examinar las concepciones microsociales que se imprimen en las interacciones, significaciones y en el sentido que construyen desde dentro. El trabajo muestra que la constitución compleja del sujeto se enmarca en condiciones de precarización de la vida comunitaria local y global y, al mismo tiempo, asume potencia para su reposicionamiento en las tramas socioculturales en que se encuentra inmerso. El diálogo intergeneracional y las conversaciones definen la configuración de comunidades de práctica en las asesorías y habilitan a este sujeto para acceder a un archivo de experiencias fundamentales y conocimientos locales acumulados. Esto, a su vez, aporta a la redefinición de sus posibilidades de agencia y a la reivindicación intersubjetiva.

Palabras clave: sujetos de la educación con personas jóvenes y adultas, saberes socialmente productivos, prácticas de cultura escrita, experiencias

Recibido: 19 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 22 de agosto de 2024 |

Publicado: 13 de septiembre de 2024

Cómo citar: López Ibáñez, K. P. (2024). Sujetos, prácticas y saberes en una experiencia de educación con personas jóvenes y adultas institucionalizada. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1647. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-009)

The article examines the conditions that shape the subject of Youth and Adult Education in a community center of the National Institute for Adult Education. Also, it captures some of the knowledge and experiences manifested in their practices with written language. Employing an ethnographic approach, semi-structured interviews and participant observations are conducted with educators and learners to account for the microsocial conceptions embedded in interactions, meanings, and the sense they construct from within. The study reveals that the complex constitution of the subject is framed within conditions of precarization in local and global community life, while simultaneously assuming the power for repositioning within the sociocultural networks in which it is immersed. Inter-generational dialogue and conversations define the formation of communities of practice in counseling sessions, enabling this subject to access a repository of fundamental experiences and accumulated local knowledge. This, in turn, contributes to the redefinition of their agency possibilities and intersubjective vindication.

Keywords:

subjects of youth and adult education, socially productive knowledge, written culture practices, experiences

* Maestra en Pedagogía por la UNAM. Docente en educación primaria y como profesora instructora en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Líneas de investigación: educación con personas jóvenes y adultas, prácticas de cultura escrita y apropiaciones digitales. Correo electrónico: karen.lopez@umce.cl / <https://orcid.org/0009-0004-0344-267X>



INTRODUCCIÓN, CONTEXTUALIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

Este escrito integra y analiza los hallazgos de una investigación cuyo propósito fue, por una parte, distinguir las condiciones de configuración del sujeto pedagógico (Puiggrós, 1995) de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) (Canseco et al., 2013) en un contexto institucionalizado y, por otra, reconocer los saberes y experiencias vitales que las personas jóvenes y adultas inscriben en el marco de sus prácticas de cultura escrita (Kalman, 2018b). El escenario de estudio lo definieron las asesorías que se ofrecen en una plaza comunitaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ubicada en una comunidad urbano-popular al sur de la Ciudad de México.

Es necesario señalar que la EPJA es un campo de acción e interacción (Hernández, 2012) en el que coexisten diversas racionalidades, se conforman multiplicidad de sujetos y se integran variadas prácticas. Este trabajo estudia una experiencia educativa vinculada a lo escolar en Latinoamérica, lugar donde la EPJA se ha configurado desde un *ethos compensatorio* (Caruso y Ruiz, 2008) que la mantiene confinada a lo marginal (Hernández, 2020). En ese marco, la EPJA ha tomado la forma de modalidades o propuestas con un propósito restitutorio del derecho educativo de las personas adultas y jóvenes que son ubicadas fuera de los circuitos escolares regulares.

Asimismo, conviene apuntar que, en ámbitos institucionalizados, el carácter supletorio de las propuestas se articula con un enfoque funcional del lenguaje escrito (INEA, 2013; Rangel, 2013) que orienta las iniciativas vinculadas a las alfabetizaciones y el proceso de adquisición de la lectoescritura de las personas adultas. Lo anterior ha aportado a la mitificación de los alcances de la EPJA asociada a lo escolar; al tiempo que se sostiene en perspectivas que promueven el desdibujamiento y la consecuente precarización de sus sujetos educativos.

En ese marco, la relevancia de estudios como el aquí presentado reside, en gran parte, en la posibilidad de dar cuenta de los saberes y experiencias de los que son portadores y productores los sujetos de la EPJA. Esto hace posible reconocer la potencia (Hernández, 2012) de estos sujetos y, desde ahí, disputar los discursos de la carencia, la incapacidad y la irracionalidad cultural (Kalman y Schmelkes, 1996) que continúan organizando la acción socioeducativa dirigida a las personas educandas en la EPJA.

La posición inestable y precaria de la EPJA en el sistema educativo nacional mexicano se vincula con la escasez de investigaciones y su limitación a la alfabetización y la educación básica. (Méndez, 2022). En las últimas décadas se ha observado el predominio de prácticas derivadas de una visión restringida de la alfabetización (Añorve et al., 2013; Canseco et al., 2013) y la falta de investigaciones aplicadas sobre la lengua escrita (Campero, 2018). Asimismo, se evidencia la existencia de mecanismos de acreditación institucional que no reconocen los múltiples conocimientos que las personas han adquirido a lo largo de su vida diaria (Núñez, 2017).

En el contexto mexicano, el propósito del INEA es unificar la llamada educación para personas adultas (Ley General de Educación, 30 de septiembre de 2019): modalidad que forma parte del sistema educativo nacional y que, apoyada en la participación y la solidaridad social, busca, a través de un modelo propio denominado modelo de educación para la vida y el trabajo (MEVyT), cubrir necesidades básicas

de aprendizaje de la lectura, la escritura y la expresión oral de personas mayores de 15 años que no tuvieron oportunidad de aprender a leer o a escribir, o bien, concluir su educación primaria y secundaria (Gobierno de México, 2023).

En función de lo anterior, en el INEA, las educadoras y educadores asumen el nombre de figuras solidarias: “Personas de la sociedad civil que voluntariamente, sin fines de lucro y sin establecer ninguna relación laboral con el INEA, con la Unidad de Operación o Institutos Estatales, apoyan en las tareas educativas de promoción u operativas en beneficio directo de las personas jóvenes y adultas en rezago educativo” (Manual General de Organización del INEA, 2020, p. 7). En los documentos institucionales se hace referencia a ellos como alfabetizadores/as o asesores/as y se les define como quienes han decidido acompañar a una o varias personas a lo largo de su proceso de aprendizaje (INEA, 2013).

Respecto al modelo institucional, es importante señalar que el MEVyT, en sus distintas vertientes (Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018, 2014), se orienta desde una perspectiva asociada a la formación permanente y continua. A partir de ello, se define una educación dirigida a promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022) que se asocia a un enfoque por competencias y a un sentido funcional del lenguaje escrito (INEA, 2013), al tiempo que coexiste con documentos y orientaciones más recientes que exponen una perspectiva de la alfabetización como una práctica social situada (Acuerdo número 33/12/21, 29 de diciembre de 2021).

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Esta investigación alude a la cultura escrita (Kalman, 2018a), puesto que se interesa por el contexto en que participan las personas mediante sus prácticas de uso de la lengua, los saberes que portan y los soportes que ponen en juego en el marco de las relaciones e interacciones en las que leen, escriben y dicen su palabra (Freire, 2008). La noción de prácticas de cultura escrita se emplea para referirse a la multiplicidad de formas de uso social de la lengua: prácticas de lectura, escritura y oralidad, mediante las cuales se expresan usos significativos, auténticos, que se construyen de acuerdo con ciertos modos de relación con los textos en contexto (Street, 2009).

En el marco de las relaciones e interacciones, los sujetos se apropian y producen sentidos con relación a sus prácticas (Barton y Hamilton, 2000), como formas particulares de entendimiento del mundo (Reckwitz, 2002). En ese marco, el sujeto de la EPJA se concibe a partir de la noción de sujeto pedagógico (Puiggrós, 1995) empleada para definir la vinculación entre educandos/as, educadores/as y saberes. Este sujeto se constituye de manera múltiple y compleja, y se reconoce sobredeterminado en redes de prácticas y sentidos (Puiggrós, 2016). En este trabajo, la noción se emplea para dar cuenta de las configuraciones de los sujetos que enseñan y aprenden en el espacio de las asesorías.

Lo anterior se conecta con la exaltación del sujeto de las competencias (Anzaldúa, 2009; Rockwell, 2012) que atraviesa las propuestas educativas escolares en nuestro territorio y es parte del proyecto de desarrollo heredado del ideario civilizatorio moderno. En ese sentido, respecto a los procesos actuales de configuración del sujeto de la EPJA

en ámbitos institucionalizados, es necesario distinguir condiciones que, sostenidas en múltiples desigualdades, atraviesan su constitución: la vivencia de pobreza material, las trayectorias escolares fragmentadas asociadas a experiencias escolares desrealizadas y la pertenencia a comunidades que se ubican en las periferias de género, lingüísticas, étnicas, territoriales, del trabajo o etarias de los modelos de desarrollo, producción y consumo económicos e informacionales hegemónicos.

A partir de lo anterior, planteamos las siguientes preguntas: ¿quiénes son las personas jóvenes y adultas que constituyen hoy el sujeto de la educación de la EPJA institucionalizada? y ¿de qué saberes se nutren y cuáles articulan? Aravedo y Henríquez (2018) señalan que, en las plazas comunitarias del INEA, educadoras y educandas son, en su mayoría, mujeres que se dedican a las labores del hogar. Sus edades fluctúan entre los 25 y 50 años o más y “cuentan con tiempo y recursos limitados para el estudio porque viven situaciones sociales y económicas de sobrevivencia” (p.177).

Las mujeres y las personas jóvenes requieren ser señalados como sujetos con presencia permanente en el campo de la EPJA (Latapí y Ulloa, 1998; Unesco, 1997, 2010); sin embargo, aun cuando se les distingue como población prioritaria desde hace varias décadas (2 por el que se crea el INEA, 31 de agosto de 1981) y se define la importancia de diseñar acciones diversificadas para dar respuesta a las necesidades específicas de distintos grupos (acuerdo número 33/12/21, 29 de diciembre de 2021), esto no ha permeado de manera significativa las propuestas. La figura de jóvenes y mujeres se diluye entre la noción de adultos y ambos se presentan como sujetos permanentemente emergentes en la EPJA.

En su imbricación compleja, las nociones y categorías teórico-conceptuales que conforman el andamiaje analítico de esta investigación posibilitan exceder el discurso de subalternidad que ubica a las personas en la EPJA como depositarias de acciones e intervenciones educativas y equipara sus necesidades sociales y educativas con déficits (Esteva y Reyes, 2002). En ese sentido, la mirada se dirige hacia la distinción y valoración de las experiencias de vida y los saberes específicos que portan las personas educandas y que traen al espacio de las asesorías.

Este trabajo retoma la noción de saberes propuesta por Gagliano y Puiggrós (2004), la cual se presenta como una alternativa frente a la categoría de competencias empleada para referirse a la formación para el trabajo. Esta categoría hace posible dar cuenta de la integralidad de los procesos de los que participan los sujetos y centra la atención en la constitución de identidades (Rodríguez, 2011). Particularmente, se recupera la noción de saberes socialmente productivos (SSP) que describe un conjunto de conocimientos de diversa índole que producen y recrean trama social en tanto se constituyen como referentes para el entendimiento y la acción compartidos o colectivos (Gómez, 2009).

En su puesta en común, los SSP tienen el potencial para configurar significaciones compartidas: “Se trata de aquellos saberes que permiten organizar colectivos, adaptarse a situaciones cambiantes, incorporar a los recién llegados, analizar coyunturas locales en términos políticos, cuidar recursos como el agua...” (Rodríguez, 2011, p. 58). Este trabajo se construye en torno a la noción de saberes socialmente productivos y atiende en particular los saberes del trabajo reconocidos como un conjunto de conocimientos sobre diversos aspectos de la organización laboral,

que se consideran necesarios en términos individuales o colectivos para producir objetos materiales o simbólicos (Rodríguez, 2011) y a los saberes de integración, que buscan elucidar modalidades de interacción social que se dan entre mayorías y minorías (Gómez y Hamui, 2009). En cualquier caso, se atiende al carácter diverso, múltiple, transformativo e interrelacionado de los saberes.

Es relevante explorar, en el análisis, la relación entre los saberes imbuidos en las prácticas en un contexto ligado a lo escolar y los saberes socialmente productivos en tanto estos últimos asumen como espacios privilegiados para su transmisión el hogar, el barrio, la comunidad, el lugar de trabajo y otras ubicaciones “en los bordes” de las instituciones de educación formal (Rodríguez, 2011). En ese entendido, esta categoría se incluye como directriz para dar cuenta de aquello que inscriben los sujetos de la educación de la EPJA en su discurso y en su praxis en el marco de sus actividades con la cultura escrita.

MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo indaga en los saberes y experiencias que quedan inscritos en las prácticas de los educandos y educandas que participan en una plaza comunitaria del INEA, espacio educativo conformado por una sala presencial, donde los asesores brindan apoyos de forma individual o grupal a sus educandos haciendo uso de los módulos impresos del MEVyT, una sala de usos múltiples, que pone a disposición de los educandos material audiovisual y bibliográfico y una sala de cómputo que cuenta con computadoras con acceso a internet destinadas a su uso educativo mediante el empleo de la plataforma del MEVyT en línea (Secretaría de Educación Pública, 2022).

La plaza donde se realiza este estudio está ubicada en un barrio urbano-popular en la zona sur de la Ciudad de México y se constituye como un espacio con presencia permanente que recibe a lo largo del año, en diferentes momentos, a una diversidad de personas interesadas en las asesorías. Esta plaza forma parte de un centro de desarrollo comunitario que cuenta con una biblioteca y una oferta variada de actividades deportivas y talleres en los que participan las personas que asisten al INEA y, en el marco de este trabajo, se define como un escenario de práctica donde las interacciones y el vínculo pedagógico (Freire, 2005; Puiggrós, 1990; Tizio, 2003) están mediados por el MEVyT hispanohablante. El interés por la experiencia en las asesorías en este espacio tiene relación, en primera instancia, con la posición del INEA como entidad representativa de lo establecido en la legislación y principios que orientan nacional e internacionalmente a la EPJA asociada a la escuela y, en segunda instancia, con que la plaza está ubicada en una zona de amplia demanda, por parte de la comunidad circundante, de los servicios que dicha entidad ofrece.

Esta investigación se configura desde un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009), a partir del cual se busca hacer visible la cotidianidad y rescatar “lo que es importante y significativo en la mente del informante, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz, 1996, p.167). A partir del proceso de prácticas sociales que constituye la etnografía (Díaz y Velasco, 1999), nuestra investigación aporta a la captación de los significados intersubjetivos que se construyen en las interacciones (Ameigeiras, 2006) y mediaciones en las cuales los sujetos producen sus prácticas de uso del lenguaje e

inscriben sus saberes y experiencias.

Al mismo tiempo, nuestro trabajo recupera elementos del enfoque biográfico (Bertaux, 1999), ya que, con base en los relatos de vida de los sujetos, vinculados a su experiencia escolar y a sus prácticas de cultura escrita, da cuenta de las relaciones socioestructurales y sociosimbólicas que definen formas de individuación específicas en el mundo narrado (Bertaux, 2005). Esto se incluye, reconociendo la posibilidad de construir de manera progresiva, a partir de la experiencia vivida en una misma situación social, una representación de sus componentes colectivos (Bertaux, 2005).

En ese marco, la implicación de quien investiga (Taracena, 2002) se sostuvo en la intención de transformar la presencia en interacción social significativa e información (Díaz y Velasco, 1999). Como investigadores nos posicionamos en el contexto de las asesorías desde el rol que define la actividad académica de realización de una tesis de posgrado y, al mismo tiempo, apoya la labor educativo-pedagógica que tiene lugar en las coordenadas de espacio y tiempo histórico que definen la plaza comunitaria y el trabajo con el MEVyT para población hispanohablante impreso y en línea que realizan educandas/os niños y niñas, personas jóvenes y adultas, y educadores/as.

Compartimos parte de la vida de la comunidad colaboradora del INEA y participamos en los procesos y acontecimientos sociales particulares que ocurren en las asesorías de los martes y jueves, desarrolladas en la jornada de la mañana (10:00 a 14:00 horas) entre mayo y septiembre de 2022. Este encuentro y las formas de copresencia entre los individuos y los contextos de interacción (Giddens, 2011) son concebidos a partir de la idea del diálogo como base de acuerdo mutuo (Kaltmeier, 2012). En ese contexto, nos identificamos con la figura de la etnógrafa-comprometida que orienta el proceso desde la asunción de actitudes de “responsabilidad, transparencia, respeto, relevancia y consideración con las personas con quienes adelanta su estudio” (Restrepo, 2018, p.131).

Las estrategias e instrumentos para generar un contacto y vinculación dialógica con las personas colaboradoras fueron: la entrevista semiestructurada, una forma de discurso pertinente para recuperar la perspectiva, el lenguaje y los significados construidos por los participantes (Maykut y Morehouse 1999, p. 97); la observación participante, una instancia mediadora ideal para realizar descubrimientos, examinar críticamente los constructos teórico-conceptuales, anclarlos en la realidad concreta y poner en comunicación distintas reflexividades (Guber, 2015), y la revisión de documentos y otras fuentes de datos cualitativos. En este escrito, recuperamos aspectos relevantes de las entrevistas con siete educandos/as, un educador (FS9-To) y una educadora (FS10-Mi), además de 24 observaciones participantes que llevamos a cabo (Kli).

Las estrategias descritas se incorporan con la intención de formular una comprensión de las prácticas de cultura escrita y de los significados atribuidos de manera co-construida con quienes participan como educadores/as y educandas/os en las asesorías del INEA. Dicho conocimiento, producido a partir de la conversación, es resultado de cierto nivel de acuerdo en la interpretación de los sujetos participantes, de manera que profundizar en su carácter y en el de la interacción es tarea continua (Rockwell, 2009). Así, la investigación se concibe como un proceso cons-

truido, negociado y reafirmado continuamente mediante “conversaciones éticas” (Neale 2013, citado en Abad, 2016).

Es importante señalar la implementación de algunas disposiciones para promover la puesta en común de experiencias con sujetos de la EPJA cuya voz ha tenido una presencia marginal en la escena pública. En primer lugar, el planteamiento de criterios éticos como el consentimiento informado, la protección de derechos, el manejo de las situaciones de entrevista y observación, y los principios para la formulación de estrategias reactivas (Abad, 2016); en segundo lugar, el despliegue de una perspectiva de género manifestada en el trabajo con mujeres de diferentes generaciones, la recuperación de sus relatos sobre sí en instancias de conversación uno a uno, y el incentivo a hablar, reflexionar y discutir acerca de sus propias vidas, experiencias, problemas, proyectos, dilemas, intenciones y hacer diario (Arias, 2014).

En cuanto al proceso de análisis de la información recabada, este inició con la elaboración del diario de campo y la transcripción de entrevistas y observaciones. A continuación, elaboramos matrices de análisis siguiendo las orientaciones de Rockwell y Mercado (1980) y Bertely (2000). Dichos esquemas incluyen claves identificatorias y columnas para la inscripción, la interpretación, las preguntas, las categorías del intérprete, las categorías teóricas y los patrones emergentes (Bertely, 2000). Para ello, empleamos un sistema de códigos de color y notas analíticas que se ingresan de manera manual en los documentos transcritos. Asimismo, en el proceso de triangulación, usamos el software Atlas.Ti como apoyo para la organización de información y la formulación de categorías.

A partir de lo anterior, se producen textos interpretativos basados en un análisis de contenido del discurso concebido como “el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos [...] que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (Piñuel, 2002, p. 2). Esto tuvo lugar mediante la selección de unidades de extensión variable del discurso de las personas colaboradoras, a partir de las cuales, por medio de un análisis inductivo (McMillan y Schumacher, 2005) y considerando términos de disyunción y conjunción (Martinic, 2006), se plantearon una serie de categorías. En lo referido al proceso de codificación, este asumió dos niveles: codificación abierta de las categorías (primer nivel) y codificación axial de las categorías (segundo nivel) (Baptista et al., 2014).

RESULTADOS DEL PROYECTO, ARGUMENTACIÓN Y APORTACIÓN

Los educandos/as que participan en las asesorías del INEA en la Ciudad de México son niños, niñas y adolescentes de entre 10 a 14 años y personas jóvenes de entre 15 y 18 años que provienen de escuelas formales o estudian en casa, personas adultas jóvenes y maduras que cuentan con trabajo remunerado, y personas adultas mayores con o sin trabajo remunerado; pertenecen a comunidades indígenas o migrantes y transitan por la Ciudad de México en algún momento de sus vidas. Parte de las tareas y actividades principales que realizan son el cuidado de otras personas y el comercio y, de entre ellas, varias son personas en situación de discapacidad o neurodivergentes y, en menor medida, en situación de drogadicción.

En lo referido a sus experiencias con lo escolar y en la EPJA, se distinguen como

aspectos relevantes: la situación de las personas que nunca asistieron a la escuela regular, la de quienes lo hicieron en un momento de sus vidas y la de quienes han vivido gran parte de su proceso educativo previo allí; la urgencia por la obtención de certificación como una necesidad común entre los estudiantes cuyo propósito es evidenciar, en ámbitos del trabajo principalmente, que cuentan con un grado escolar; las dificultades de aprendizaje, las condiciones de aislamiento y la discriminación y violencia que vive parte importante de ellos.

Con relación a las condiciones particulares de la experiencia de EPJA de los sujetos en la plaza comunitaria estudiada, es importante señalar que gran parte de los educandos realizan un tránsito entre los estados de Puebla, Guanajuato, Oaxaca, Chihuahua, Baja California, Morelos y la Ciudad de México, a lo que se suma la experiencia de una educanda que migra en un periodo de su vida a Estados Unidos. En íntima relación con la experiencia de estar siendo migrante en la ciudad, la pertenencia común de algunas de las personas adultas a comunidades indígenas se vincula con una lengua materna indígena. En el escenario estudiado participan hablantes de náhuatl y mazateco. Respecto a los grupos de referencia, parte de los jóvenes y adultos que asisten a la plaza pertenecen a comunidades religiosas.

En el contexto sociocultural que rodea la plaza, las experiencias vividas durante la niñez, adolescencia, juventud y adultez, que influyen en la construcción de trayectorias biográficas y educativas en un entorno colonizado, así como los procesos de desintegración comunitaria que se observan y las diversas formas de violencias (Reguillo, 2021) originadas por la discriminación, el racismo, la violencia de género, la violencia familiar y la violencia en el barrio, son temas de interés y preocupación para los sujetos de la EPJA. Lo anterior se aprecia tanto en la intención manifiesta de los educadores de informar a las personas sobre estos asuntos como en las instancias de diálogo donde los educandos, en conversación con otros agentes mediadores, reflexionan sobre las condiciones sociales y culturales en que están inmersos.

Con el propósito de profundizar en la experiencia de los educandos en la plaza, presentamos a continuación una tabla que sintetiza la información recabada a través de las preguntas de contextualización incluidas en cada entrevista. En ella incluimos las fechas de las entrevistas, los códigos empleados para identificar a cada persona, sus edades, información sobre sus experiencias escolares previas y aspectos vinculados a su experiencia educativa actual en la EPJA. Es importante señalar que, en la recuperación analítica de los saberes, incorporamos también la experiencia de educandos que no fueron entrevistados, pero que tuvieron una participación significativa en el marco de las asesorías.

Tabla. Síntesis de preguntas de contextualización de las entrevistas a educandos de la plaza comunitaria ubicada en el sur de la Ciudad de México

Fecha de la entrevista	19-V-22	31-V-22	14-VI-22	21-VI-22	21-VI-22	01-VIII-22	01-IX-22
Clave	Est1Nico	Est2Liz	Est3Dia	Est4Feli	Est5Lau	Est6Ale	Est7Emi
Edad	16	15	22	31	53	67	15
¿Asistió a la escuela regular?	Sí. Hasta 3° de primaria.	Sí. Una parte de la secundaria.	Sí. Hasta 4° de primaria	Sí. Hasta 3° de primaria	Sí. Hasta 1° de primaria	No	Sí. Hasta 5° de primaria
¿Cuál fue el motivo de abandono / no asistencia a la escuela regular?	<p>“No sentía que tenía tiempo para ser niño”</p> <p>Cuando era niño tuvo muchos ataques de ansiedad a partir de la enorme presión que sentía en el colegio privado donde estudiaba. Señala que debía aprender múltiples materias, cumplir con muchas tareas y que además era muy estricto</p>	<p>“... la escuela era muy reducida [...] cuando empezó lo de la pandemia, nos pasamos a estudiar en línea, [...] decidimos [junto a su hermana] que lo mejor sería salirnos del sistema, porque aparte no estábamos aprendiendo nada útil”</p>	<p>“Lo que pasa es que tengo tres hermanos mayores que yo que dejaron de estudiar y mi papá creyó que yo también debía dejarlo”</p> <p>Considera que “esa no fue la manera” y que lo que hicieron sus hermanos “fue de ellos, no mío”</p>	<p>“... porque me vine aquí a la Ciudad de México cuando falleció mi mamá. Bueno, nos trajeron mi papá y mi hermano a mí y a mis seis hermanos”</p>	<p>“No me gustó la escuela, porque no aprendí a leer. Porque siempre me ha costado mucho trabajo la lectura”</p> <p>“... Porque yo era muy inquieta y los maestros a mí me daban. Por ser inquieta, los maestros me castigaban mucho”</p>	<p>“Porque mi papá nunca nos mandó, y nos decía que porque nosotros éramos mujeres y [...] para qué nos iba a servir el estudio”</p> <p>“... sí tenía yo ganas de aprender, pero si no nos mandaban...”</p>	<p>“Principalmente por mi problema de TDA. Aparte que siempre, no me mantenía muy acorde con cómo daban las clases, las materias cómo las daban. Questionaba bastante”</p> <p>“Prácticamente, porque no me apoyaban demasiado las profesoras. O sea, había unos profesores que sí me apoyaban, pero no, eran muy pocos”</p>
¿Cuánto tiempo pasó entre su última experiencia en la escuela y su ingreso a las clases de la plaza comunitaria?	7 años	5 meses	11 años	23 años	+40 años	-----	2 años
¿Hace cuánto tiempo asiste a clases en la plaza// círculo?	7 meses	4 meses	1 mes	1 mes	2 meses	1 mes y medio	1 año y medio
¿Qué nivel cursa actualmente?	Primaria	Secundaria	Primaria	Primaria	Primaria	Alfabetización	Secundaria

<p>¿Por qué decidió asistir en este momento?</p>	<p>“Porque siento que se me está pasando el tiempo”</p> <p>“La prepa no es tan fácil sacarla en línea. Mejor me apuro para sacarla”</p> <p>“No te contratan en ningún lado si no tienes la prepa acabada. O sea, hasta para limpiar pisos te piden la prepa” (enfátiza en esta última oración)</p>	<p>“Nada más vine para sacar el certificado de secundaria, entrar a un propedéutico de música y entrar directo a la universidad [...] yo quiero dedicarme al piano, pero pues para eso se necesita un estudio bastante anterior, y yo llevo más o menos un año estudiándolo, entonces como para poder enfocarme más”</p>	<p>“No me quiero quedar con lo que aprendí esos años que fui”</p> <p>“A veces me hablan de cosas que ni en cuenta. No me quise quedar así”</p>	<p>“Porque quiero aprender a leer bien a escribir, comprender algunas cosas que no sé qué significan”</p>	<p>“Porque tenía una depresión severa”</p> <p>“Porque mi hija me dijo que tenía que ocupar mi tiempo en algo, en algo que lo aprovechara”</p>	<p>“No, yo ya tenía ganas de [...] pero yo me casé muy chica, de 14 años. Aparte, no tuve tiempo de estudiar; ni me mandaron ni tuve tiempo. Ya después, como me dediqué a mis hijos, porque me quedé sola, entonces trabajaba yo todo el día; trabajaba en la tarde, trabajaba en la mañana. Entonces no podía, porque tenía que sacar a mis hijos adelante”</p>	<p>“Principalmente fue por una escuelita que era una casa en sí, pero que se dedicaban a ayudar a [...] niños como yo, o sea que tenían TDA. TDA y otros problemas: como dificultades al hablar, al escribir o esas cosas [...] aquí veníamos a hacer los exámenes, porque ya nos daban los libros allá y acá hacíamos los exámenes [...] esa escuela creo que ya cerró”</p>
<p>¿Cómo se siente respecto a su decisión de ingresar a la plaza comunitaria y participar en los círculos de estudio?</p>	<p>“No me siento presionado ni tranquilo y sé que todos mis estudios los puedo hacer a mi ritmo y a mi tiempo”</p>	<p>“Pues, bastante cómoda, en realidad, porque sí he encontrado más tiempo para dedicarme al estudio que quiero, y pues, en realidad estoy más bien repasando cosas que ya había visto”</p>	<p>“Pues mejor. No tuve la oportunidad y ahorita la estoy aprovechando otra vez que la tengo”</p>	<p>“Bien. Sí me gusta”</p>	<p>“Muy bien. Me ha gustado mucho aprender, estar aquí, las participaciones y todo”</p> <p>“Y me ha servido mucho para aprender a leer más, las matemáticas y todo”</p>	<p>“Al principio le digo que sí me daba no sé qué cosa. Pero para escribir, sí me da todavía como que miedo. Me daba pena. Pena, miedo y todo”</p>	<p>“Bastante bien”</p>

▪En las entrevistas a educandos participaron cuatro personas jóvenes, dos de ellas del nivel de primaria y dos de secundaria, una persona adulta joven y una persona adulta madura del nivel de primaria, y una persona adulta mayor en el nivel de alfabetización. Del total, cinco son mujeres y dos son hombres que asisten de manera continua a la plaza en la jornada de 10:00 a 14:00 horas. En su mayoría, las educandas y los educandos abandonaron la escuela regular tras cursar los primeros tres grados de primaria y entre sus motivos para dejar de asistir o no asistir a la escuela se encuentran:

▪Decisiones familiares que se sostienen en un evento irruptor o en una determinación que produce un cambio trascendental en la vida cotidiana de sus integrantes, tanto como aquellas que se asientan en la apreciación del sinsentido o despropósito de asistir a la escuela por la condición de ser mujer.

▪La insatisfacción con los modelos educativo-escolares de cohorte tradicional o técnico-instrumental a los cuales se atribuye, por una parte, una exigencia excesiva y, por otra, un carácter reducido.

La falta de acompañamiento y de atención a la diversidad de características, condiciones y necesidades de las personas. Esto se expresa fundamentalmente en modelos educativos homogéneos centrados en el disciplinamiento de los cuerpos (Foucault, 1998).

En todos los casos, los motivos señalados evidencian el desplazamiento de la responsabilidad de la escuela, en tanto presentan a las razones de abandono o no asistencia como producto de las características o condiciones propias de cada persona y no como resultado de las violencias socioculturales históricas, que se ejercen contra ciertos actores y que atraviesan la escena escolar. De aquí, las barreras para el aprendizaje vinculadas a un diagnóstico como el TDA/H, a los escasos logros educativos o a una condición de malestar o afectación socioemocional, el ser mujer y los propósitos educativos vinculados a un proyecto de vida singular, se reconocen como condiciones que impiden la permanencia de los sujetos de la EPJA en modelos escolares que son parte del sistema local o global formal o dependientes de él.

Lo anterior, hace posible distinguir la manera en que el sujeto de la EPJA incluye a personas que forman parte de colectivos históricamente silenciados y que viven, en distinta medida, condiciones de opresión múltiples. Esto queda claramente evidenciado en el caso de las mujeres educandas de la EPJA, para quienes la obligación de seguir, bajo distintos argumentos, la voluntad de otros suprimió sus voces desde su condición subordinada de niñas, mujeres y migrantes. En ese marco, las razones para no ir a la escuela expresan las voces de esos otros que decidieron por ellas, mientras que sus razones para asistir a la plaza definen un discurso opuesto a dichos argumentos (Kalman, 2018c).

Respecto a las perspectivas de los educandos sobre su presencia en las asesorías, mientras que adolescentes y jóvenes la distinguen como una oportunidad distinta para continuar estudios que atiende y se adecua a sus necesidades y expectativas en cuanto se configura como un proceso de autodirección con apoyos ocasionales, las personas adultas la significan desde la aspiración a participar en una dinámica escolar más tradicional que se proyecta en un sentido de participación con acompañamiento y apoyo continuo.

Es esencial señalar que las personas adultas maduras y, en especial, las adultas mayores, se encuentran en un momento que define un intervalo de posibilidad para lo educativo-escolar. Por diferentes motivos, las mujeres y los hombres en edad adulta se constituyen como sujetos de la EPJA en virtud de que se encuentran en un periodo de sus vidas que les permite pactar la interrupción o postergación de sus actividades laborales o reorganizar otras responsabilidades como el cuidado de sus hijos e hijas o nietos, el trabajo en el campo, la venta de alimentos, entre otras, para participar en la plaza comunitaria por un periodo extendido o durante parte de su jornada diaria.

Ahora, con el propósito de profundizar en el asunto de las prácticas y los saberes de los sujetos, es necesario señalar que los círculos de estudio de la plaza son espacios de trabajo con el MEVyT que se conforman por un “grupo de educandos que se reúnen para trabajar con un asesor en el horario convenido entre ellos, independientemente de que estén estudiando diferentes niveles o módulos” (INEA, 2020, p. 6) y son organizados frecuentemente por la educadora y educador según ejes de aprendizaje y por niveles cursados. En ese sentido, en ellos participan niños, niñas, jóvenes y adultos que estudian módulos diversos o cuyos avances en los materiales son disímiles.

En este trabajo, la atención está puesta en prácticas de cultura escrita que se reconocen como propias de las instancias de asesorías: la lectura de textos informativos y argumentativos, las conversaciones en torno a temas y actividades del MEVyT y aquellas vinculadas a aspectos de interés personal de los sujetos. Estas prácticas se distinguen en su carácter escolar y, al mismo tiempo, se aprecian en su condición de actividades colectivas y compartidas que convocan a la puesta en común de saberes, conocimientos y experiencias que portan las personas que conforman los círculos de estudio.

En cuanto a las mediaciones en que dichas prácticas se producen, tal como describen los educadores, estas asumen como punto de partida la recuperación de los saberes previos y los saberes de experiencias de los educandos, en el caso de los estudiantes niños y jóvenes con un propósito de reincorporación a la educación secundaria escolarizada o preparatoria, y en el de los adultos, para orientar una adaptación hacia el trabajo. Al mismo tiempo, un aspecto común en el trabajo de asesoría que describen estos mediadores autorizados es la multiplicidad y simultaneidad de temas tratados con grupos heterogéneos y en tiempos que aprecian muy acotados.

Las experiencias y saberes vitales se reconocen imbuidos en las prácticas de los sujetos. Los educandos realizan una distinción entre aquellos saberes y experiencias que han vivido y los saberes y experiencias sobre la cultura escrita. No obstante, a partir de su presencia en las asesorías, se va dando cuenta de cómo aquellos saberes y experiencias, que median la invención de sentidos sobre la existencia, se van viendo implicados en las prácticas de cultura escrita y conviven con saberes específicos que se despliegan en las actividades de lectura, escritura y oralidad que tienen lugar en los círculos de estudio.

En el contexto educativo que definen las asesorías en la plaza, las personas educandas van siendo interpeladas a partir de lo que se propone y pone a disposición en cada paquete modular y, fundamentalmente, desde las mediaciones que se generan con base en las interacciones con otros sujetos presentes en ese espacio. En ese marco, si bien se hace posible reconocer la presencia de diversos saberes, en este punto se recuperan aquellos que, en su imbricación, muestran aspectos esenciales vinculados a

la configuración del sujeto adulto en la EPJA y se distinguen por su productividad para generar tramas sociales de manera situada. A continuación, retomamos experiencias de trabajo con los libros del MEVyT en formato impreso, en particular con los materiales del módulo básico del eje Lengua y Comunicación “La palabra”.

En primera instancia, recuperamos la experiencia de Est5Lau, cuya biografía está marcada por un asunto de salud. La educanda vive con diabetes y tuvo cáncer. A partir de esta última experiencia, mientras asiste a la plaza acude a un centro médico donde trata su adicción al cigarrillo. Lau tiene un nieto con una condición de enfermedad crónica desde su nacimiento que le ha puesto varias veces en riesgo vital. Antes de venir a la plaza, la educanda realiza un curso de primeros auxilios en el DIF, donde aprende a brindar atención médica de urgencia y cuidados esenciales a personas que sufrieron lesiones o padecen enfermedades crónicas:

... todo aprendí a hacer [enfatisa en estas palabras], pero lo que no sabía era escribir, no sabía nada de la escritura. Entonces yo tuve una vecina que yo la convencí que me acompañara en los cursos y ella tomaba la teoría como quien dice. Ella escribía y escribía y luego ya me apuntaba en mi cuaderno. Y entonces, cuando necesitaba ella cosas yo tenía que comprarlas –con tal de que ella me escribiera, yo compraba todo el material–. Y así fue como aprendí. Pero cuando llegamos a lo último, que nos pidieron los papeles para que nos dieran la constancia de que habíamos estudiado un curso de un año casi, yo no presenté el certificado de la primaria. Entonces no me dieron ningún papel, ningún documento que había cursado yo mi curso. O sea que de nada me sirvió haber ido tanto tiempo a la escuela, si no me dieron mi documento [...], me dio coraje pero a la vez me dio gusto, porque aprendí mucho, de esa parte. Y cuando yo tuve a mis hijos, yo los atendía, yo los veía. Porque yo aprendí mucho de esa parte.

La experiencia de la educanda es de suma relevancia para pensar la presencia de los saberes del trabajo, la salud y los cuidados en el ámbito de las prácticas. Lau, a través del contacto de vida y formativo con el área de la salud, construye un saber muy amplio sobre el significado de los procedimientos, instrumentos y textos vinculados a dicho ámbito, y se ha convertido en una agente mediadora experta en su entorno familiar y comunitario. Lau aprende haciendo mecanismos de prevención, procedimientos de acción y riesgos, al tiempo que aprende de oído (Larrosa, 2008) en sus experiencias como paciente y familiar, aspectos específicos del discurso médico, el cual traslada en varias instancias a las prácticas de uso de la lengua en las asesorías, en las que emplea términos técnicos y describe procesos referidos a las enfermedades crónicas que viven integrantes de su grupo familiar o personas conocidas.

Durante los últimos años, Lau trabaja en el cuidado de personas adultas mayores. A mediados de 2022, a partir de una conversación en el marco de las asesorías, decide acercarse a la oficina administrativa del centro de desarrollo comunitario de la plaza para consultar los requisitos de un curso de primeros auxilios próximo a comenzar. La productividad de los saberes y conocimientos sobre la salud, que Lau convoca reiteradamente a los espacios de conversación y reflexión en el contexto de asesoría, se aprecia tanto en la manera en que se identifica como persona trabajadora de la salud como en la identidad a partir de la cual se va reconociendo como una participante legítima en las interacciones sociales medidas por textos (Kalman, 2018a) y, desde ahí, como sujeta de la EPJA.

En la recuperación de la experiencia de Lau y en otras que se presentan en lo que sigue de este escrito, se da cuenta de cómo el conocimiento se encuentra

incrustado en las relaciones sociales y afectivas (Kalman, 2018a). En ese marco, las experiencias en las asesorías se articulan como un punto nodal a partir del cual las educandas y educandos pueden articular su relato de vida en relación con sus múltiples facetas personales y sociales. En el caso de Lau, la familia, la experiencia escolar previa, la condición de salud y los saberes sobre el cuidado y el trabajo se constituyen como instancias clave para una configuración discursiva en la que destaca un sentido de ayuda mutua entre las personas.

Con relación a los saberes y experiencias sobre la alimentación que se vinculan igualmente con el asunto de los cuidados, se recupera en este punto una experiencia de trabajo con Ale en el módulo *La palabra*. En su texto aparece lo siguiente: “UN PONCHE MUY NUTRITIVO ¿Sabías que el ponche ayuda a prevenir enfermedades respiratorias?” (INEA, 2012, p. 4):

ALE: “Es para la gripa. Porque tiene tamarindo...”.

La lectura sigue así: “Esto se debe a que contiene frutas ricas en vitamina C”.

A partir de sus saberes y experiencias sobre asuntos comunes al ámbito humano y al entorno sociocomunitario en que se desenvuelven, las personas se reconocen habilitadas para conversar y aconsejar. Frente a la interpelación que produce el texto del módulo, Ale recupera y transmite su conocimiento sobre los alimentos y la salud. De igual forma, esto se expresa en instancias donde tanto ella como otras personas adultas responsables del hogar y los cuidados que asisten por periodos extendidos a la plaza participan en diálogos intergeneracionales y realizan una “transmisión testimonial de contenidos culturales que las nuevas generaciones resignifican [además de aportar] conocimientos, y formas de aprenderlos y enseñarlos en escenarios específicos” (Hernández, 2020, p. 90).

Estos procesos de transmisión experiencial se manifiestan, igualmente, en momentos en los que la comunidad que conforma la plaza y los círculos de estudio manifiesta su interés por participar en ciertas instancias culturales y festivas y comparte relatos y apreciaciones sobre asuntos como la situación socioeconómica nacional actual. En referencia a esta última situación, los intercambios se encuentran orientados a compartir estrategias para enfrentar las crisis en la esfera local, cotidiana, al tiempo que guardan reflexiones sobre sus alcances sociales y culturales. Estas instancias perfilan tránsitos históricos referidos a los cambios de época y a las condiciones vitales diferenciadas de los sujetos en cada momento. Al mismo tiempo, guardan un importante potencial para el despliegue de saberes situados y, en efecto, para co-construir formas de concienciación sobre las condiciones de existencia.

Cre es un educando adulto mayor que asiste por algunos meses a la plaza, proveniente de Puebla, Zacatlán; cuenta con una amplia experiencia en el trabajo de campo. En la Ciudad de México reside en la casa de una familiar que le provee de alimentación y vivienda. En su trabajo con el módulo *La palabra*, pasa a una página del cuaderno de ejercicios en el que aparece una lista de conceptos: “leche, lechón, Lucha, Licha, chile, chula” (INEA, 2003, p. 183). En la lectura de la palabra “Lucha”, comenta: “Luchar en la vida, o la lucha de luchadores”. En la experiencia y saberes convocados por Cre durante el proceso de escritura emerge la idea de luchar en la vida, la cual está asociada a la experiencia en la vida cotidiana en circunstancias de

precariedad socioeconómica, algo que vive gran parte de los sujetos de la EPJA. En este contexto, se aprecia cómo los saberes de la política y la lucha (Rodríguez, 2011) asumen presencia a partir de la pertenencia de los sujetos a una historia en común vivida o conocida mediante la narración.

Asimismo, es posible distinguir que, aun con la diversidad en las formas posibles de apropiación, estos saberes de integración mantienen potencia para construir lazos de solidaridad y reconocer una historia compartida que puede ser puesta en perspectiva (Rodríguez, 2011). En las prácticas descritas, lo anterior se refleja en aprendizajes sobre la convivencia, la cooperación y la organización que han aportado a la sobrevivencia y coexistencia de los sujetos en el marco de sus comunidades de pertenencia. Se destacan aquí los saberes sobre las violencias, la precarización de la existencia y el sostenimiento de la vida mediante los cuidados, como dispositivos a partir de los cuales los sujetos tienen capacidad de actuar frente a las situaciones límite (Freire, 2005) desde posiciones en los bordes.

Por otra parte, se reconoce que en la relación de los sujetos con discursos secundarios (Gee, 2005), que tiene lugar a partir de la apropiación de las prácticas de cultura escrita, los saberes que han adquirido en sus grupos primarios pueden ser productivamente activados. En la plaza, el proceso de transmisión y las mediaciones vinculadas al uso situado de la lengua se constituyen como posibilidades para hacer significativos los saberes e ir actualizándolos de manera coherente con los proyectos personales. “Así, en las experiencias pedagógicas se ponen en juego los saberes en práctica, mediante su apropiación por los sujetos que crean tramas sociales al interactuar e intervenir en la realidad” (Gómez, 2012, p. 211).

Estos aspectos dan cuenta de las oportunidades para los sujetos de inscribir la propia biografía, identificarse (Rodríguez, 2011) y, desde ahí, organizarse como sujetos políticos con potencia. La presencia de las personas en la plaza y la conformación de las prácticas como testimonio de sus experiencias y saberes define instancias de resistencia y reafirmación. Las personas construyen formas propias para significar y disponerse a participar en las instancias de EPJA y llevan la discusión a un plano amplio en relación con sus condiciones de vida en contexto. En el caso de las juventudes en esta experiencia, sus proyectos de vida tensionan las representaciones que les caracterizan como sujetos ambivalentes que requieren una regulación externa, disciplinante y, en el caso de las personas adultas, supone un impulso a conocer sus perspectivas y formas de inscripción en lo social y educativo-escolar hoy.

La activación de la productividad de los saberes y experiencias se expresa en apropiaciones esenciales para la configuración identitaria de los sujetos de la EPJA; sin embargo, se ve limitada en cuanto a las posibilidades de acreditarse en el plano institucional-normativo. Lo anterior se vuelve complejo en un escenario donde los procesos de acumulación del capital generan mayor desigualdad, diversidad y segregación entre la población trabajadora, al tiempo que se acentúan los mecanismos de identificación de las personas como sustituibles, desechables (Rockwell, 2012). El no reconocimiento de los saberes y experiencias de las que son portadores los sujetos de la EPJA se articula con la exigencia de producir nuevos saberes y habilidades para sobrevivir e intentar insertarse de otra forma en el medio social. En ese sentido, los saberes del trabajo no pueden concebirse al margen de la cultura de la informalidad, eficacia y eficiencia que se constituye como el paradigma dominante

y los saberes del cuidado requieren ser abordados desde una perspectiva de género que ilumine la abismal desigualdad social, económica y cultural que viven las sujetas de la EPJA, principales portadoras y transmisoras de dichos saberes.

Este escenario de EPJA se constituye en un espacio donde las prácticas definen para los sujetos formas de vinculación con el fondo común de la experiencia humana, en tanto hacen posible compartir experiencias fundamentales de la vida como la muerte, el amor, el miedo, el sentido de la dignidad y el cuidado (Garcés, 2017). En este contexto, aquello se expresa en la posibilidad de inscribir, a través de la narración oral o escrita, la condición de ser migrante y sujeto de la EPJA, una condición de enfermedad, un momento significativo en la trayectoria vital o las experiencias de lucha y de las violencias, las cuales, a partir de las diferentes formas de intercambio, pueden revisarse, resignificarse y recuperarse como historias colectivas (Mayo, 2008).

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A partir de los hallazgos de la investigación referidos a la constitución del sujeto, se distingue que las mujeres adultas y las personas jóvenes son quienes asumen mayor presencia en este espacio. Al mismo tiempo, es posible distinguir que la experiencia en las asesorías se constituye como acontecimiento (Bárcena y Mèlich, 2000), especialmente en el caso del sujeto adulto y adulto mayor para quien el estar en la EPJA se enmarca en un tiempo inédito de su trayectoria vital, el cual se muestra como diferido respecto a los tiempos educativos formales que continúan operando en las actividades de los niños, niñas y jóvenes que participan de las asesorías.

Lo anterior asume especial relevancia en las mujeres sujetas de la EPJA institucionalizada, quienes asisten a la plaza en un momento en el que pueden renegociar las tareas que demandan su tiempo, energía y atención durante gran parte de sus vidas. A partir de sus formas de habitar la plaza, sus prácticas y la inscripción de sus saberes, las mujeres de diferentes edades tienen oportunidad de cuestionar los discursos impuestos, desaprender los mandatos y reposicionarse como sujetas. En ese marco, su deseo de participar en las asesorías se define como parte de un proceso de cambio más amplio, como una transformación de su perspectiva sobre el mundo que tiene potencial para hacerse compartida y que se constituye como una posibilidad de cambiar la visión que tienen sobre su lugar en el mundo (Kalman, 2018c). El ejercicio imaginativo y la capacidad de fabular y confabular permite a las sujetas en la EPJA construir, desde una posición en los bordes, una mirada sobre aquello que pueden llegar a ser y sobre aquellas en quienes visualizan se convertirán a partir de su proceso educativo.

En el contexto de las asesorías, el sentido de acogimiento hospitalario (Bárcena y Mèlich, 2000), que atraviesa las formas de mediación y que se expresa en la responsabilidad y compromiso que articula la labor de educadoras y educadores, es lo que permite a los sujetos ubicarse en el plano de una conversación amplia sobre el sentido de la convivencia vinculado al bien común (Rodríguez, 2009). El vínculo pedagógico en la plaza comunitaria se configura sobre una estructura de acogida con relación a las experiencias, saberes y prácticas de los sujetos y, a partir de ello, establece condiciones para la configuración del sujeto de la EPJA en ese escenario.

En esta investigación se han descrito y analizado los saberes y experiencias que emergen en el uso situado de la lengua en la plaza comunitaria y que se presentan vinculados principalmente a la salud y los cuidados, al trabajo, a las violencias y a las condiciones del entorno sociocomunitario. En la plaza comunitaria, los sujetos se configuran como portadores de saberes que asumen un sentido local y global y que, en el diálogo que implican las mediaciones, interacciones y prácticas educativas, son revisitados y reinventados.

En ese marco, el espacio de la plaza comunitaria se constituye como escenario para el encuentro intergeneracional que se sostiene en un sentido de ayuda y apoyo mutuo. Esta forma de encuentro no solo define espacios para el diálogo, sino también guarda potencia para construir responsabilidad social compartida (Col-lectiu Punt 6, 2019), entendiendo que se configura como un impulso de conexión articulado con un deseo de los sujetos de trascendencia en lo educativo, en el trabajo, en la familia y en la comunidad. En ese proceso, tienen lugar instancias de autoconocimiento y de reconocimiento mutuo que permean la configuración identitaria de los sujetos de la EPJA y definen parte de sus condiciones de mutabilidad.

Es importante señalar que las instancias de encuentro y acompañamiento que ocurren en la plaza se amplían a partir de la convocatoria, por parte de los sujetos de la EPJA, a otros agentes y sujetos sociales que son integran sus grupos de referencia o que se convierten en personas aliadas para la concreción de sus proyectos educativos y sociopolíticos. Este asunto puede ser pensado en vínculo con la idea de comunicación propuesta por Freire (1973), reconociendo su sentido co-intencionado y su relación con la educación concebida como “un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (p. 77).

En este punto, es esencial atender las condiciones de constitución del sujeto joven en la EPJA y reconocer que su experiencia se ve atravesada por la desafección docente que viven en la escuela y en los modelos educativos pensados para ellos. Por distintos motivos, en los espacios escolares regulares las juventudes son invisibilizadas y se convierten en sujetos confinados a un lugar marginal que provoca su aislamiento y una fuerte estigmatización. En ello se expresa la carencia de mecanismos del sistema y las instituciones escolares para asegurar el derecho a la educación concebido como derecho vital (Hernández, 2020) y, aún más, define una institucionalización de las violencias que, lastimosamente, trasciende épocas y territorialidades.

Los eventos trascendentales, determinantes, que definen la configuración de los sujetos de la EPJA dan cuenta de la importancia de gestionar espacios para el encuentro y de distinguir aquellas redes de sentidos en que se configuran sujeto, prácticas y saberes. En íntima relación con lo anterior, se reconoce que el sentido de urgencia que define la recuperación de la experiencia educativa-escolar para las personas en la EPJA no se vincula únicamente con la obtención de la certificación como un fin en sí mismo, en un sentido de logro personal individual, sino se ve fuertemente movilizado por los proyectos particulares que los sujetos construyen en torno a su formación en ciertas áreas o disciplinas de interés, por el deseo de continuar los estudios básicos formales y por sus perspectivas de vida.

En ese marco, pensar la situación de los sujetos de la EPJA demanda ejercicios de desplazamiento y extrañamiento (Rockwell, 2012) para acceder al archivo en que se han sostenido sus formas de relación con el conocimiento y el vínculo pedagógico.

En esta experiencia, las interacciones y mediaciones se manifiestan abrigadas por el apoyo, la confianza, la cercanía y el hacer conjunto continuo. En ese marco, se declara la necesidad de pensar una EPJA que, desde una mirada de las diferencias y la pluralidad, se mantenga abierta a reconocer a sus sujetos en su multiplicidad y sobredeterminación, y promueva escenarios de apropiación sostenidos en el encuentro intergeneracional y en el diálogo de saberes. A partir de lo anterior, es posible distinguir el lugar que está ocupando y que puede tener la EPJA en los procesos más amplios de transformación que hoy se impulsan como prioridad en las agendas educativas globales.

Con relación a los límites y a la posibilidad de transferir los resultados de esta investigación de carácter etnográfico a otras instancias y escenarios, es posible señalar que el enfoque y las estrategias propuestas como parte del diseño son pertinentes para indagar los procesos locales y situados en que los sujetos de la EPJA se configuran, construyen sentido y producen prácticas. Lo anterior, en el caso de este estudio, supuso un acceso privilegiado a los entramados relacionales y a la actividad intencionada que define a lo educativo institucionalizado en el campo. Al mismo tiempo, a partir de dicha perspectiva, se hace posible dar cuenta de aspectos específicos de las características de los sujetos en contexto, tanto como a los saberes, experiencias, interacciones y mediaciones en las que participan en escenarios educativos diversos, institucionales y no institucionales. Esto último, abre la posibilidad de repositonar dichos saberes (Guerrero, 2019) y experiencias, habilitándoles el lugar que necesitan, no solo en los discursos educativos sino, particularmente, en los entramados concretos donde se configuran como conocimientos locales acumulados.

La experiencia en una plaza comunitaria, en un contexto urbano-popular de la Ciudad de México, revela que los escenarios de interacción, mediación e intercambio que definen los centros y espacios vinculados al INEA pueden habilitarse como instancias para la reivindicación intersubjetiva y la conformación de comunidades de práctica con las personas jóvenes y adultas. En ese marco, los hallazgos permiten señalar que, por encima del lugar físico y simbólico en que se ubica cada centro educativo, es la co-presencia de los sujetos en los escenarios locales que habitan lo que define la posibilidad de dar cuenta del carácter de los procesos y, desde allí, construir propuestas educativo-pedagógicas situadas, pertinentes y con potencia transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, núm. 34, pp. 101-120. <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Acuerdo número 33/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2022 (2021, 29 de diciembre). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639629&fecha=29/12/2021#gsc.tab=0
- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, vol. 30, pp. 109-137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-122). Gedisa.

- Anzaldúa, E. (2009). Los sujetos educativos y el dispositivo pedagógico de la modernidad. En M. Gómez Sollano (coord.). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate* (pp. 39-60). UNAM (Macroproyecto Ciencias Sociales y Humanidades).
- Añorve, G., Campero, C., Canseco, R., Díaz, G., Galván, L., Hernández, G. y Méndez, A. (2013). Educación con personas jóvenes y adultas. En B. Salinas (coord.). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* (pp. 225-302). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales/COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wpcontent/uploads/2020/08/Educaci%C3%B3n-desigualdad-y-alternativas-de-inclusi%C3%B3n.pdf>
- Aravedo, M. L. y Henríquez, G. (2018). El fomento a la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 40, núm. 1, pp. 175-181. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162010/html/>
- Arias, P. (2014). La etnografía y la perspectiva de género: nociones y escenarios en debate. En C. Oehmichen (ed.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 173-194). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge Taylor & Francis Group.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, núm. 29, pp. 1-22. Ediciones SUR. https://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PR-0029-3258.pdf
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Campero, C. (2018). Por qué es importante la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica, y cómo su limitada prioridad en las agendas debilita su impacto. *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 85, pp. 22-25. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_AED/Ausgabe_85/AED-85_ES_150dpi.pdf
- Canseco, M., Cortés J., Hernández, G., Méndez, A. y Vargas M. (2013). Aprendizaje para la vida y el trabajo con personas jóvenes y adultas. En M. De Agüero (coord.). *Aprendizaje y desarrollo, 2002-2011* (pp. 165-196). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales/COMIE. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wpcontent/uploads/2020/08/Aprendizaje-y-desarrollo.pdf>
- Caruso, A y Ruiz, M. (2008). La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica. En A. Caruso, M. Camilo, M. Di Pierro y M. Ruiz (coords.). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional* (pp.17-107). CEAAL/CREFAL.
- Col-lectiu Punt 6 (2019). *Urbanismo feminista. Por una transformación radical de los espacios de vida*. Virus Editorial.

- Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1981, 31 de agosto). https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/decreto_inea.pdf
- Díaz de Rada, A. y Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela* (pp. 89-134). Trotta.
- Esteva, J. y Reyes, J. (2002). La perspectiva ambiental de la educación entre personas adultas. *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos. Desarrollo sustentable y educación de adultos*, vol. 1, núm. 3, pp. 7-12. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_3/Decisio3_completa_web.pdf
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Gagliano, R. y Puiggrós A. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. HomoSapiens.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Editorial Anagrama.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Morata.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (2ª ed.). Amorrortu Editores.
- Gobierno de México (2023, 3 de enero). *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Acciones y programas. nuestra institución*. INEA. <https://www.gob.mx/inea/acciones-y-programas/nuestra-institucion-57139>
- Gómez, M. (2012). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual. En M. A. Jiménez (coord.). *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 193-218). Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación. Nueva Época. Juan Pablos Editor.
- Gómez, M. (2009). Saberes de integración. Necesidad, experiencias y proyecto. En M. Gómez Sollano y L. Hamui (coords.). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate* (pp. 83-98). UNAM.
- Gómez, M. y Hamui, L. (2009). *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. UNAM.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Guerrero, I. (2019). “No eres tan inteligente, computadora”: articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 1, pp. 131-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155008>
- Hernández, G. (2020). La educación con personas jóvenes y adultas como un derecho vital en México. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, núm. 10, pp. 80-98. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/wp-content/uploads/2020/10/Texto-4.-Gloria-Hern%C3%A1ndez-M%C3%A9xico.pdf>
- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 53, pp. 485-511. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a8.pdf>

- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2020). *Manual general de organización del INEA*. https://www.dof.gob.mx/2021/SEP/MANUAL_GENERAL_DE_ORGANIZACION_DEL_INEA_2020.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2013). *Paquete para el asesor del MEVyT. Libro del asesor* (3ª ed.). http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/descargables/mevyt_pdfs/para_asesor_mevyt/01_para_asesor_libro_asesor.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2012). *La palabra. Mi primera revista*. http://iteatlxcala.inea.gob.mx/SEducativos/Modul/Ini_Bas/LA%20PALABRA/REVISTA_lp_2da.pdf
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2003). *La palabra. Cuaderno de ejercicios*. http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/descargables/mevyt_pdfs/la_palabra/03_lp_cuaderno_ejercicios.pdf
- Kalman, J. (2018a). Alianzas en favor de la cultura escrita: el acceso a la lectura y a la escritura a través de la mediación. En J. Kalman. *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 2009).
- Kalman, J. (2018b). *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas de Judith Kalman*. PAIDEIA Latinoamericana.
- Kalman, J. (2018c). De madres a hijas, del pueblo a la ciudad: cambios en la identidad de la mujer en la construcción del ser letrado. En J. Kalman. *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (trabajo original publicado en 2005).
- Kalman, J. y Schmelkes, S. (1996). *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*. En S. Schmelkes. *La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología* (pp. 283-352). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Kaltmeier, O. (2012). Capítulo 1. Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En S. Corona y O. Kaltmeier. *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 25-54). Gedisa.
- Larrosa, J. (2008). *Aprender de oído*. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad. La Central. <https://www.exa.unne.edu.ar/alumnos/docs/Larrosa,%20Jorge.%20Aprender%20de%20o%C3%ADdo.pdf>
- Latapí, P. y Ulloa, M. (1998). La educación de los adultos. En P. Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México II. Tercera parte: El sistema educativo* (pp. 59-73). Fondo de Cultura Económica.
- Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural de discurso. En M. Canales (coord). *Metodologías de la investigación social* (pp. 299-319). LOM.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- Mayo, P. (2008). *Gramsci, Freire y la formación de personas adultas*. Instituto Paulo Freire de España-CreC.

- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Méndez, A. M. (2022, 11 de octubre). *Resultados del estado del conocimiento sobre educación con personas jóvenes y adultas (EPJA), 2012-2021*. Conferencia magistral presentada en la XXIII Reunión Nacional de la Red de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, Pátzcuaro, Michoacán, México. <https://www.youtube.com/watch?v=JFeLWlc1mtk>
- Núñez, J. (2017). *Alfabetización en mujeres adultas mayores: sobrecarga de trabajo doméstico como condicionante*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio institucional UNAM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *CONFINTEA VII. Marco de Acción de Marrakech. Aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*. Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *CONFINTEA VI. Marco de Acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997). *Informe Final Quinta. Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_spa
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018. *Diario Oficial de la Federación*, 10 de marzo de 2014. INEA. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5343876
- Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Colihue.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Puiggrós, A. (1990). *Disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Rangel, L. (2013). *Las prácticas letradas del Programa Educación para Todos del INEA en la FES Aragón, ¿un acceso a la cultura escrita para jóvenes y adultos?* Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México. Repositorio institucional de la UNAM.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, vol. 5, núm. 2, pp. 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Reguillo, R. (2021). *Necromáquina. Cuando morir no es suficiente*. Ned.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação & Sociedade*, vol. 33, núm. 120, pp. 697-713. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1980). *Puntuación y simbología en los registros ampliados*. Documento metodológico #2 del proyecto: La práctica docente y su contexto. DIE.
- Rodríguez, L. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Saberes: legitimación y deslegitimación*, núm. 30, pp. 55-60. <https://docplayer.es/95842161-Saberes-legitimacion-y-deslegitimacion.html>
- Rodríguez, L. (2009). Un relato de la construcción del trabajo. En L. Rodríguez (coord.) y A. Puiggrós (dir.). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates* (pp. 7-35). Galerna.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deuso.
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender* (pp. 97-131). Flacso/El Colegio de México/Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Conoce las plazas comunitarias*. INEA http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/para_asesor/curso_asesor/unidad1/portalgreta/conoce.html
- Street, B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En J. Kalman y B. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 84-98). CREFAL-Siglo XXI.
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 21, pp. 117-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11502107>
- Tizio, H. (coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa.

Educación popular y alternativas pedagógicas. La experiencia de Warisata: historia y porvenir

Popular education and pedagogical alternatives the Warisata experience: history and future

CHRISTIAN AARÓN CRUZ CRUZ*
MARCELA GÓMEZ SOLLANO**

En este trabajo se presenta la experiencia pedagógica de la Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia, por su trascendencia en la construcción de un proyecto de educación propia que definiera como *ethos* la liberación de las comunidades indígenas. El análisis se realiza con base en la metodología de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en el campo de la educación popular y a partir de la investigación de carácter histórico-genealógico, así como de la revisión de fuentes documentales y testimoniales realizadas sobre los debates fundacionales de la educación indígena que acompañan parte del ideario político pedagógico de nuestros pueblos. El aporte principal de la Escuela-Ayllu radica en la construcción de un proyecto de educación propia y alternativa para la defensa y el sostenimiento de la vida comunitaria de los pueblos originarios en la lucha por su liberación. Asimismo, se analiza la particularidad de esa experiencia, su sentido alternativo y popular, además del programa de formación que se configuró en este espacio y su importancia en la historia de la educación popular de Nuestra América. Por esta razón, se asume que la experiencia pedagógica de Warisata se mueve entre la historia y el porvenir de las pedagogías de la región.

Palabras clave:
Warisata,
Escuela-Ayllu,
experiencias pedagógicas
alternativas,
educación popular

Recibido: 19 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 12 de junio de 2024 |

Publicado: 1 de julio de 2024

Cómo citar: Cruz Cruz, C. A. y Gómez Sollano, M. (2024). Educación popular y alternativas pedagógicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1644. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-004)

This paper systematizes the pedagogical experience of the Ayllu-School of Warisata, Bolivia, due to its transcendence in the construction of its education project that defines the liberation of indigenous communities as its ethos. The analysis is based on the methodology of alternative pedagogical experiences in the popular education field systematization and from historical-genealogical research, as well as from the reading of documentary and testimonial sources based on the functional debates of the indigenous education that accompany part of the pedagogical political ideology of our original peoples. The main contribution of the Ayllu-School lies in the construction of its own alternative education project for the defense and sustainability of the community life of the native peoples in the struggle for their freedom. Likewise, the peculiarity features of such experience, its alternative and popular sense, in addition to the creation of the program that was defined in this space and its importance in the history of popular education in Our America. For this reason, we assume that the Warisata pedagogical experience moves between the history and the future of pedagogies in the region.

Keywords:

Warisata, school-ayllu, alternative pedagogical experiences, popular education

* Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de Psicología Social y Pedagogía en la misma universidad. Integrante del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina-México. Coordinador del Seminario de Educación Intercultural en América Latina de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Líneas de investigación: educación popular, prácticas solidarias, juventudes, educación indígena, y desarrollo de programas de intervención comunitaria. Correo electrónico: christiancruz@filos.unam.mx/<https://orcid.org/0000-0002-2798-7197>

** Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora e investigadora en la misma entidad académica. Cofundadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, en el que se desempeña como coordinadora del nodo de México. Líneas de investigación: historia y prospectiva de la educación latinoamericana, alternativas pedagógicas y educación popular, formación de sujetos de la educación, configuración teórico-epistemológica del campo de la pedagogía. Correo electrónico: margom@unam.mx/<https://orcid.org/0000-0002-6194-2953>



En Warisata se buscaba liquidar el régimen de la servidumbre. Por consiguiente, no podía ser una escuela “para la vida”, sino una “escuela de la vida”. No una preparación para la vida, sino la vida misma, la vida resultante de la división de clases, de la desigualdad y vida creadora de conciencia y aptitud de lucha, en lugar de ser una adaptación conformista a modalidades actuales.

Carlos Salazar Mostajo (1986)

APERTURA Y DELIMITACIÓN

El vertiginoso e incierto siglo XXI ha recibido a la historia de nuestros pueblos con la reserva que todo acontecimiento anuncia y enuncia. Y en ese anunciar y enunciar la memoria parece no descansar cuando, desde la praxis y la acción, los territorios se van poblando de los proyectos que las comunidades y las sociedades construyen al calor de las luchas, los sueños y las utopías en las que se inscribe algo propio que va marcando la ruta por la que transitan y se transforman las pedagogías de nuestra época.

En los diversos países, regiones y rincones de esta Nuestra América, educadoras y educadores populares han configurado una multiplicidad de formas del hacer de lo educativo para potenciar su carácter político-pedagógico y recuperar los saberes de los sujetos que participan de una determinada trama social en el marco de las luchas por la hegemonía.

En este dinámico y complejo proceso, la educación popular se ha configurado como un campo de acción y reflexión cuya riqueza acompaña, de múltiples maneras, parte de la historia de la educación de América Latina y el Caribe, tanto por el caleidoscopio de experiencias que dan cuenta de su potencialidad y particularidad como por las tensiones que introduce en las racionalidades que han acompañado a los “sistemas de instrucción pública centralizados y estatales (SIPCE)” (Puiggrós, 2003a, p. 304).

La riqueza de este proceso de generación de experiencias, saberes y proyectos ha convocado a diversos sectores y organizaciones regionales a trabajar –desde diferentes perspectivas, metodologías, posicionamientos y programas– en su sistematización y análisis, no solo para recuperar y hacer visible este entramado ético, político y pedagógico que se anida en el ejercicio cotidiano que despliegan actores concretos en contextos, condiciones y territorios específicos, sino, además, para producir conocimientos que, en su vinculación con la praxis, doten de sentido la acción de nuestros pueblos, desde su propio hacer, pensar, sentir y actuar.

Vaya cometido que ha acompañado esta historia, de la cual una gran cantidad de textos dan cuenta y que, asimismo, se acompaña de propuestas de formación e investigación que han desplegado especialistas, movimientos, organizaciones, instituciones y, sobre todo, educadores y educadoras en los diversos espacios en los que la educación se produce como acontecimiento particular. Con ello, se configuran espacios en los que las generaciones se encuentran y vinculan de múltiples formas, de acuerdo con las temporalidades que la historia, el presente y el porvenir van dibujando en el mapa por el que transita el nervio del legado y la transformación, en un marco de justicia social.

La obra de Adriana Puiggrós, Óscar Jara, Moacir Gadotti, Sergio Martinic, Carlos Alberto Torres, Carlos Rodríguez Brandão (Gadotti y Torres, 1994), Marco Raúl Mejía (2015), entre muchas otras figuras emblemáticas que han marcado y sostenido un trabajo que, en diálogo con la obra que el educador brasileño Paulo Freire (1970) nos legó, permite hacer de la educación popular un campo que muestra su potencial teórico, epistemológico, metodológico y, sobre todo, político pedagógico, abierto al debate y a lo que el momento histórico le plantea.

Ni que decir de las bases que el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, organizaciones magisteriales, movimientos sociales y organismos como Otras Voces en Educación, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Guelman et al., 2020), entre otros, han configurado para colocar a las educaciones populares (Mejía, 2015) de cara a las exigencias que las transformaciones sociales, políticas, educativas y culturales plantean, frente a los nuevos o diferentes escenarios en los cuales inscribir las herencias y resignificar las prácticas, los saberes y los programas didáctico-pedagógicos.

En este sentido, sostenemos en nuestro trabajo que la educación popular, además de ser un campo problemático particular de lo educativo, constituye parte de un movimiento amplio que trasciende fronteras, articula e interpela a una diversidad de actores de acuerdo con demandas y necesidades específicas, a las posiciones que ocupan y disputan los sujetos, como también a las condiciones concretas de posibilidad en las cuales se inscriben y adquieren sentido, con la exigencia que el conocimiento situado y la práctica reflexiva implican.

En este marco, considerar la significación que cada evento o experiencia tiene para la reconstrucción histórica de la educación, en el contexto del país o región donde se produce, y situar sus alcances político-pedagógicos en América Latina constituyen dos dimensiones de análisis que, particularmente en este artículo, nos interesa desplegar como parte del trabajo que en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) hemos configurado (Gómez et al., 2013; Puiggrós y Gómez, 2003; Rodríguez, 2013) y en el que hoy participan equipos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay.

La educación popular en la región y el mosaico de experiencias que diversos sectores han desplegado a lo largo de la historia de la educación de nuestro continente da cuenta de este rico y complejo proceso, así como de las bases que encierra y que resulta necesario reconocer, potenciar y actualizar al calor de los cambios de la época presente.

Dar cuenta de esta experiencia histórica permite anudar un registro más por donde es posible pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política y los procesos de transformación, en diálogo con la diversidad, la formación de sujetos y la construcción de las identidades sociales, como dimensiones importantes para ubicar el horizonte en el que se están produciendo diversas experiencias educativas vinculadas con los sectores populares.

De la diversidad de procesos y prácticas de educación popular que se registran en la historia latinoamericana, Warisata, la Escuela-Ayllu (1931-1940) (Puiggrós, 1984; Pérez, 1962; Salazar, 1983; Blanco, 1999; Mejía, 2022; Elortegui, 2012, 2024) constituye una experiencia que inscribe un registro político pedagógico que marca

parte del debate y las acciones que acompañan dicha historia en la región, sin perder de vista sus particularidades históricas y regionales que, en la tierra boliviana de Alcides Arguedas, tuvo en los años treinta del siglo pasado.

El 2 de agosto de 1931 se inauguró la escuela en la provincia de Omasuyos como resultado de las gestiones y los trabajos desarrollados por su fundador y director, el socialista Elizardo Pérez, exinspector de escuelas, y el maestro rural indígena Ave-lino Siñani. Muchos fueron los aportes que el profesor Pérez, defensor de la cultura, lengua e historia indígena, desarrolló a lo largo de su carrera político-pedagógica, los cuales quedaron registrados en su obra *Warisata. La Escuela-Ayllu* (1962), en la que dejó inscrito cuánto tuvo que hacer y decir de la escuela campesina de Bolivia.

Cuánto ha seguido haciendo y diciendo el pueblo boliviano, particularmente las culturas originarias de esta región, para continuar la lucha e ideario de esa herencia que sigue tocando las puertas de las políticas y programas del Estado Plurinacional de Bolivia. Situar algunos ejes para contextualizar parte de este significativo proceso, a partir de los referentes teóricos y metodológicos que en el programa APPEAL hemos construido, constituye el propósito de este trabajo.

Nuestro punto de partida es considerar que la dimensión de lo metodológico alude a una forma de razonamiento que, quien participa en un proceso de investigación, construye para dar cuenta de un determinado proceso de la realidad histórico social de acuerdo con las exigencias que el objeto de conocimiento le plantea. En términos metodológicos, recuperamos las dimensiones y campos para el ejercicio de sistematización y análisis de experiencias pedagógicas alternativas que se articulan con base en las nociones de *ethos*, lo procedimental y lo pedagógico, en su relación con el saber; los sujetos que participan, los vínculos que construyen, la problemática que hizo surgir la experiencia, los principios en los que se basa, los objetivos que busca alcanzar, el reconocimiento que se le da, el nivel educativo al que va dirigido, su modalidad, la propuesta educativa en la que se sustenta, así como su trascendencia (Gómez et al., 2013). Con este planteamiento sobre lo metodológico, podemos caracterizar las experiencias pedagógicas en función de los siguientes aspectos:

... la problemática a la que responden; a las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan; a los sujetos que producen y a los que forman; al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben; a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen; a los saberes, prácticas y discursos que producen, circulan y se apropian; a los proyectos o imágenes de futuro que construyen; y a desentrañar los significados o sentidos que se le atribuye a lo “alternativo” (Gómez y Corenstein, 2013, p. 608).

EDUCACIÓN POPULAR Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

En diferentes momentos y desde distintas corrientes (Pineau, 1994), la “educación popular” se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, migrantes, mujeres, jóvenes, indígenas, afrodescendientes), a los conocimientos a impartir (saberes vinculados al mundo del trabajo o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos nacionales), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes), con las implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales y

pedagógicas que esto tiene para la formación de las personas, la conformación de sus espacios de acción y la producción de conocimientos.

Por otra parte, se reconoce que uno de los propósitos que se pone en el centro del debate sobre la educación popular es la cuestión de la transformación de la sociedad. Esto implica que la acción educativa está dirigida por y cobra sentido en el actuar cotidiano de los sectores populares, y que no comprende solamente procesos educativos instrumentales, sino que va articulando aquellos elementos educativos que requiere el avance de las organizaciones populares. Por ello, una de las características más importantes de la educación popular la constituye su intencionalidad política (Guelman et al., 2020; Puiggrós, 1984), que se expresa como voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, diseñando estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a las luchas del pueblo.

En este sentido, la educación popular involucra siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, como la educación no formal, o a un recorte de los sectores populares, como los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural. Debe atravesar todos los niveles del sistema de educación formal y los espacios de educación no formal, como posición de defensa de los intereses populares, como productora de modelos, saberes, estrategias, contenidos, metodologías democráticas de educación, así como instrumento de lucha en un campo tan plagado de diferencias y articulaciones como es el educacional (Rodríguez, 2013).

Si se define “educación popular” como el ámbito en el cual los sectores populares reconstruyen y se representan su propia realidad, entonces comprende tres dimensiones que se separan solo en términos de análisis:

- Una dimensión de acción, que constituye el momento en el que toman forma las prácticas tendentes a construir una sociedad nueva de acuerdo con los intereses del pueblo.
- Una dimensión de apropiación de lo real, que comprende la producción de conceptos científicos y tecnológicos indispensables, junto con otros elementos necesarios para el desarrollo de la sociedad en construcción.
- Una dimensión ideológica, que sería el espacio donde los sectores populares realizan la reflexión sobre sus prácticas; de ella emerge el significado de su actuar, expresivo de sus intereses relacionados con su condición socioeconómica, que les permite reorientar su quehacer a partir de la comprensión e incorporación del sentido político de sus acciones.

Desde el punto de vista educativo, se trata de un proceso que exige la generación de prácticas y saberes que permitan el análisis crítico de la realidad social, la acción colectiva y el desarrollo de valores sociales democráticos y de justicia social en un marco de reconocimiento de la diversidad y la complejidad de los sujetos que participan en estos procesos.

En el marco de esta multiplicidad de enfoques (Gadotti y Torres, 1994) existe consenso en aceptar como rasgos comunes de la educación popular, entre otros, su carácter pedagógico-político; su sentido popular; en cuanto a los sujetos de su acción

(sectores populares) y sus objetivos (instrumento de apoyo a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social); las dimensiones cognitiva (objetivación colectiva y crítica de la realidad) y de transformación de sus prácticas; la centralidad de la participación, la integralidad, la continuidad y la sistematización situada de saberes en la implementación de sus acciones.

En este sentido, el significativo educación popular se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos, sectores y sujetos sociales, lo que resulta en configuraciones sociohistóricas y culturales particulares. Lo anterior muestra el carácter abierto e históricamente construido del término, en el que se advierten fuertes componentes y reminiscencias propias de la diversidad de experiencias de educación popular que se desarrollaron ya entrado el siglo XX.

El sistema escolar latinoamericano siempre estuvo acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente a propuestas políticas y, en otros casos, se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales. Sin embargo, siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, tendentes a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social. Su sistematización y análisis constituye una tarea central del quehacer pedagógico, no solo como un deber de memoria, sino por su importancia en la lucha por la hegemonía y la liberación de los pueblos que han cargado con el peso de la opresión.

Por otra parte, las formas en que se emplea el significativo educación popular permiten establecer un debate sobre el papel de la escuela y la tarea de alfabetizar para situar los nuevos o diferentes significados que adquiere el término a la luz de discusiones relacionadas, entre otras, con las formas educativas no formales dirigidas a los sectores desposeídos y aquellas que provienen del Estado o que son formalizadas y dirigidas desde sectores privados.

En el programa APPEAL (Gómez et al., 2013; Puiggrós y Gómez, 2003), hemos construido la categoría de alternativas pedagógicas, entendiendo que permite dar cuenta de una variedad de eventos y experiencias que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante o hegemónico. Esta categoría abre la posibilidad de operar como un “detector” de todas aquellas experiencias que, en alguno de sus términos, alteran dicho modelo al introducir novedad o cambio.

Cabe señalar que el término alternativas no es equivalente al de educación popular. Se trata de un corte más grueso que incluye como una categoría más específica y delimitada “educación popular” y que da cuenta del carácter complejo interior de las alternativas, tanto desde el punto de vista de los sujetos que las constituyen como de los fundamentos ideológico-políticos y de sus componentes pedagógicos, así como de la particularidad que adquieren en el territorio y en su configuración histórica y contextual.

En su oportunidad y como parte del trabajo realizado en APPEAL, hemos delimitado la categoría alternativas pedagógicas, teniendo en cuenta que debe ser definida en el marco de las luchas por la hegemonía y de sus condiciones de producción, circulación, uso, transformación e historicidad, con el objetivo de producir

un trabajo de reinscripción de los fragmentos en la historia de la educación que modifica al conjunto de los discursos en juego. La categoría alternativas pedagógicas no interesa como una manera de fragmentar la historia de la educación, ni de construir una historia paralela, sino de “deconstruirla”. “La tarea es de reinscripción del fragmento en el relato, modificando ese relato. No se trata de coleccionar alternativas, sino de tomarlas como huellas de discursos desarrollados en complejas situaciones sociales” (Puiggrós, 2003a, p. 311).

Así, al definir las alternativas en el marco de las luchas por la hegemonía y no fuera de ellas, se abre el horizonte que habilita el pensamiento y la acción a resignificar en el conjunto de la trama social en las que estas se producen, significan y adquieren sentido, como también por la posición ocupada en el campo político, intelectual y social por quienes produjeron el evento y quienes fueron generadores de su exclusión, absorción, negación. Al deconstruir las reglas discursivas de aquello que las negó, invisibilizó, desconoció, alteró y excluyó, se redefine —tal como Puiggrós (2003b) lo explicó en su oportunidad— el campo político pedagógico en su conjunto y se da cuenta de los sujetos —sujetos pedagógicos— y de los saberes que se constituyeron en ese complejo proceso de producción de alternativas, histórica y contextualmente situadas, a partir de lo que la realidad le plantea al sujeto vinculado con un determinado proceso de formación, generación de saberes y proyectos de transformación.

En el marco de ese ejercicio de problematización y construcción en el que la educación popular se dimensiona en términos de lo alternativo, la experiencia de Warisata, la Escuela-Ayllu, abrió la escena política y pedagógica a un horizonte en el que sus fundamentos, finalidades y organización dieron vida a un programa en el que, con la praxis de los sujetos involucrados en su construcción, sentó las bases, junto con otras experiencias, de la educación del campo e indígena, en el marco de las luchas que las comunidades han librado y siguen librando cada día.

Warisata era considerada por el maestro Elizardo Pérez como una experiencia cuyas posibilidades de triunfo dependían del desarrollo de un proceso de transformación profunda de la estructura social boliviana. El sentido de esta experiencia era educar a los pueblos originarios para dar así comienzo a “una unidad pedagógica nacional”, basada en sus raíces agrarias e indígenas.

Pasemos a continuación a releer la historia educativa de nuestros países a la luz de esta experiencia político-pedagógica, cuyo sentido popular y alternativo condensa conquistas largamente anheladas.

De ahí la importancia de abrir la pregunta sobre las condiciones que hicieron posible la constitución del sujeto pedagógico en la Escuela-Ayllu de Warisata, el carácter socialmente productivo de los saberes (Gómez, 2009) como base para la construcción de epistemes propias y su particularidad político-pedagógica para situar su sentido alternativo y popular.

EL MOMENTO FUNDACIONAL DE LA ESCUELA-AYLLU DE WARISATA

La experiencia pedagógica de Warisata se construyó en la década de 1930, en un contexto sociohistórico en el que la totalidad de la población indígena que habitaba el territorio de Bolivia vivía en condiciones determinadas por la crisis transicional

de las reminiscencias feudalistas (materializadas en el latifundismo) hacia la producción industrial ascendente, la cual se configuró de manera particular en los distintos países de América Latina.

En el marco de este interregno, la educación se disputaba entre la tradición y el cambio, entre la educación conservadora, de corte colonial, en oposición a la educación liberal. Empero, antes del momento fundacional de la Escuela-Ayllu de Warisata en agosto de 1931, la resonancia de la reforma educativa de 1899 de Bolivia no lograba concretar proyectos educativos con los que las poblaciones indígenas se sintieran plenamente identificadas y comprometidas (Pérez, 1962).

En aquel momento de la historia se contaba con tres elementos necesarios, pero no suficientes, para dar lugar a la educación propia de los pueblos originarios del país sudamericano, a saber:

- La reforma educativa liberal. Después de un periodo de más de setenta años para la construcción de un proyecto social boliviano y, por ende, educativo; en 1899 ganan la Guerra Federal los liberales y se generan las condiciones políticas para considerar la instrucción obligatoria y gratuita para los sectores mayoritarios de la población, incluyendo a la población indígena (Iño, 2012).
- La materialización de las escuelas indígenas. En 1905, bajo el primer mandato del presidente liberal Ismael Montes (1904-1909), se crean las primeras escuelas indígenas, denominadas escuelas ambulantes, con el propósito de enseñar el alfabeto, operaciones aritméticas básicas, la lengua castellana, deberes de la ciudadanía y la doctrina cristiana a mestizos e indígenas (Paniagua, 2013). Se llamaron así porque un mismo profesor tenía la obligación de atender dos escuelas que se encontraban a más de cinco kilómetros de distancia, y enseñaba durante quince días en cada una de ellas.
- La normatividad de la educación indígenal. En 1919, durante el gobierno de José Gutiérrez Guerra (1917-1920), Daniel Sánchez Bustamante, entonces ministro de instrucción, dictó un decreto que permitió normar la educación indígenal en todo el territorio boliviano. Este decreto apuntó al sostenimiento estatal de la educación de los pueblos originarios, considerando tres tipos de institutos: escuelas elementales, escuelas del trabajo y escuelas normales rurales (Pérez, 1962).

En términos generales, la reforma educativa liberal implicó el derecho a la educación de los indígenas, y tuvo como base un discurso que condensaba las contradicciones entre los sectores populares y las élites latifundistas. No se trataba de una cuestión de políticas vanas o de simples acuerdos para dar cauce a un proyecto de nación, sino de un verdadero choque cultural, social, económico y político (Elortegui, 2016), incluso epistémico, dadas las condiciones en las que se perpetraba la subalternización de las comunidades de los pueblos originarios, sus saberes y las formas propias de relación con la tierra y la naturaleza.

En este contexto, la reforma educativa liberal representó la instalación de la educación moderna en Bolivia (Iño, 2012). Desde esta lógica, la educación de dichas comunidades que se impartía sobre todo en las escuelas elementales tenía como telón de fondo la construcción de procesos de aculturación, aunque

también mostraba avances considerables que se reflejaban en el entendimiento de las cuestiones jurídicas y políticas que afectaban a los indígenas de la región. Se pensaba en su ciudadanización y castellanización, ya que, como lo precisa Paniagua (2013), “para la élite social, el indio, su cultura, su apego a la tierra y el *ayllu*, fueron principales causas del retraso socioeconómico del país y con el fin de encaminarlo al anhelado progreso, aceptaron su instrucción elemental, buscando su mayor aculturación posible a partir de su ingreso a la escuela elemental” (p. 115).

Por otro lado, representó, en algunos casos, un instrumento de lucha que apuntaba a la comprensión de las leyes que harían posible la restitución paulatina de las tierras para los indígenas (Elortegui, 2016). Como nunca antes en la historia, la lectura y la escritura del castellano se convirtieron en herramientas útiles para luchar por la recuperación de las tierras que les pertenecían por derecho propio e, incluso, por el reconocimiento de autoridades previas a la conformación de la república (Paniagua, 2013).

Con todo, las disposiciones de la educación liberal no fueron suficientes para atender el problema de la población indígena, pues no se trataba de la implementación de métodos extranjeros para su mera alfabetización (Iño, 2015). De acuerdo con Franz Tamayo (1944, citado en Gómez y Puiggrós, 1986), de lo que se trataba era de construir una pedagogía nacional, es decir, una pedagogía boliviana, puesto que “en el porvenir, el mejor maestro del boliviano tiene que ser el boliviano” (p. 74).

Las posturas de quienes impulsaron la educación de los pueblos originarios en Bolivia, durante el primer tercio del siglo XX, coincidían con el planteamiento de Mariátegui (1928/2012), al considerar que se trataba de un problema complejo, de carácter económico, agrario, social, político, cultural, epistémico y lingüístico, además de las cuestiones estrictamente pedagógicas.

Para Elizardo Pérez y Avelino Siñani (Pérez, 1962), la fundación de Warisata representó la posibilidad de construir un proyecto educativo de liberación para los indígenas. El sentido que le otorgaron a la escuela estuvo mediado por la lógica del *ayllu*, que es la forma de organización social, política y económica de los pueblos aymaras y quechuas de Bolivia (Elortegui, 2024).

LA ESCUELA-AYLLU: ETHOS, SUJETOS Y PROCESOS

La Escuela-Ayllu tenía por objetivo convertirse en un motor económico y social para las comunidades donde se ubicaban los núcleos escolares y las instalaciones periféricas (Cabaluz, 2024). El sentido económico se constituyó a partir de la independencia de las élites latifundistas, mediante la producción de los insumos necesarios para satisfacer las necesidades propias y para la generación de intercambios mercantiles. Para ello se contaba con talleres y sembradíos en los que se aprovechaban las condiciones naturales y de la tierra para la producción comunitaria (Nodrid, 2019).

Por su parte, el sentido social se constituyó en el momento en que la Escuela-Ayllu se consideró como un espacio de lucha para la liberación de las comunidades indígenas. En ese tenor, Elizardo Pérez (1962) construyó un relato pedagógico para direccionar los procesos de formación y liberación, que tuvo como meta la superación

de las condiciones de explotación, racismo y discriminación de los indios. “Yo no quiero, decía, preparar doctores y curas tan explotadores los unos como los otros. *Nuestra misión era formar hombres aptos, hombres íntegros y capaces, para sacar de la postración a este pueblo*” (p. 106, las cursivas son nuestras).

Para cumplir el cometido de la educación de la vida que se impartía en Warisata, la *taika* (madre, en aymara), y de los otros quince núcleos escolares, se contó con la participación de docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad. Cada sujeto implicado en el proceso se consideraba como portador y potenciador de saberes. Luego, se constituyó un sujeto pedagógico complejo y relacional que ponderó los saberes y conocimientos disciplinarios que hacían posible el sostenimiento de la vida dentro del ayllu.

Los maestros eran considerados como líderes sociales, responsables de la direccionalidad de los procesos comunitarios (Salazar, 1986). En ese sentido, su papel no se restringía a la alfabetización de indígenas (como era el caso de los normalistas rurales), pues su *praxis* pedagógica estaba regulada por un *ethos* de trabajo, lucha y defensa de las causas indígenas que los comprometía a incidir en distintos planos de la vida comunitaria del ayllu.

Para Elizardo Pérez (1962), la defensa del ayllu y de los procesos de formación de sujetos solo podría llevarse a cabo por indígenas y, en casos particulares, por sujetos no indígenas, pero todos debían estar comprometidos con la liberación de los pueblos originarios, como lo muestra en el siguiente fragmento: “Enviad a las escuelas de indios a profesores convencidos de los valores indios, si es posible, a indios mismos; si no lo hacéis así, pronto veréis en las escuelas a una nueva casta que se añada a la fauna de los explotadores del indio” (Pérez, 1962, p. 146).

En ese plano, el maestro aymara Avelino Siñani representaba un ejemplo del compromiso con el proceso político-pedagógico de la liberación de los pueblos. De acuerdo con las narraciones de Elizardo Pérez (1962), Avelino Siñani personificaba la materialización del *ama sua, ama llulla, ama kella* (no seas mentiroso, no seas ladrón, no seas flojo). Incluso antes de la apertura de la escuela de Warisata, él ya contaba con una escuelita, en condiciones de pobreza, pero que pretendía poner todo su esfuerzo para contribuir a la liberación de su pueblo.

Por su parte, los estudiantes se formaban bajo un modelo pedagógico integral dirigido a hombres y mujeres, que abarcaba desde la infancia hasta la adultez. De acuerdo con Carlos Salazar (1986), se distribuía en cinco secciones:

- La sección preescolar: donde acudían niñas y niños de cuatro a seis años para cumplir tareas relacionadas con el conocimiento de la naturaleza, el trabajo de la tierra, la construcción de la escuela (con labores adecuadas para su edad), producciones artísticas y el cuidado del cuerpo.
- La sección elemental: dirigida a niñas y niños de siete a diez años, en la que se cumplían tareas relacionadas con el entendimiento del ciclo agrícola, la construcción de la escuela (con el uso de herramientas e instrumentos), la lectoescritura en castellano, la participación libre en los talleres, las artes plásticas, la música y la adquisición de conocimientos disciplinares, como la aritmética, la geografía, la historia, la geometría y la biología.
- La sección vocacional: para niñas y niños de once a catorce años, donde tenían

que llevar a cabo tareas en función de las inclinaciones intelectuales y prácticas, con el uso de técnicas sistematizadas para las labores agrícolas y de construcción, la participación en talleres específicos, la profundización en las artes plásticas y en la música, además de las actividades relacionadas con los conocimientos disciplinarios, como la composición literaria, la geografía y la historia.

- La sección profesional: que agrupaba a jóvenes de quince años o más en programas abiertos que tenían como propósito la formación de mujeres y hombres para luchar por la vida. Era una sección que procuraba la extensión de la escuela al campo y a la vida colectiva del ayllu. Los jóvenes producían alimentos y objetos para satisfacer las necesidades propias, colectivas (de la escuela) y de la comunidad (a través de la comercialización de los productos).

- La sección normal: contaba con una duración de cuatro años para la formación de profesoras y profesores que incidirían en la taika (Warisata) y en los demás núcleos escolares adherentes a la Escuela-Ayllu. Se formaba a las profesoras y los profesores con el propósito de que desarrollaran destrezas relacionadas con la complejidad que representaba el problema educativo de los indígenas, como la construcción de la escuela (desde el anteproyecto hasta la implementación de materiales y herramientas para su edificación), el funcionamiento y operatividad de los núcleos escolares, la asistencia social, el uso de las lenguas propias, el dominio de conocimientos disciplinarios (historia, geografía, ciencias naturales, leyes, sociología, antropología, entre otros), así como el dominio de nociones sobre pedagogía, didáctica, psicología y educación artística.

Para dar direccionalidad a estos procesos de enseñanza-aprendizaje, se creó el Parlamento Amauta (de sabios), que funcionaba con base en la lógica de la organización ancestral de la "ulaka", que es la forma de gobierno propio de la comunidad (Pérez, 1962). En términos operativos, se consolidó como un comité directivo que hizo posible el funcionamiento de la Escuela-Ayllu, mediante la creación de las comisiones de justicia, construcciones, agricultura, ganadería, jardines, campos de experimentación, arboricultura, sanidad, deportes, educación y cultura, mantenimiento de caminos, internados y abastecimiento.

Con la operación del Parlamento Amauta, se puede constatar la configuración de un sujeto pedagógico complejo (Puiggrós, 2003a), ya que en las comisiones se consideraba indispensable la participación de un amauta, un maestro y un estudiante, más los posibles voluntarios de la comunidad. El trabajo colectivo se consolidaba en un plano relacional que apuntaba hacia construcción de un proyecto propio que consideraba la memoria, el presente y el porvenir del indígena. Este se convirtió en un sujeto político-pedagógico constructor de su propio destino a través del uso libre de la palabra (Salazar, 1986).

En la propuesta educativa de Warisata se consideraba que la educación de los pueblos originarios tenía que ser la base para la construcción de la unidad pedagógica nacional. A decir de Elizardo Pérez (1962), la educación tenía que retornar a sus raíces agrarias para forjar una filosofía y una misma técnica educativa para los sujetos de la educación que se encontraban tanto en zonas rurales como en urbanizadas.

La construcción de la escuela boliviana, entonces, se enfrentaba a la necesidad de reconfigurar la lógica de subordinación y racialización de sujetos y saberes, que fue

la plataforma de los proyectos educativos hegemónicos que se habían desarrollado en Bolivia hasta el momento de creación de la Escuela-Ayllu, incluyendo al proyecto educativo liberal. De ahí que en la experiencia pedagógica de Warisata se planteara la construcción de un giro epistémico encaminado al fortalecimiento de las identidades étnicas y políticas (Araujo, 2020a), el cual estuvo basado en la recuperación de *epistemes* propias (Pinheiro, 2013) de las culturas donde se ubicaban los núcleos escolares, en articulación con los conocimientos disciplinarios producidos en otras geografías, incluso en occidente. No se trató de exaltar los saberes propios y subordinar los ajenos, sino de la construcción de un proceso epistémico de apropiación e imbricación de saberes para el sostenimiento de la vida comunitaria del ayllu.

En la perspectiva de Salazar (1986), fue necesario construir una escuela integral que permitiera la articulación de los saberes propios con los conocimientos ajenos. El sentido integral de la formación de sujetos en la Escuela-Ayllu cumplía cuatro funciones particulares: una integración vertical (entre las secciones o niveles educativos), una integración horizontal (en vinculación con la comunidad), una integración activa (entre la escuela, el taller y el sembradío) y una integración histórica (que articulaba la lucha de clases con la lucha propia de las comunidades indígenas) (Viedma, 2015).

Las modalidades de enseñanza procuraban la relación entre el aula, el taller y el sembradío, que se definían con base en las necesidades reales de la comunidad. En el aula era obligatoria la lectoescritura en castellano y en lengua propia, además de los conocimientos disciplinarios; en el taller se preparaba a las niñas y los niños para emplear los recursos del ambiente en beneficio propio y de la comunidad, y en el sembradío se les enseñaba a trabajar colectivamente para producir alimentos dependiendo de las condiciones de la tierra (Salazar, 1986).

Los fundamentos pedagógicos de la Escuela-Ayllu se construyeron a partir de la escuela activa y la escuela del trabajo. En palabras de Elizardo Pérez (1962): “No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula con los talleres, campos de cultivo y construcciones” (p. 105).

Paulatinamente se fue construyendo el carácter político-pedagógico de la Escuela-Ayllu, cuya base fue el trabajo de las infancias, un aspecto que debe ser matizado por su sentido social, productivo, educativo y contrahegemónico (Morales y Shabel, 2021). Cabe señalar que el trabajo no respondía a la producción industrial del capitalismo creciente en Bolivia y en el resto de América Latina, sino a las necesidades colectivas determinadas por el Parlamento Amauta y por las condiciones materiales en que se encontraba la comunidad.

De esa manera, según Salazar (1986), la Escuela-Ayllu era una escuela activa, del trabajo y productiva. A través de la implementación de su fuerza de trabajo, el sujeto pedagógico complejo (estudiantes, maestros y amautas) lograba producir nuevas tramas materiales y simbólicas en beneficio del ayllu. El elemento ético-político de los saberes que se ponían en juego para la producción colectiva era el *ayni*, o, como lo define Elizardo Pérez (1962), “la fraternal institución del trabajo aymara” (p. 101), un trabajo no asalariado y regulado por el principio de reciprocidad entre los integrantes de una comunidad, lo que da muestra del potencial de los saberes, su

carácter socialmente productivo (Gómez, 2009) y el profundo sentido ético, político y pedagógico entre quienes eran partícipes de esta experiencia, así como de su construcción comunitaria (Araujo, 2020b).

A pesar de contar con fundamentos teóricos y organizativos sólidos, Vilchis (2023) considera que la ofensiva de los gamonales-hacendados en contra de la experiencia pedagógica de Warisata se hizo efectiva teniendo como base los siguientes aspectos:

- Pedagógicos, relacionados con la inconformidad de profesoras y profesores que formaron parte de esta experiencia, los cuales sostenían que la escuela fomentaba la ideología comunista y separatista, además de mencionar que no contaba con un programa pedagógico bien fundamentado, sino con un programa que solo beneficiaba a los dirigentes con el trabajo de los indígenas.
- Económicos, los cuales se expresaron en una reducción de presupuesto, a tal grado que, entre 1939 y 1940, hubo un recorte de doce millones para la educación indígenal que provocó el cierre paulatino de varios núcleos escolares.
- Políticos, el 12 de enero de 1940 se decretó la integración de toda la educación pública al Programa de Educación Única, con el cual se acertó un golpe demoledor a la experiencia de Warisata, al disolverse la Dirección de Educación Indígenal y se arrebató la autonomía a los núcleos escolares de la Escuela-Ayllu para integrarlos al Consejo Nacional de Educación.

WARISATA: ENTRE LA HISTORIA Y EL PORVENIR DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Las experiencias pedagógicas que diversos sectores de la población han generado en la historia pasada y reciente de nuestros países constituyen una muestra de las bases sobre las cuales se ha configurado la educación popular en el continente latinoamericano, así como de las posibilidades que se abren para vincular el presente con opciones de futuro viables, a partir del legado que lo mejor de la pedagogía popular latinoamericana construyó.

En muchos de los movimientos populares en defensa de la educación como un bien social y como un derecho está presente esta preocupación. La universidad pública y los espacios que en su nombre se construyen pueden y deben contribuir a este proceso para pensar el presente y futuro de la institución educativa, la sociedad y la democracia, en el entendido de que cualquier decisión debe dejar abierta la puerta a lo que deviene. La investigación educativa y el conocimiento que derive de esta no puede sustraerse a esa condición, por lo que colocar la discusión en el terreno de los desafíos que implica aprender a pensar desde las exigencias que la historicidad y el cambio plantean representa una base para situar los alcances y los límites que la educación popular tiene en este momento, así como los imaginarios de los cuales se nutre y los que produce.

La sistematización y el análisis situado de las experiencias abre la posibilidad de construir una concepción global que deberá ir encontrando su definición concreta y práctica ante cada realidad particular, en cada momento histórico específico y en el marco de las profundas fracturas que se están produciendo entre el ideario

pedagógico de la modernidad y las nuevas configuraciones socioculturales y educativas actuales de las comunidades, los movimientos sociales y las luchas de los pueblos en los territorios que conforman nuestra región.

Abrir la puerta a la historia para recrear territorios a partir del ejercicio iniciado hace casi un siglo por el maestro Elizardo Pérez y el educador rural indígena Avelino Siñani en la Escuela-Ayllu, brinda una base para articular el pasado con el presente de la educación latinoamericana, en la densidad histórica que los saberes y las experiencias pedagógicas alternativas nos brindan y que hacen parte de las genealogías por las que las educaciones populares se nutren y reconfiguran, al calor de la praxis de los sujetos. La educación del campo y de las comunidades indígenas da cuenta de este proceso, así como del ideario que al respecto se ha construido y que adquiere vigencia en el momento actual como parte de las luchas que los pueblos libran para salir del yugo de la opresión.

La experiencia político-pedagógica de Warisata condensa, en su ideario, muchas de las demandas y propuestas que se han ido gestando por parte de las comunidades indígenas de nuestros países en la actualidad. México es, en este momento, una expresión de este ejercicio que, con la participación activa de los profesores y las profesoras, configura una base para hacer de la escuela y de las políticas que en su nombre se proponen un espacio que rompe sus muros cuando las voces y acciones de quienes las conforman articulan, de múltiples y diversas maneras, los conocimientos, los saberes, las prácticas y las experiencias que de tiempo atrás se han desplegado para no sucumbir a los embates de la colonización, el mercado y las corporaciones.

El sentido alternativo y popular que la Escuela-Ayllu imprimió a su hacer cotidiano articuló, de manera particular, los principios de la educación socialista (escuela única, politécnica, integral, cooperativa, mixta, gobiernos colectivos, educación, trabajo y producción) con los de la organización colectiva y de educación dentro del ayllu. Con ello abrió las puertas a la construcción de una educación propia en la que la dimensión del campo e indígena, junto con la necesidad de transformación de las condiciones de opresión, definieron las bases para la construcción de un proyecto que vinculó territorios, prácticas y utopías.

Nota

Este artículo se escribió en el contexto del proyecto “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana”, UNAM-DGAPA: PAPIIT IN400222, construido por los integrantes del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, B. (2020a). A construção de identidades étnicas e políticas na experiência da Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940). *Tupã-Sistema Online de Apoio a Eventos do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura*. <https://tupa.claec.org/index.php/latinidades/latinidades2020/paper/view/2105>
- Araujo, B. (2020b). Campos de experimentação agrícola na Escuela-Ayllu de Warisata: reflexões sobre produtividade, trabalho e saber indígena no altiplano boliviano (1931-1940). *Oficina Do Historiador*, vol. 13, núm. 2, pp. 1-13. <https://doi.org/10.15448/2178-3748.2020.2.37907>
- Blanco, M. C. (1999). *Warisata: proyecto de transformación integral*. Tesis de licenciatura en Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés.
- Cabaluz, J. F. (2024). Educación, indianismo y socialismo: la escuela ayllu de Warisata (1931-40) y las escuelas indígenas de Ecuador (1944-63). *Revista Trabalho Necessário*, vol. 22, núm. 47, pp. 1-12. <https://doi.org/10.22409/tn.v21i47.59238>
- Elortegui, M. (2024). *La Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y las normales rurales de México: memorias de educación popular*. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Elortegui, M. (2016). La Escuela Ayllu de Warisata, destellos de memoria subversiva en los Andes bolivianos. *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*. <https://www.pacarinadelsur.com/ediciones/numero-3/59-dossiers/dossier-19/1382-la-escuela-ayllu-de-warisata-un-acto-subversivo-de-hacer-memoria-en-los-andes-bolivianos>
- Elortegui, M. (2012). *La Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela rural del periodo cardenista de México: dos proyectos de educación popular*. Tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Torres, C. (1994). *Educação popular. Utopía Latino-Americana*. Cortez Editora, Universidade de São Paulo.
- Gómez, M. (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 33-65). Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M. y Corenstein, M. (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M. y Puiggrós, A. (1986). *La educación popular en América Latina.1*. Secretaría de Educación Pública, El Caballito.
- Guelman, A., Cabaluz, F., Palombo, M. y Salazar, M. (2020). *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Iño, W. (2015). Posturas y posiciones de una “educación propia” a principios del siglo XX: Franz Tamayo y José Carlos Mariátegui. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 176-194.
- Iño, W. (2012). La reforma educativa liberal (1899-1920): modernización de la educación pública en Bolivia. *Estudios Bolivianos*, núm. 16, pp. 159-206. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/12342>
- Mariátegui, J. C. (1928/2012). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Ediciones Era.
- Mejía, A. (2022). *Warisata el modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu 1931-1940*. Universidad Mayor de San Andrés. <https://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>
- Mejía, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Ediciones Desde Abajo.
- Morales, S. y Shabel, P. (2021). Entretejiendo pedagogías decoloniales y concepciones no eurocéntricas de niñez. El caso de la Escuela-Ayllu de Warisata. *Polifonías*, núm. 18, pp. 87-104. <https://www.plarci.org/index.php/polifonias/article/view/941>
- Nodrid, N. (2019). Algunos acercamientos a la cuestión de la escuela ayllu de Warisata (Bolivia). En R. Elisalde y M. Acri (compils.). *Historia de la educación popular en Latinoamérica. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas (1940-2017)* (pp. 87-108). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Paniagua, T. (2013). *La lucha aymara por su derecho a la educación y la ampliación de la formación social del ayllu a la escuela*. Pachakuti, Abya Yala.
- Pérez, E. (1962). *Warisata. La Escuela Ayllu*. Empresa Gráfica E. Burillo.
- Pineau, P. (1994). El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en Argentina. *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 257-278.
- Pinheiro, L. (2013). Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 121-162). Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puiggrós, A. (2003a). Recaudos metodológicos. En A. Puiggrós y M. Gómez (coords.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (pp. 299-327). Miño y Dávila, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2003b). Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL. En A. Puiggrós y M. Gómez Sollano (coords.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (pp. 95-121). Miño y Dávila, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1984). Notas sobre Warisata. En: *La educación popular en América Latina*. Nueva Imagen, pp. 247-248.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Rodríguez, L. (2013). *La educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina*. Instituto de Investigación de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Salazar, C. (1986). *La "Taika". Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*. Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.
- Salazar, C. (1983). ¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos. Librería Editorial Juventud.
- Tamayo, F. (1944). *Creación de la pedagogía nacional*. Ministerio de Educación de Bolivia.
- Viedma, M. (2015). Warisata: una genealogía de la educación desde el Suma Qamaña. *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. X, núm. 1, pp. 17-32.
- Vilchis, A. (2023). Destrucción de Warisata. En *Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis)*. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 240-247.

Secundaria Popular “Carrillo Puerto”. Una experiencia de educación popular

Popular Secondary School “Carrillo Puerto”. An experience in popular education

ALEJANDRO SUÁREZ LÓPEZ*

ANA MARÍA MÉNDEZ PUGA**

MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO***

Este artículo examina los esfuerzos colectivos para construir una propuesta educativa basada en la educación popular, con el fin de garantizar el derecho a la educación para personas en situación de exclusión. A partir de la experiencia de la Secundaria Popular "Carrillo Puerto", surgida en Morelia, México, en la década de los setenta, se desarrolla una investigación etnográfica que incluye conversaciones, entrevistas y observación participante, documentadas en un diario de campo. Los hallazgos revelan que la solidaridad entre estudiantes ha sido un eje central del proyecto, tanto en sus orígenes como en su desarrollo actual, lo que genera una propuesta educativa distinta a los modelos tradicionales. La dinámica de trabajo diario en la escuela fomenta la formación de una colectividad que impulsa procesos de aprendizaje alternativos, dentro y fuera del aula, y facilita la inclusión de personas expulsadas de otras escuelas, en algunos casos debido a discapacidad. Se concluye que la participación activa del estudiantado, la solidaridad y la postura ético-política que sustenta este proyecto hacen viable el acceso al derecho a la educación, al tiempo que se mantiene la exigencia de responsabilidades al Estado.

Palabras clave:
educación
secundaria,
educación popular,
etnografía,
derecho a la
educación, sujeto
colectivo

Recibido: 8 de febrero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 6 de septiembre de 2024 |

Publicado: 5 de octubre de 2024

Cómo citar: Suárez López, A., Méndez Puga, A. M. y Vargas Garduño, M. L. (2024). Secundaria popular “Carrillo Puerto”. Una experiencia de educación popular. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1658. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-010)

This text aims to showcase collective efforts to construct an educational proposal based on popular education, thereby ensuring the right to education for people in situations of exclusion. This is drawn from the experience of the Popular Secondary School that emerged in Morelia, Mexico, in the 1970s. The research is conducted through ethnography, involving conversations, interviews, and observations recorded in a field journal. It was found that the foundation of both past and current work is solidarity. The students engage with an approach different from the traditional one. Additionally, the daily dynamics of the school's work foster the formation of a community that promotes alternative learning processes, both inside and outside the classrooms. This also includes the inclusion of individuals who have been expelled from other schools due to certain disabilities. It is concluded that student participation in activities, solidarity, and the ethical-political stance supporting the educational project make access to the right to education possible without ceasing to demand accountability from the state.

Keywords:
secondary education, popular education, ethnography, education rights, collective subject

* Estudiante de la maestría en Psicología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesor de asignatura de la Facultad de Psicología de la misma universidad. Línea de investigación: cultura escolar y escrita. Correo electrónico: alejandro.suarez@umich.mx/<https://orcid.org/0009-0005-5797-6279>

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Cuenta con el reconocimiento a perfil deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I, y de la Academia Mexicana de Ciencias. Ha sido distinguida también como Investigadora del Estado de Michoacán. Líneas de investigación: aprendizaje de la lengua escrita con niñas, jóvenes y personas adultas en contextos de pobreza y exclusión, interculturalidad, escritura académica, migración, contextos vulnerables e inclusión. Correo electrónico: ana.puga@umich.mx/<https://orcid.org/0000-0001-9013-4528>

*** Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Psicología Social, por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: interculturalidad, educación inclusiva y diseño curricular. Correo electrónico: maria.lourdes.vargas@umich.mx/<https://orcid.org/0000-0002-7384-3098>



INTRODUCCIÓN

La educación popular (EP) se plantea como una alternativa fuera del sistema educativo formal. Aunque los principios de la EP pueden integrarse en procesos educativos institucionalizados, como prácticas derivadas de la *Pedagogía del oprimido* o de la *Pedagogía crítica*, en México son pocas las iniciativas educativas que han surgido directamente desde esta perspectiva. Un ejemplo destacado es la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, fundada en 1976 y ubicada en el centro de Morelia, Michoacán, la cual ha sido una opción educativa para adolescentes en situación de exclusión. Esta escuela cuenta con un registro oficial ante la Secretaría de Educación del estado, lo que la obliga a cumplir con los lineamientos establecidos por esta dependencia gubernamental. Sin embargo, también diseña y aplica sus propias directrices, lo que la coloca simultáneamente “dentro” y “fuera” del sistema educativo.

Por tanto, el objetivo de este texto es mostrar los esfuerzos colectivos por construir una propuesta educativa basada en la EP y garantizar, así, el derecho a la educación de personas que viven en condiciones de exclusión.

El derecho a la educación sigue siendo un desafío que el Estado mexicano no ha logrado resolver por completo. En el caso específico de Michoacán, donde se encuentra la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, las cifras revelan una situación preocupante. Según datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, (Mejoredu, 2022), en Michoacán existen 4,623 escuelas públicas de nivel primaria y 1,665 de nivel secundaria. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), la “cobertura educativa” para el ciclo escolar 2021-2022 fue del 97.3% en primaria y del 81.8% en secundaria (SEP, 2022). Esto significa que el 2.7% de los niños en edad de cursar primaria no ingresan a la escuela, y en el caso de la secundaria, el 18.2% no logra inscribirse.

Las causas de este fenómeno son diversas: la insuficiencia de espacios, la falta de una secundaria cercana o la carencia de recursos económicos por parte de las familias. Esta evidente escasez de oportunidades y espacios educativos incide directamente en el acceso al derecho a la educación, especialmente para quienes se encuentran en condiciones de exclusión (INEE, 2018).

De lo anterior, podemos suponer que muchas personas no logran ingresar a la secundaria debido a que el cupo en la más cercana se agota de manera rápida y no pueden asistir a otra más lejana por falta de recursos para cubrir el transporte. Además, un estudio en el estado de Puebla encontró que un gran número de adolescentes abandona o es expulsado de la escuela durante el primer año de secundaria (Hernández, 2015), debido a factores como el bajo rendimiento en matemáticas, la falta de alguien con quien dialogar sobre su situación o, en algunos casos, problemas relacionados con el embarazo adolescente. Otros jóvenes abandonan los estudios por falta de recursos académicos o financieros, o por la situación de violencia social.

Esto refleja, como señalan De Vries y Grijalva (2021), que “un 40% de los jóvenes se pierde en el trayecto hacia la EMS [educación media superior]” (p. 61). Aunque estos datos corresponden al ámbito nacional, en Michoacán el abandono escolar en secundaria fue del 8.1% en el ciclo 2020-2021 y del 5.8% en 2021-2022 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023), lo cual repercutirá en el acceso a la EMS. Por lo tanto, como plantean Hernández et al. (2021),

las causas del abandono escolar deben buscarse dentro del propio sistema educativo, considerando el número y la ubicación de las escuelas, las acciones educativas, así como las condiciones de las familias.

Como podemos apreciar, resulta muy complicado para un gran número de adolescentes concluir la educación secundaria y continuar con el bachillerato. Por ello, la creación de espacios alternativos ha sido fundamental, especialmente en 1976, cuando había menos escuelas secundarias y en Michoacán se desarrollaban movimientos sociales que luchaban por el acceso a la educación, muchos de ellos desde una perspectiva marxista (Rafa, comunicación personal, 2022). De estos movimientos surgió la creación de instituciones como la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, un logro de un movimiento popular-estudiantil que sostenía que sin educación no era posible el cambio social.

El caso de esta secundaria se aborda en este texto con el objetivo de presentarla como una experiencia que demuestra cómo los esfuerzos colectivos pueden conquistar el derecho a la educación. Esta reflexión surge del proyecto de tesis de maestría del primer autor, actualmente en proceso, titulado “La cultura escolar y escrita en la Secundaria Popular Carrillo Puerto”. Este proyecto, apoyado por una beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías de México, tiene como objetivo comprender la cultura escolar y escrita en este centro educativo.

LA EDUCACIÓN POPULAR Y SUS PLANTEAMIENTOS CENTRALES

Con el fin de precisar qué es la EP, surge la pregunta ¿cómo podemos diferenciar la educación pública, privada y popular? Si nos situamos desde el punto de vista del financiamiento, se distingue claramente entre las dos primeras: la educación pública es financiada y administrada por el Estado, mientras que la privada es sostenida por recursos de particulares. Sin embargo, el financiamiento de la EP proviene ante todo de la solidaridad de las organizaciones de base y de los propios sujetos que participan en ella, quienes contribuyen con propuestas y buscan recursos. Como señala Mejía (2014), esta forma de educación se caracteriza por asumir que

una actuación intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales desde los intereses de los grupos populares, evitando caer en el utopismo educativo y pedagógico que cree que solo cambiando su educación se transforma la sociedad y hace conciencia de que si no cambia la educación, será imposible transformar la sociedad (p. 3).

De esta manera, nos aproximamos a un entendimiento de la EP como una apuesta política vinculada a militancias de izquierda, tal como lo señalan Guerrero y Cabezas (2023). Esto implica cuestionar al sistema educativo desde una perspectiva de autonomía tanto política como pedagógica (Alfieri y Lázaro, 2023).

En cuanto al estudiantado, la escuela pública le permite ejercer su derecho constitucional al recibir una educación gratuita. Por su parte, el estudiante de la escuela privada ejerce este derecho mediante una transacción directa con la institución. En contraste, el estudiante de una escuela popular hace valer su derecho a la educación integrándose en un movimiento social que promueve prácticas, valores y saberes que fortalecen la colectividad. Esta práctica, en términos de Colella (2015), es disruptiva, ya que permite que, como parte de un sujeto colectivo

emergente y vinculado a “las rupturas” que se generan en el proceso, el estudiante tenga la posibilidad de participar en la toma de decisiones (Alfieri y Lázaro, 2023).

Antes de profundizar en la experiencia de la Secundaria “Carrillo Puerto”, es necesario ofrecer un breve panorama de la EP y algunos de los cambios y énfasis que ha experimentado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, entre los siglos XVIII y XIX en Europa, la instrucción pública y la EP se unificaron en un proceso que las consideraba sinónimos, al estar dirigidas al pueblo y con el Estado emergente como su proveedor (Gómez, 2015). Si bien la idea del “pueblo” como destinatario de la EP se mantendría a lo largo de la evolución del concepto, el Estado dejaría de ser su principal agente.

En el siglo XX, grupos socialistas, anarquistas y democrático-populares impulsaron experiencias educativas al margen de las instituciones formales (Gómez, 2015). En relación con este tema, surge una pregunta fundamental planteada por Freire (2017): “¿Es posible hacer EP en la red pública?” (p. 107). El pedagogo brasileño parece escéptico respecto a la posibilidad de que la EP pueda desarrollarse dentro del sistema educativo público, en especial cuando dicho sistema se basa en principios autoritarios. Freire incluso considera ingenuo pensar que las clases dominantes permitirían la difusión de derechos laborales (como el derecho a huelga) o la exposición de la inequidad en la distribución del presupuesto, que tiende a favorecer a las zonas más privilegiadas, mientras que los barrios más pobres permanecen casi olvidados. Señalar el carácter político-ideológico de estas decisiones presupuestas no pasaría inadvertido para las élites (Freire, 2017).

Gómez (2015) y Osorio (2022) destacan cómo la EP ha cambiado desde sus inicios en los años setenta, pasando a defender el derecho a la educación sin perder su enfoque en las luchas de los grupos de izquierda. A pesar de esta transformación, la EP sigue manteniendo la noción de una “educación propia” y contextualizada, como señala Mejía (2014) en su revisión histórica, definiéndola como una educación “desde el sur y desde abajo”.

La concientización, la formación crítica y la apuesta por la transformación social son ejes centrales de las propuestas de EP. Estos principios se articulan con la democratización del conocimiento y la necesaria vinculación entre escuela y comunidad (Comunidad Pedagógica del Programa Alternativo y Popular de Educación Popular, 2023; Guerrero y Cabezas, 2023; Osorio, 2022), así como con el diálogo al interior de los proyectos educativos emergentes. Desde otra perspectiva, Gómez y Puiggrós (2019) proponen algunas dimensiones que definen a la EP, como a quién está dirigida, el tipo de conocimientos que propone, sus fines, y las instancias que sostienen el proyecto educativo.

En el contexto de la educación de personas jóvenes y adultas, Osorio (2022) reflexiona sobre la conceptualización de la EP y los énfasis que esta propone, a saber: la EP como un movimiento cultural vinculado a la construcción de una pedagogía orientada a nuevas formas de hacer política; la EP como un espacio donde los educadores actúan en calidad de mediadores en un diálogo de saberes y en la “construcción de subjetividades críticas y la apertura a una vida solidaria”; la EP como una educación que identifica las dimensiones capilares de la dominación; y la EP como una acción reflexiva fundamentada en una epistemología de la acción liberadora (pp. 110-111).

En este marco, Osorio subraya la influencia del pensamiento de Gramsci, al proponer la “escuela y la cultura” como espacios en disputa que requieren la construcción de alternativas. De ahí surge la posibilidad de una EP que puede desarrollarse tanto dentro como fuera de la escuela.

De igual manera, como se ha señalado, “es relevante considerar los procesos de subjetivación en experiencias educativas autónomas y autogestionadas a partir de situaciones disruptivas de la educación tradicional” (Colella, 2015, p. 77), ya que estas ofrecen posibilidades para la constitución de un sujeto colectivo que se va transformando en función de la acción que le da forma y que, a su vez, incide en su entorno.

Por otro lado, como afirman Jimena et al. (2021), Freire no concebía la EP limitada únicamente al ámbito no formal, por lo que no se debería “separar la práctica educativa de la reflexión sobre la educación popular”. Freire también consideraba la EP como una herramienta para que las personas “comprendieran su lugar en el mundo y cambiaran el rumbo de sus vidas” (p. 4). Por ello, en la educación secundaria y el bachillerato, promover otras formas de acercamiento a la comprensión del mundo desde la EP puede ser un camino viable.

Existen múltiples experiencias de EP y educación comunitaria en América Latina que siguen vigentes hoy, mientras que algunas son nuevas. Ejemplos de esto son los bachilleratos en Argentina (Garelli et al., 2022) o las experiencias de Oaxaca, México (Comunidad Pedagógica del Programa Alternativo y Popular de Educación Popular, 2023). A pesar de la singularidad de cada experiencia, sus enfoques y aportes hacen necesario estudiar cada una en detalle. Por ello, este texto busca aproximarse a la experiencia de “La Popular”.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, UN HORIZONTE DE INTENCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Como se ha señalado, en los últimos años, la EP, además de enfocarse en la búsqueda de transformaciones, ha puesto como eje central la exigencia del derecho a la educación (Osorio, 2022). En este sentido, los movimientos de EP y las propuestas educativas que emergen de ellos, como la Comunidad Pedagógica del Programa Alternativo y Popular de Educación Popular (2023) en Oaxaca, se orientan hacia la construcción de programas que no solo luchan por ese derecho, sino también por los derechos humanos en general.

Entre los derechos humanos fundamentales establecidos en instrumentos normativos internacionales, destaca el derecho a la educación, consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y refrendado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960, ratificada por 107 países. Esta convención respalda la Agenda Mundial de Educación 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que aboga por garantizar el derecho pleno a la educación como base para un desarrollo sostenible (Unesco, 2022).

El ODS 4 pretende asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al promover el aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas (Unesco, 2017), con

especial atención en los grupos históricamente vulnerados. México plantea en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024) que el estado se asegurará de impartir y garantizar la educación para todas y todos, la cual deberá ser obligatoria, inclusiva, gratuita y laica. La importancia de la educación como derecho humano clave o llave radica en que posibilita el que las personas puedan seguir aprendiendo, que accedan a información que les permita comprender el mundo y, con ello, puedan tener elementos para acceder o exigir otros derechos, incidiendo en la superación de las desigualdades (Latapí, 2009).

Para juristas como Contreras (2021), el derecho a la educación es prioritario, superado solo por el derecho a la vida y a la libertad, ya que “es un derecho de carácter habilitante, indispensable para lograr el conocimiento, comprensión, ejercicio y defensa de todos los demás derechos inherentes a la persona” (p. 106). En esta línea, la relatora especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry (2019), destaca el impacto de la educación en la prevención de las violencias, ya que fomenta la autoaceptación y la aceptación del otro, refuerza el sentido de pertenencia social, y desarrolla el pensamiento crítico, la empatía y la aceptación de la diversidad.

Como podemos apreciar, la fundamentación jurídica es clara y abarca los puntos esenciales para hacer valer el derecho a la educación. Sin embargo, el gran reto es cómo garantizar su efectividad en la práctica, en especial en contextos de exclusión. La EP facilita el ejercicio de este derecho como una alternativa formativa que busca desarrollar procesos de conciencia social, además de la constitución de un sujeto colectivo que aspire a transformar su entorno e incidir en la continuidad de un proyecto educativo inclusivo.

Como señala Ruiz (2012), se enfrentan “dos puntos nodales que históricamente le han dado sentido [al derecho a la educación]: la obligatoriedad y la gratuidad de la educación, y, en las últimas décadas, aparecen con fuerza los sentidos de la exigibilidad y la justificabilidad” (p. 44). Esta exigibilidad no sería posible sin su inclusión en la Constitución de México, como también indica Ruiz (2012). Por tanto, la apuesta por una educación acorde con el contexto y las necesidades de las personas implica el reconocimiento de este derecho, consagrado en diversos documentos internacionales y nacionales.

El acceso a la escuela es solo una parte del derecho a la educación; es igualmente fundamental garantizar que existan las condiciones para que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo, aprendan y construyan una visión de futuro que priorice el desarrollo de las personas y sus comunidades. El sistema educativo debe asegurar que los aprendizajes vayan más allá del aula, demostrando que es posible apropiarse de conocimientos útiles para la vida y que estén en consonancia con un proyecto colectivo. Como menciona Ruiz (2014), es necesario contar con indicadores que evalúen el ejercicio del derecho a la educación, más allá del ingreso, la permanencia y el egreso escolar. En algunos casos, garantizar este derecho implica un proceso de exigibilidad para asegurar que la educación sea asequible, disponible, aceptable y adaptable, además de que los recursos se utilicen de manera eficiente.

Cuando se aborda el derecho a la educación desde la EP, se interpela al Estado (Alfieri y Lázaro, 2023) y, al mismo tiempo, se busca colaborar con él (Guerrero y Cabezas, 2023). Si se pretende una “educación propia”, será necesario negociar y exigir el reconocimiento de los principios, contenidos y metodologías que sustentan

la EP, ya que estas propuestas difieren de algunos elementos del currículo institucional. La exigencia no solo recae en términos pedagógicos, sino también en recursos, apoyos específicos y en la disposición para escuchar y comprender esta propuesta educativa, a fin de asegurar el derecho a una educación propia.

MÉTODO

El interés por comprender y documentar la experiencia actual de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto” surge a partir de las interacciones previas del primer autor de este texto, quien participó durante un ciclo escolar como profesor voluntario y en los espacios de diálogo que promueve la escuela. Asimismo, se basa en el trabajo de las coautoras en favor del derecho a la educación en diversos contextos de exclusión, como los campamentos de familias jornaleras agrícolas migrantes en varios municipios de Michoacán, así como en la promoción de la educación intercultural e indígena. Ambas coautoras son investigadoras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

Este tipo de interacción facilitó que la investigación se realizara desde un enfoque etnográfico, utilizando conversaciones cotidianas (González, 1997), entrevistas y observación participante, apoyadas en notas de campo y un diario de campo. La etnografía se presentó como una metodología adecuada, y la inspiración de Rockwell (2009) reafirmó su idoneidad para recuperar las fortalezas de la memoria y las tradiciones colectivas, las cuales pueden iluminar la búsqueda de alternativas educativas. En particular, la Secundaria Popular “Carrillo Puerto” se destaca por ofrecer una cultura escolar distintiva. Además, esta metodología recoge lo que plantea Rockwell (2009) al intentar incluir la dimensión histórica en el desarrollo de las prácticas y experiencias cotidianas actuales. En un sentido amplio, la misma secundaria se constituye en una participante colectiva, en el sentido de que los cuatro grupos que la integran (dos de primer grado, uno de segundo y uno de tercero) fueron observados en su dinámica cotidiana en el aula y fuera de ella, en eventos y actividades propias de la escuela. En un sentido más particular, tres profesores participaron a través de entrevistas informales o conversacionales: Juan, uno de los fundadores; Mateo, quien funge como director; Lenin y Rafa, quienes son coordinadores; asimismo, la profesora Montserrat en entrevista formal, quien fue estudiante de la propia secundaria.

Por otro lado, bajo la clara influencia del pensamiento de Vygotski (1982/1997), se retoma la posibilidad de una perspectiva histórico-cultural de los fenómenos educativos, la cual favorece interacciones distintas entre los actores educativos, basadas en las dinámicas que se generan cotidianamente.

Las observaciones y el registro de notas en el diario de campo se realizaron del 15 de agosto de 2022 al 27 de mayo de 2023. Durante este periodo, se llevaron a cabo conversaciones con profesorado, estudiantes y fundadores, además de una entrevista con una profesora que, a su vez, es exalumna de la secundaria. Parte de esta experiencia de trabajo ha sido utilizada para construir este texto y compartir reflexiones que pongan en el centro al sujeto colectivo emergente.

Las observaciones se registraron en el diario de campo mientras se desarrollaba

un proyecto de aula en la asignatura de Lengua materna, lo que permitió la permanencia en el espacio escolar y la interacción en diversas situaciones y actividades a lo largo de nueve meses.

El análisis de contenido, siguiendo la propuesta de González (1997), permitió organizar la información en tres categorías: la historia de la secundaria, la concepción de la EP y el día a día de las actividades. Este enfoque retoma el planteamiento de Rockwell (2009), quien sugiere “asegurar una articulación posible de la evidencia fragmentaria que se recoge en el campo y en el archivo” (p. 14). De esta forma, se considera la historia como un elemento clave para interpretar la diversidad de la vida cotidiana, identificando, en la medida de lo posible, las permanencias, transformaciones y tensiones.

¿CÓMO NACE LA SECUNDARIA POPULAR “CARRILLO PUERTO”?

De acuerdo con el testimonio de los fundadores, esta secundaria nace en una coyuntura particular. Los participantes narran en entrevistas, conversaciones y actos cívico-políticos cómo desde el inicio de los años setenta estudiantes de la UMSNH se vincularon a movimientos sociales a partir de su estancia en las casas del estudiante (que aún existen para albergar a personas de escasos recursos) y de la Coordinadora de Universitarios en Lucha, que buscaba defender los intereses de la clase trabajadora y, en particular, del derecho a la educación. Rafa, uno de los fundadores cuenta que los estudiantes tenían un vínculo con la población moreliana a la cual ofrecían sus habilidades incipientes, a partir de actividades de alfabetización, colaboración en los proyectos de la preparatoria popular (proyecto casi paralelo a la secundaria popular); además, si alguien necesitaba un dentista, un abogado o un médico, quienes estudiaban dichas carreras podían ayudarlos sin costo alguno (R. Castro, comunicación personal, 22 de agosto del 2022; véase también Armas, 2023).

En ese espacio donde estudiantes de la universidad recibían a los habitantes de Morelia llegaron madres y padres de familia preocupados por la escasez de lugares en las secundarias, así como por los costos de inscripción, uniformes, exámenes de ingreso, útiles escolares, entre otros requisitos que, aunque parecieran mínimos, terminaban por obstaculizar el acceso a la educación.

Estas familias confiaron la educación de sus hijas e hijos a ese grupo de estudiantes universitarios. Para convencerlos, los cuestionaban: “¿Acaso el que estudió Físico-Matemático no puede dar clases de matemáticas? ¿O el que estudia Química no puede enseñar química?”. Este razonamiento se extendió al resto de las materias, logrando que los universitarios comenzaran a impartir clases en las calles, en las banquetas. Así, la escuela fue conocida como “la escuela de los pobres” (R. Castro, comunicación personal, 22 de agosto de 2022) o “la Secundaria de la Calle” (Armas, 2023).

Pronto surgió otro obstáculo: los estudios realizados en esa secundaria, cuyos pizarrones eran las banquetas de la avenida principal de Morelia, no tenían validez oficial ante la SEP, lo que impedía que quienes egresaban pudieran continuar su formación en el siguiente nivel educativo. Ante esta situación, los estudiantes universitarios, ahora convertidos en maestros de secundaria, organizaron una marcha el 30 de septiembre de 1976. En Morelia, cada 30 de septiembre se celebra un gran desfile cívico-militar

en conmemoración del natalicio de José María Morelos y Pavón, héroe de la independencia originario de la ciudad. Ese año, la secundaria se organizó para irrumpir en el desfile y marchar junto a otras secundarias reconocidas por la SEP. Juan Luna (comunicación personal, 23 de agosto de 2022) relata que el público que acudió al desfile acompañó la marcha de la secundaria con el grito de “¡educación popular!”.

Esa acción le dio visibilidad a la naciente secundaria y abrió la posibilidad de ser reconocida por la SEP. Sin embargo, aún faltaba un requisito esencial: contar con un espacio físico adecuado. Esto llevó al movimiento a ocupar una parte del Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás, donde se encontraba la Escuela de Filosofía y Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Ya en posesión del edificio, el 9 de noviembre de 1976, un grupo de estudiantes nicolaitas acudió a las oficinas de la SEP en el entonces Distrito Federal. Allí, les preguntaron qué tipo de escuela sería, ya que la SEP no consideraba la figura de “secundarias populares” (J. Luna, comunicación personal, 9 de noviembre de 2022).

Ante este vacío legal, y dado que la colaboración entre estudiantes universitarios y las familias no encajaba en ninguna categoría formal, se decidió otorgarles una clave de escuela “particular”. Según relata Juan Luna, se dijo: “Si hay particulares para los que tienen dinero, nosotros haremos una para los que no tenemos” (J. Luna, comunicación personal, 23 de agosto de 2022). Así, ante la falta de una denominación adecuada para este proyecto en los registros de la SEP, se optó por una clave de escuela particular.

Desde entonces, la Secundaria Popular “Carrillo Puerto” se ubica en la calle Melchor Ocampo, en el Centro Histórico de Morelia, detrás del edificio del Colegio de San Nicolás de Hidalgo (Preparatoria 1), un lugar emblemático para la historia de México. La escuela funciona sin presupuesto, sin cobrar cuotas, y sin empleados formales. El personal de apoyo son los propios estudiantes de la secundaria, quienes se encargan de labores de limpieza, vigilancia, organización de eventos, la cooperativa y la comunicación, junto con un profesorado voluntario.

El edificio en el que se encuentran, aunque en posesión de la secundaria desde su ocupación, no cuenta con un documento legal que acredite su uso ni con la cesión oficial por parte de la UMSNH. Este es un inmueble antiguo que requiere mantenimiento, lo cual es difícil sin recursos específicos. A pesar de las dificultades materiales, la prioridad ha sido siempre mantener la apuesta educativa, dejando en segundo plano las condiciones físicas del inmueble en favor de la continuidad del proyecto.

Desde 2021, la UMSNH interpuso una demanda de reclamación del inmueble, que tuvo como efecto que, el 4 de enero de 2024, se realizara una diligencia de desalojo con el uso de la fuerza pública. Esta fue suspendida por la juez al reconocer que no existían las condiciones de seguridad para llevarla a cabo. Cabe mencionar que ese día, durante la diligencia, se congregaron exalumnos de varias generaciones, alumnos, profesores, padres y madres de familia que se manifestaban en contra del desalojo, el cual fue pospuesto.

El caso de la secundaria ha tenido el apoyo de varios investigadores de la UMSNH y de otras universidades que consideran que la secundaria debería permanecer y honrar a la universidad y a sus dirigentes al contar con un proyecto con esas características. También 31 senadores de la república firmaron una carta de respaldo a la

continuidad de la secundaria. Incluso, llegó a mencionarse en la conferencia matutina del presidente Andrés Manuel López Obrador, quien ya estaba enterado del caso, a pesar de lo cual no manifestó una postura clara al respecto, y solo mencionó que delegaría el caso a la SEP.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA SECUNDARIA POPULAR “CARRILLO PUERTO”

Lo que se entiende por EP ha variado a lo largo del tiempo y según la región, por lo que conviene preguntarnos ¿cómo se asume este concepto en la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”? Es importante recordar que la secundaria surgió en los años setenta, un periodo influenciado por lo que Gómez y Puiggrós (2019) denominan “la experiencia brasileña” (p. 31), de Freire. Esta influencia queda plasmada en el escudo de la secundaria, en el cual figura una mano de fondo, una cadena rota por una llama que emerge de un libro, y una frase del pedagogo brasileño: “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (diario de campo, 2022). Estas palabras, pintadas en uno de los muros de la escuela, son solo un indicio de los principios que articulan la propuesta educativa de la secundaria.

Para profundizar en estos principios, podemos recurrir a los estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, publicados en 1980, que siguen vigentes en gran medida. En dichos estatutos se establece una respuesta “alternativa” al “aparato escolar” del Estado mexicano (Estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, 1980), al que se le acusa de perpetuar las relaciones de poder existentes. La EP, en este contexto, se concibe como una propuesta que marcha en contra del dominio de la clase burguesa sobre el resto de la sociedad.

Como se puede apreciar, esta postura está impregnada de una lectura de la sociedad desde una perspectiva de clase. Una de las finalidades iniciales de la secundaria es “crear conciencia en el pueblo sobre las causas de su opresión” (Estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, 1980). Este enfoque de concientización se complementa con un elemento de praxis, visto como una consecuencia deseable del proceso de concientización.

Los Estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto” establecen características fundamentales para la organización escolar: autosostenimiento, autogestión, autogobierno, autodisciplina y autodidactismo. Estas características se materializan principalmente a través de la participación activa de los estudiantes en la organización y el mantenimiento de la escuela, así como en la relativa libertad con la que los profesores adaptan los planes de estudio de la SEP. Al reinventar estos planes, los utilizan como una guía temática a la que agregan referencias de tradiciones marxistas y críticas, tal como lo estipulan los estatutos de la secundaria: “Se impartirá una Educación de clase, una educación científica y revolucionaria” (Estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, 1980, y diario de campo, 2023).

Sin embargo, el documento de los estatutos refleja solo parcialmente la vida práctica de la escuela, ya que algunos de sus elementos han dejado de implementarse o nunca se han concretado del todo. Por ejemplo, uno de los criterios de aprobación estipulaba que “los estudiantes de tercer año deberán alfabetizar a una persona durante el ciclo escolar” (Estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, 1980).

Este requisito de enseñar a leer y escribir a una persona mayor dejó de practicarse alrededor de 2014 debido a la creciente inseguridad derivada de la guerra contra el narcotráfico (Juan Luna, comunicación personal, 2023).

Asimismo, los estatutos establecen que debe existir “en cada materia un plan de estudios general, aprobado por la asamblea general, para todos los grupos, y que contemple el esquema dialéctico-científico” (Estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, 1980). Esta parte del proyecto no se ha concretado del todo, ya que no existe un programa general para cada materia. Además, la atención al esquema dialéctico-científico varía según el grado de adhesión de los profesores a la teoría marxista. Mientras que los fundadores y coordinadores lo siguen con mayor rigurosidad, los profesores esporádicos suelen tener posturas más heterogéneas (diario de campo, 2023).

De acuerdo con Gómez y Puiggrós (2019), la EP se define en varias dimensiones: según a quién se dirige, qué conocimientos imparte, cuáles son sus finalidades y cuáles son las instancias que la imparten. Aplicando estos criterios al contexto de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, podemos destacar su particularidad. Esta secundaria está dirigida principalmente a “hijos de obreros, campesinos, gente asalariada” (Estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, 1980), y en diversos espacios, como manifestaciones o actos cívicos, se reivindica su apertura para estudiantes rechazados por otras instituciones (diario de campo, 2022).

En cuanto a los conocimientos que se imparten, estos deben tener una clara perspectiva de clase. De hecho, existe una asignatura específica dedicada a la formación política del estudiantado, denominada Seminario político, que se imparte en los tres grados y es requisito aprobarla para avanzar al siguiente nivel. Esta materia es impartida exclusivamente por Juan Luna, uno de los fundadores de la escuela (Estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, 1980; diario de campo, 2022).

Como mencionamos, la adopción de la perspectiva de clase varía entre los profesores, pero es un enfoque promovido por los coordinadores y fundadores de la secundaria. Con frecuencia, se ofrecen diplomados y círculos de estudio en formación política para los profesores de nuevo ingreso (diario de campo, 2022). Sin embargo, estos esfuerzos no siempre tienen un impacto sostenido, ya que muchos de los profesores esporádicos tienden a abandonar las clases si encuentran trabajos que les demandan más tiempo.

Al igual que en otros proyectos de EP, la transformación social es una de las finalidades centrales (Palumbo y Maañón, 2023; Alfieri y Lázaro, 2023), aunque no todas las propuestas lo abordan de la misma manera. En el caso de la Secundaria Popular, se plantea “la formación de cuadros politizados” como un medio para “la toma del poder económico y político por la clase proletaria y la implantación de la dictadura del proletariado” (Estatutos de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto”, 1980). Desde esta perspectiva, la secundaria se relaciona con movimientos sociales, feministas y estudiantiles, así como con investigadores de diversas universidades nacionales, lo que contribuye a la concientización tanto del estudiantado como de quienes participan en el proyecto educativo. Por último, ¿cómo situar la instancia que imparte dicha EP? Se trata de una escuela cuya constitución se logró por la lucha e insistencia de un movimiento popular-estudiantil, que ofreció una posibilidad real para que todos aquellos que quedaban fuera del

circuito del aparato escolar gubernamental, pudieran inscribirse y desarrollar sus estudios. Es una escuela que opera en condiciones adversas y depende del trabajo voluntario y colectivo de estudiantado y profesorado.

De la fundación a la práctica: el día a día en “La Popular”

Las materias que se cursan en la secundaria son las que se proponen en el currículo de la secundaria en México, y solo se incorpora la materia de Seminario político. Ahora bien, las diferencias están en la manera en que se pretende trabajar en el aula, así como en el rol del estudiantado dentro y fuera de esta. En el interior del aula, no es posible describir con certeza qué tanto se transforma la práctica, lo que sí es relevante son las menciones que hacen los estudiantes de algunas actividades como los debates y el trabajo en equipo; en ambos casos, orientados a construir argumentos a partir de un tema complejo.

La Secundaria “Carrillo Puerto” representa una ruptura con varias de las convenciones relacionadas con la formación en secundaria, en términos de la organización del trabajo, la forma de asumir las responsabilidades, la dinámica de los grupos, el contenido de algunas asignaturas y la forma de presentarlas, así como de la relación que se establece con el estudiantado; su interior alberga la esperanza de una transformación de la sociedad y acoge prácticas de solidaridad, que fuera de ellas podrían resultar absurdas, cuanto más absurdas si se les comparan con la meritocracia y la competencia que se cultiva en otros espacios escolares.

El aspecto fundamental de las prácticas de solidaridad consiste en el trabajo voluntario y colectivo que mantiene funcionando la escuela desde sus inicios: el trabajo de los maestros y maestras que brindan su trabajo desinteresadamente, sin percibir un salario, del mismo modo que las secretarías que gestionan todo el papeleo relativo a las inscripciones, listas de alumnos y profesores. Así también puede entenderse el trabajo que realizan los alumnos para dar mantenimiento a la escuela, y ejecutar funciones que en otras escuelas suelen realizarse desde puestos tradicionales, como el prefecto, conserje y cocineros. Del mismo modo, la solidaridad, llega de fuera, por el trabajo de activistas, artistas e investigadores que participan con ponencias o exhibiciones en fechas especiales, u organizan mesas de diálogo ante situaciones complejas, como el conflicto entre Israel y Palestina.

“La Popular”, como es llamada por quienes son cercanos al proyecto, sea porque dan o han dado clases ahí, o porque colaboran en los eventos culturales, o también porque estudian o han estudiado ahí, tiene como fundamento el trabajo voluntario. Por este motivo, explicó uno de los maestros coordinadores, se tiene en el patio principal el rostro de Ernesto Guevara, pues es, dijo, “el gran teórico del trabajo voluntario” (Contreras, comunicación personal, 27 de enero de 2022). De ahí que la mayoría de profesores que enseñan en la escuela popular lo hacen sin ningún salario, de manera solidaria, al mismo tiempo que comparten la ideología y la propuesta ético-política que subyace al proyecto.

De acuerdo con sus estatutos y elementos de su organización, dicha propuesta posee un carácter revolucionario y socialista, lo que coincide con otras experiencias de EP, previas y actuales (Comunidad Pedagógica del Programa Alternativo y Popular de Educación Popular, 2023), así como la necesaria exigibilidad del derecho a la

educación que sigue siendo uno de los motores de la secundaria y de otras experiencias (Osorio, 2022). A continuación se aborda al estudiantado y al profesorado en función de esos elementos de solidaridad, organización y participación que son fundamentales a la experiencia educativa.

El estudiantado ante la experiencia de aprender en colectivo

El estudiantado que llega a la Secundaria Popular son de diversos orígenes, en promedio son 170, aunque puede haber variaciones en cada ciclo escolar. En cada grado escolar una tercera parte son parte de familias en condición de pobreza, y acuden también varios que han sido expulsados de otros centros educativos públicos y privados. Algunos se inscriben por una tradición familiar, aunque no estén en condición de pobreza o hayan sido expulsados; son hijos de personas que han estudiado ahí y que ya tienen alguna profesión, quienes estuvieron vinculados al movimiento de la Coordinadora de Universitarios en Lucha; asimismo, en el ciclo escolar 2022-2023 estaban asistiendo diez estudiantes con diagnósticos en los que se señalaba alguna situación de discapacidad o problemas de aprendizaje (diario de campo, 2023).

Desde sus orígenes, la Secundaria Popular buscó un modo de organización que le permitiera enfrentar las dificultades de falta de presupuesto. De esa adversidad, surge el sistema de brigadas, que, además de solventar las diferentes necesidades de la escuela, cumple un propósito formativo en el trabajo colectivo. Este sistema cuenta con cinco “comisiones”: orden y vigilancia, higiene y mantenimiento, prensa y propaganda, acción social, cultura y política, y finanzas y cooperativa. Al interior de cada grupo escolar existe esta misma división, que corresponde a cinco brigadas por cada grupo, es decir, una brigada por cada comisión. Cada grupo tiene esas cinco brigadas; tomando en cuenta que en la secundaria hay cuatro grupos escolares, da lugar a la existencia de 20 brigadas.

En cada grupo escolar existen estas brigadas y las filas en los salones siguen ese orden, de tal forma que la primera fila es de la brigada de orden y vigilancia, y en la primera banca se sienta la coordinadora de la brigada y de las brigadas de ese grupo. La segunda fila es de la brigada de higiene y mantenimiento, y así sucesivamente en el orden presentado en el párrafo anterior.

Cada brigada de grupo tiene un coordinador, de tal manera que hay cinco coordinadores de brigada de cada grupo, los cuales conforman el “consejo de grupo”; los cuatro consejos correspondientes a los grupos de la escuela conforman el “consejo estudiantil”. El consejo estudiantil, más la “dirección coordinadora”, constituida por profesores fundadores y de tiempo completo, forman el “comité central”. En esta instancia, comentó Juan Luna en una conversación (comunicación personal, 1 de noviembre de 2022), “los estudiantes han llevado quejas de profesores que cometen abusos, solicitando que se les expulse, lo cual se ha concretado”. Durante la estancia del primer autor como docente, sucedió que el consejo de grupo había solicitado que se expulsara a un compañero porque “ya nos tiene hartos”, como comentó la coordinadora de orden y vigilancia del grupo (alumna de la Secundaria Popular, comunicación personal, 19 de enero del 2023).

En función de esa organización, los estudiantes limpian la escuela y le dan mantenimiento en la medida de sus posibilidades (higiene); vigilan las entradas y salidas, llevan un registro escrito de las situaciones que pueden ser consideradas como indisciplinas por parte de estudiantes, así como de las asistencias e inasistencias de profesores, tocan el timbre entre clases y a la hora del receso (orden y vigilancia), organizan y dirigen los actos cívico-políticos con apoyo de los maestros fundadores (cultural y política); asimismo, renuevan, de acuerdo con fechas destacadas el periódico mural (prensa y propaganda). Llevan las finanzas de la cooperativa, se encargan de hacer las compras y vender.

El sistema de brigadas no solo es útil para la operación de la secundaria y la formación del estudiantado. Se ha demostrado que en casos de perfiles psicopedagógicos especiales, dicha dinámica facilita su incorporación, primero en las tareas diarias de la escuela y luego en los salones de clase. Lo anterior se ilustra con el caso de un estudiante al que se le diagnosticó con autismo, quien, después de un incidente con una compañera, había dejado de asistir a la escuela; su madre lo llevaba, pero él se negaba a entrar. Así pasaron varios días en los que el estudiante iba a la escuela, pero no entraba; después empezó a entrar a la escuela, pero no a clases; en lugar de ello, realizaba tareas con sus compañeros de las brigadas de todos los grados, y compañeros de otros salones lo acompañaban haciendo los trabajos de las materias a las que no estaba asistiendo. Estar con otros compañeros facilitó que no abandonara la escuela, aunque aún no tuviera las condiciones para entrar al aula. Esto hizo posible que se diera un proceso de inclusión paulatina, hasta que finalmente logró regresar a su grupo.

En otra ocasión, el profesor Mateo comentó el caso de una estudiante con problemas físicos que le impedían subir a su salón en el segundo piso y cómo contó con el apoyo de las brigadas para que la compañera pudiera subir y bajar las escaleras (diario de campo, 2022).

La participación de los alumnos es esencial, a pesar de ello, algunos padres de familia han querido impedir que sus hijos se desempeñen en dichas actividades, esgrimiendo varios motivos, por ejemplo, que ni en su casa trapecian. O, el caso de unos padres que, preocupados, hablaron con uno de los fundadores para que retiraran a su hija de la brigada de finanzas y cooperativa, por la responsabilidad que implicaba. El maestro Juan les contestó que no, que a ellos, como maestros, no les importaba si se equivocaban los alumnos, les interesaba que aprendieran. Así, el sistema de brigadas por el que la Secundaria Popular se sostiene cumple el doble propósito de solventar el vacío presupuestario y de personal, al mismo tiempo que forma a los estudiantes en tareas colectivas (J. Luna, comunicación personal, 1 de noviembre de 2022).

Las brigadas no son todo el tiempo algo cómodo para los alumnos, tal vez, la tarea más compleja sea la de “estar en tabla”. Es una función propia de los estudiantes de la brigada de orden y vigilancia. Consiste en registrar en un formato las asistencias y materias de los profesores; anotar las indisciplinas de sus compañeros, así como registrar a los que son expulsados de alguna clase; las personas anotadas en esa lista son las que acudirán al “viernes rojo”, que es un día de mantenimiento general de la escuela.

“Estar en tabla” también implica llamarle la atención al compañero que está fuera de clases, además de registrar visitas y vigilar que las salidas de estudiantes sean autorizadas por un maestro coordinador. Sin embargo, llevar ese orden

encierra roces y controversias con los compañeros. Sobre conflictos similares, Vygotski (1983/1997) comenta que pueden representar “el germen” (p. 220) de la reflexión en el futuro.

Por lo anterior, podemos destacar la afirmación de Vygotski (1983/1997), según la cual quien aprende a partir de la participación encuentra “una fuente viva de desarrollo y se eleva a un nivel superior en el proceso de la actividad colectiva y la colaboración” (p. 225). Además, el autor ruso reconoce que son las funciones psíquicas superiores las más educables a través de la colectividad con perfiles psicopedagógicos diversos.

El día a día de la Secundaria Popular se nutre también de las experiencias amplias derivadas de las actividades fuera de la escuela, en las que participan en mayor o menor medida como estudiantes y como parte del grupo que busca hacerse escuchar, dada su actividad política en la que acuden a marchas y eventos en los que se apoya a organizaciones, así como en la defensa de la propia secundaria, lo que van aprendiendo, tratando de vincularlo con los contenidos. Un ejemplo de lo anterior: en el ciclo 2022-2023, la maestra de artes dejó de asistir a impartir sus clases; por tratarse del grupo de segundo año, le correspondió al profesor Mateo cubrir la materia de artes por algunos días. Se acercaba el 8 de marzo y dejó de tarea realizar una cartulina o cartel con motivo de dicha fecha. Los profesores coordinadores, al igual que los fundadores, suelen acompañar los contenidos de sus materias con las fechas que se conmemoran en la Secundaria Popular, como es el 2 de octubre y el 26 de septiembre (diario de campo, 2023).

El trabajo colectivo y la lucha por sostener el proyecto, además de las implicaciones en otros movimientos de la Coordinadora de Universitarios en Lucha, le dan identidad y actualidad al proyecto de la secundaria, lo que le ha valido que se sostenga. Además, lo que sucede en el interior de las aulas y en los patios de la escuela va haciendo posible la apropiación y comprensión de un sistema de actividad diferente que propicia la participación y que pone acento en la interacción y en la mirada del otro para favorecer otra comprensión del mundo (Vygotski, 1982/1997), así como posibilidades de crítica y una postura ética, que hace viable ser parte y tomar parte del colectivo.

El profesorado y sus principales actividades

El número de profesores que participan en la docencia varía de un ciclo a otro; en promedio son cuatro de base que están todo el año. De los voluntarios, son uno por cada materia, por lo que puede haber en ciclo 28 o más, aunque no necesariamente logran concluir el año escolar todos los que ingresan, lo que propicia que algunos grupos reciban clase del grupo de maestros con mayor compromiso con la escuela, mientras llega el relevo.

El ingreso de los profesores a la Secundaria Popular “Carrillo Puerto” es una decisión personal basada en el interés de colaborar con el proyecto, al igual que su salida. Los docentes reciben una inducción y son invitados a participar en eventos y diplomados, aunque no todos se involucran en estas actividades. Una semana antes del inicio de cada ciclo escolar, se realiza un curso de inducción en el que se da la bienvenida a los profesores que impartirán materias durante ese ciclo. En los cinco días de formación, se comparten textos fundamentales de la secundaria, como su reglamento, estatutos y esquema interno. También se narra la historia de la escuela,

se exponen las dificultades propias del proyecto y se destaca el compromiso indispensable de los maestros para llevar a cabo la “lucha administrativa” y “cumplir con los papeles” (J. Mateo, comunicación personal, 22 de agosto de 2022) con el fin de conservar la clave otorgada por la SEP, la cual da validez oficial a los estudios ofrecidos por la institución.

Los profesores de la Secundaria Popular no solo se comprometen a impartir clases durante el ciclo escolar, sino también a entregar puntualmente las planeaciones, lo que contribuye a cumplir con los requisitos establecidos por la SEP. Esta institución regula la educación básica en México, define los programas de estudio, los libros de texto, la estructura temporal de las escuelas y acredita a los centros escolares. La validez oficial de los estudios realizados en la secundaria depende de esta acreditación, lo que permite que los estudiantes continúen su formación en niveles superiores. Por ello, conservar la clave de la SEP es una tarea colectiva que involucra a todo el personal docente vinculado con este proyecto.

En cuanto al tipo de profesores que participan en la Secundaria Popular, se pueden distinguir cuatro grupos, en función de su compromiso, sus funciones y su vínculo con la escuela. En primer lugar, están los maestros fundadores, quienes desempeñan un papel crucial en la preservación de la memoria y la organización de la escuela. Estos docentes no solo imparten clases, sino que también participan activamente en la vida cívico-política de la secundaria, tomando la palabra en actos y hablando extensamente con los estudiantes fuera del aula. Además, relatan anécdotas sobre los orígenes de la secundaria y las dificultades que han enfrentado a lo largo de sus más de 47 años de existencia. Al ejercer estas funciones, contribuyen a afianzar el sujeto colectivo (Colello, 2015), asegurando que la historia siga siendo un elemento fundamental del proceso educativo.

Por otro lado, están los maestros que podríamos llamar de relevo generacional o coordinadores —en los estatutos se les denomina “titulares”, aunque no se distingue entre fundadores y estos otros—. Son aquellos que llevan más de diez años impartiendo clases y se encargan de la gestión de la escuela. Atienden las supervisiones de la SEP y se aseguran de que, administrativamente, la secundaria cumpla con los requerimientos institucionales, es decir, con la normativa establecida para validar el orden esencial que caracteriza a una escuela secundaria. Cuando falta un maestro de alguna materia, ellos imparten la clase; además, organizan la incorporación de nuevos docentes en cada ciclo, distribuyen los horarios de las materias, coordinan las reuniones con los padres de familia, abren y cierran la escuela, y atienden casos particulares de alumnos que requieren atención psicopedagógica. También se encargan de organizar diplomados de formación, abiertos a todos, pero enfocados especialmente a los profesores de la institución. Con esta labor formativa, amplían, como diría Torres (2018), los espacios de enunciación desde los cuales se construye el proyecto o educativo y se cuestiona el sistema. Sin embargo, no siempre se logra en todos los ámbitos, debido a la necesidad de responder a las solicitudes de la SEP y a la historia de formación, escolarización y comprensión del proyecto educativo que tiene cada participante.

El tercer tipo de profesor tiene un compromiso temporal y esporádico con la secundaria. Puede dar clases durante un ciclo escolar completo o, en algunos casos, solo unos meses. En esas ocasiones, los profesores de tiempo completo cubrirán la materia

hasta que llegue un nuevo docente. La función principal de este profesor temporal es impartir la materia asignada y entregar las planeaciones correspondientes; estas son sus responsabilidades esenciales. Es posible que solo permanezca un año o más, pero no se involucra en las decisiones organizativas de la escuela ni en los eventos. Es común que estos maestros temporales impartan su clase y se retiren del edificio, muchas veces para dirigirse a otro empleo. A pesar de su rol transitorio, su participación es crucial para sostener el proyecto educativo, ya que su incursión les permite aprender y, al mismo tiempo, fortalecer la propuesta educativa con ideas creativas.

Como señala Giacometto (2021), algunos de estos profesores, desde su posición de extrañeza frente a las situaciones que se presentan, contribuyen a enriquecer el entorno escolar. Acerca de su práctica en el aula, hay poco que señalar; lo relevante es su esfuerzo por retomar los postulados de la EP, siguiendo lo que la escuela propone y para lo que se les forma durante la inducción, aunque esto no siempre se traduzca en un trabajo diferente dentro del aula.

Esas prácticas docentes específicas y las formas de organización otorgan singularidad a la secundaria, dado que la EP y su pedagogía no son únicas. El contexto y la dinámica del sujeto colectivo emergente definen la apuesta ético-política, que busca que el sentir, el pensar y el hacer sean congruentes (Pino, 2016) con las reivindicaciones y luchas en favor de una EP, las cuales son centrales a la propuesta que origina y mantiene el proyecto. No obstante, la cotidianidad de la secundaria y la cultura escolar, que ha permeado en la mayoría de quienes integran el colectivo, pueden generar condiciones que aparenten dejar de lado posturas críticas, adheriéndose a la forma de hacer educación que conocen a partir de su historia personal dentro del aula. Con el paso del tiempo, su participación en las brigadas les permite, poco a poco, transformar sus concepciones, comprender y vivir la experiencia de una alternativa educativa.

Lo anterior subraya el papel crucial de la participación de los exalumnos, no solo al regresar como profesores, sino también durante su etapa como estudiantes, cuando debían pertenecer a una de las cinco comisiones correspondientes a cada grupo escolar que conforma el soporte de la escuela, según las brigadas.

Por último, el regreso de los exalumnos como profesores puede interpretarse como un signo de apropiación exitosa de la cultura de la secundaria. Estos docentes conocen la dinámica de la escuela porque fueron estudiantes ahí; saben qué es el “viernes rojo”, “la tabla”, los tiempos y los actos, conocen las consignas de la escuela y entienden el rol de cada brigada. Una profesora de la Secundaria Popular, quien estudió en la misma institución, relató que, para ella, dar clases ahí era “devolver todo eso que había recibido” (entrevista, Montserrat, 2023). Explicaba que tanto sus profesores como la organización de brigadas de la escuela le habían enseñado a “hablar”, y deseaba transmitir esa enseñanza a las nuevas generaciones. Profesores como Montserrat mantienen una relación temporal similar a la de los docentes esporádicos, es decir, su labor docente no suele extenderse más allá de unos meses o algunos años.

CONCLUSIONES

La EP en la experiencia de la Secundaria Popular “Carrillo Puerto” no es solo un adjetivo, sino la opción desde la cual se articula todo el proyecto. Representa la historia y la vocación de lucha de quienes iniciaron esta experiencia, y es también un espacio

donde, paulatinamente, los jóvenes asumen las concepciones, formas y normas necesarias para integrarse al colectivo y contribuir a la constitución de un sujeto que siga trabajando en pro del derecho a la educación. En congruencia con las afirmaciones de Vygotski (1983/1992), en la Secundaria Popular se practica una educación basada en la colaboración comunitaria, donde se tejen lazos solidarios entre generaciones, que fortalecen un proyecto educativo propio.

Este proyecto también se presenta como una alternativa de subjetivación. Formarse en la colaboración a través de las brigadas, y no en la competencia, configura valores distintos, con responsabilidades compartidas, compromisos a mediano plazo y la reivindicación de derechos fundamentales. Esto permite generar una postura crítica que cuestione lo establecido y que, desde un proceso de concientización, se comprometa con movimientos sociales. De igual forma, fomenta que los estudiantes cuestionen la propia propuesta formativa en la que están inmersos, aunque esto no siempre sea uno de los objetivos explícitos.

En el día a día de la secundaria y a lo largo de su historia, ciertos elementos han ido transformándose. Estos cambios no solo provienen de la actualización, inclusión o exclusión de contenidos que dicta la SEP, sino también de lo que los movimientos sociales proponen, de cómo los docentes se apropian —o no— del proyecto, lo que les permite mantenerse vinculados, y de lo que las nuevas generaciones de profesores comprometidos están generando. Estos aspectos son temas que pueden explorarse más a fondo en investigaciones futuras para dar cuenta de esos cambios en mayor detalle. Sin embargo, hay otros elementos que se mantienen inalterados, como la vocación y la postura marxista que sigue presente en los estatutos y en el ideario de la secundaria. Esto amerita un análisis más profundo en el futuro para entender cómo los estudiantes se apropian de estos planteamientos y cómo estos configuran su subjetividad y su implicación en las causas de justicia social. En el trabajo que originó este artículo también se reflexiona sobre la cultura escolar y la cultura escrita presentes en la Secundaria Popular.

La Secundaria Popular puede ser un ejemplo e inspiración para conformar organizaciones autogestivas que hagan valer su derecho a la educación, desafiando las condiciones adversas que tienden a ser definitivas, excluyentes y discriminatorias. En este contexto, esta secundaria representa la única posibilidad de acceso a la educación para muchos jóvenes.

Finalmente, la obligación del Estado de ofrecer una opción educativa para el gran número de adolescentes que no logra ingresar o que es expulsado del sistema educativo no puede seguir siendo soslayada. Es urgente revisar las condiciones de los distintos contextos para garantizar el derecho a la educación, considerando la diversidad de situaciones y tomando la decisión política de abrir oportunidades para quienes han sido excluidos y vulnerados en su derecho a la educación. Además, es necesario apoyar iniciativas como la de la Secundaria Popular, que emergen de colectivos y que pueden abrir paso a lo que Freire planteaba en *Pedagogía de la esperanza* (1992) como la construcción de “inéditos viables”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfieri, E. y Lázaro, F. (2023). Bachilleratos populares, Argentina. La interpelación al Estado para la construcción de escuelas públicas populares. En María Mercedes Palumbo, Gerónimo Fernando Santana y Víctor Adrián Díaz Esteves (coords). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe 7; la relación con el Estado y la potencia de lo alternativo en las experiencias de educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp 33-45). CLACSO.
- Armas, E. (2023). *Educación popular en Morelia. La Fundación de la Secundaria Popular Carrillo Puerto 1976-1985*. Tesis de maestría en Historia de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/16643
- Boly Barry, K. (2019). *Contribución del derecho a la educación a la prevención de crímenes atroces y violaciones masivas o graves de los derechos humanos. Derecho a la educación (Informe)*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.right-to-education.org/es/resource/contribucion-del-derecho-la-educacion-la-prevencion-de-crmenes-atroces-y-violaciones>
- Colella, L. (2015). *El concepto de "sujeto colectivo" en la educación: un abordaje desde la teoría del sujeto de Alain Badiou y la noción de "emancipación intelectual" de Jacques Rancière*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1114/te.1114.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2022). *Prontuarios de indicadores de la mejora continua de la educación. Cifras del ciclo escolar 2020-2022*. Gobierno Federal. https://www.mejoredu.gob.mx/images/prontuario/2022/16_Michoacan.pdf
- Comunidad Pedagógica del Programa Alternativo y Popular de Educación Popular (2023). Programa alternativo y popular de Oaxaca, México. En María Mercedes Palumbo, Gerónimo Fernando Santana y Víctor Adrián Díaz Esteves (coords). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe 7; la relación con el Estado y la potencia de lo alternativo en las experiencias de educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp. 46-61). CLACSO.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024). Artículo 3o. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Contreras Bustamante, R. (2021). La educación: hacia un derecho humano. *Cuestiones Constitucionales*, núm. 44, pp. 92-114. <http://dx.doi.org/10.22201/ij.24484881e.2021.44.16159>
- De Vries, W. y Grijalva, O. (2021). ¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono en la educación media superior en Oaxaca. *Revista de la Educación Superior*, vol. 50, núm. 197, pp. 59-76. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.197.1579>
- Freire, P. (2017). *Política y educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno Editores.
- Garelli, F. Mengascini, A., Dumrauf, A. y Cordero, S. (coords.) (2022). *Encender las llamas: educación popular y salud desde bachilleratos populares*. Muchos Mundos Ediciones. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/146585>
- Giacometto, J. (2021). *De la espera a la esperanza. Una experiencia de educación histórica en situación de pandemia en la secundaria popular carrillo puerto (Morelia, Michoacán)*. Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San

- Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán. http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/6522
- Gómez Sollano, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes. *Praxis & Saber*, vol. 6, núm.12, pp. 129–148. <https://doi.org/10.19053/22160159.3766>
- Gómez Sollano, M. y Puiggrós, A. (2019). Estudio preliminar a la edición argentina: la educación popular en América Latina. En *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina* (pp. 21-38). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- González Rey, F. (1997). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill.
- Guerrero, S. y Cabezas, D. (2023). Reflexiones desde la experiencia en la Escuela Pública Comunitaria, Chile, sobre lo estatal. En María Mercedes Palumbo, Gerónimo Fernando Santana y Víctor Adrián Díaz Esteves (coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe 7; la relación con el Estado y la potencia de lo alternativo en las experiencias de educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp 14-32). CLACSO.
- Hernández, G., Letelier, M. y Mendoza, S. (2021). *La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contextos de pandemia. Programa analítico descriptivo*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. https://redclade.org/wp-content/uploads/epja_completo_FINAL_baixa.pdf
- Hernández, J. (2015). Abandono escolar en secundaria y bachillerato en Puebla. *Cuadernos de Investigación*, núm. 11, pp. 1-58. <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/3568/cuaderno%20de%20inv.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2018). *La educación obligatoria en México. Informe*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_020201.html
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2023). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee>
- Jimena, J., Verdeja, M. e Inda-Caro, M. (2021). Paulo Freire y la educación popular: la oportunidad de re-pensar y transformar el mundo que vivimos. *Educação em Foco*, vol. 26, número especial 02, pp. 1-15. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36148/23667>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 255-287.
- Mejía, M. R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, núm. 62, pp. 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (s.f.). Objetivos del Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco) (2022, 14 de octubre). *Qué debe saber acerca del derecho a la educación*. <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco) (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Osorio, J. (2022). Itinerarios históricos de la educación popular en América Latina: su círculo virtuoso de política, cultura y pedagogías. En V. Acuña-Collado y R. Catelli (eds.). *La educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas* (cap. 5, pp. 106-125). Nueva Mirada.
- Palumbo, M. M. y Maañón, M. I. (2023). Introducción. En María Mercedes Palumbo, Gerónimo Fernando Santana y Víctor Adrián Díaz Esteves (coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe 7; la relación con el Estado y la potencia de lo alternativo en las experiencias de educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe* (pp 5-13). CLACSO.
- Pino, S. (2015). La educación popular y sus principios pedagógicos: reflexiones para una praxis transformadora de la educación. *Investigación y Postgrado*, vol. 32, núm. 1, pp. 89-102. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/investigacionypostgrado/article/view/3004>
- Ruiz, M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 43, pp. 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/16/10>
- Ruiz, M. (2012). Derecho a la educación. Políticas y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 39-64.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). *Michoacán de Ocampo*. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/michoacan.pdf
- Torres, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? En A. Guelman y F. Cabaluz (coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (cap. 9, pp. 173-189). CLACSO.
- Vygotski, L. S. (1983/1997). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. En J. Blank, N. Vidarte e I. Filanova (eds.). *Liev Semiónovich Vygotski. Obras escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectología* (pp. 213-234). Aprendizaje-Visor.
- Vygotski, L. S. (1982/1992). Pensamiento y lenguaje. En A. Álvarez y P. del Río (eds.). *Liev Semiónovich Vygotski. Obras escogidas. Tomo II. Problemas de la psicología general* (pp. 9-248). Aprendizaje-Visor.

La educación con personas jóvenes y adultas. Aportes de la educación popular

Education with young people and adults. Contributions of popular education

GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES*

El artículo explora la educación de personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de educación popular, resaltando su capacidad para generar posibilidades de transformación mediante acciones comunitarias que construyen saberes y prácticas, incluso en espacios institucionalizados. El objetivo es posicionar estos saberes, habitualmente desarrollados en los márgenes de lo público, dentro de instancias gubernamentales. Las reflexiones provienen de investigaciones realizadas en el Estado de México, que utilizan metodologías horizontales e investigación cualitativa, junto con enfoques teóricos de la educación popular y aportes de teorías sociales, pedagógicas y de la comunicación. El análisis se centra en cuatro ejes: la educación con jóvenes y adultos desde la educación popular, la educación desde y para la vida, el vínculo pedagógico y las formas que adoptan los procesos educativos en este contexto. Se concluye que es necesario reivindicar las prácticas y saberes de la educación en espacios gubernamentales, con una crítica a las acciones verticales y una promoción de encuentros que construyan significados en estos espacios. Además, se proponen iniciativas para fomentar transformaciones tanto individuales como colectivas, que impacten las subjetividades de los participantes y amplíen las posibilidades de cambio educativo.

Palabras clave:
educación de
personas jóvenes
y adultas, vínculo
pedagógico,
educación a lo
largo de la vida,
educación popular

Recibido: 20 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 16 de octubre de 2024 |

Publicado: 23 de octubre de 2024

Cómo citar: Hernández Flores, G. E. (2024). La educación con personas jóvenes y adultas. Aportes de la educación popular. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1650. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-013)

The article addresses education with young people and adults from a popular education perspective that enhances the conditions of possibility and transformation as community actions that build knowledge and practices, albeit in institutionalized spaces. The objective is to position practices and knowledge built in the interstices of marginal public life in governmental spaces. The reflections arise from research projects developed in the state of Mexico with tools from horizontal methodologies and qualitative research, as well as theoretical perspectives of popular education and contributions from social, pedagogical and communication theories. It takes up four central axes of analysis: education with young people and adults from the contributions of popular education, education from and for life, the pedagogical link and the forms that educational processes take in this field of study. It concludes that it is necessary to vindicate the practices and knowledge of education with young people and adults in government agencies that provide resources for reflection through the problematization of vertical actions, meetings that build meanings of the stays in these spaces and the construction of proposals for transformations in dimensions such as the individual and collective that impact their own subjectivities.

Keywords:

education of youth and adults, pedagogical link, lifelong education, popular education

* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Especialista en políticas públicas por CLACSO. Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Líder de cuerpo académico "Educación y poder". Líneas de investigación: educación con personas jóvenes y adultas, cultura escrita, y juventud y escuela. Correo electrónico: gloriadf_2004@yahoo.com.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-1840-4081>



INTRODUCCIÓN

Recientemente, en diferentes espacios, se ha propuesto una visión crítica y propositiva para una nueva narrativa de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) (Ireland, 2021), así como la necesidad de construir un giro paradigmático en este campo (CEAAL, 2023), que permita avanzar hacia la justicia social y educativa, considerando que la EPJA es fundamental para la transformación social. Estas propuestas surgen de las críticas a las acciones gubernamentales que continúan relegando este tipo de educación a un papel marginal en sus sistemas educativos; de investigaciones que evidencian los límites de modelos y estrategias existentes (Hernández et al., 2021); y de la clara falta de compromiso por parte de algunos gobiernos, los cuales son garantía del derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas.

No obstante, existen experiencias gubernamentales destacables que reconocen enfoques transformadores y emancipadores en la EPJA, en la medida en que la posicionan, por un lado, en función de los contextos y trayectorias construidas históricamente, y, por otro, desde el reconocimiento de intersticios generados por encuentros educativos con sectores populares, que cuestionan y resquebrajan las prácticas hegemónicas en la vida cotidiana de la EPJA. Estas iniciativas son protagonizadas por sujetos particulares y por prácticas que enuncian diversidad y desigualdad, pero que también abren camino para la posibilidad, la lucha cotidiana y la esperanza, a través de estas formas de estar y dar sentido a los espacios educativos.

Estas experiencias se inscriben en acciones de gobierno en la región de América Latina y el Caribe, las cuales reflejan la diversidad de los países, los retos pendientes y las vivencias de colectivos en territorios concretos. En conjunto, estas experiencias han contribuido a construir la historia regional de la EPJA (CREFAL, 2022). Es el caso del Programa de Alfabetización en el Lugar de Trabajo, desarrollado en Jamaica desde 1996, que se concibe como un movimiento que integra el aprendizaje en la formación para el trabajo, con reconocimiento de saberes previos y la expansión de dominios de aprendizaje. Este enfoque se alinea con el Marco de Acción de Marrakech de la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos.

Por su parte, la República Dominicana ha instituido el Subsistema de Educación para Personas Jóvenes y Adultos, otorgando un lugar preponderante a la EPJA. En Bolivia, el enfoque de la educación alternativa amplía las posibilidades de la EPJA, al integrarla a los discursos de la educación popular y comunitaria en igualdad de condiciones con otros campos del Sistema Educativo Plurinacional.

Chile, en la actualidad, propone un plan de reactivación integral del aprendizaje como respuesta a las secuelas de la pandemia, atendiendo áreas prioritarias como la convivencia escolar, la salud mental, el aprendizaje, la asistencia y la revinculación de los estudiantes. En México, desde finales del siglo pasado, el modelo de educación para la vida, junto con sus adecuaciones para poblaciones como migrantes, personas adultas mayores y personas con discapacidad visual, refleja las diversas posibilidades de las acciones gubernamentales en este ámbito.

De manera paralela, en el Caribe existen países que aún no cuentan con políticas específicas en EPJA y no se identifican con conceptos como la educación permanente o la educación a lo largo de la vida, entre otros. Es inadmisibles el bajo nivel de

financiamiento destinado a este sector, por lo que se exigen acciones concretas que garanticen las condiciones necesarias para el ejercicio pleno del derecho a la educación en toda la región.

Al mismo tiempo, se observan experiencias valiosas desde las comunidades y la sociedad civil organizada, que dialogan críticamente con las acciones gubernamentales. Estas iniciativas tensionan el derecho a la educación, al abordarlo desde una perspectiva de educación popular, desarrollada con las personas y en contextos específicos, con el objetivo de promover la transformación y la emancipación.

De esta manera, la diversidad regional en este campo ofrece una gran riqueza, pero también presenta desafíos importantes que, en conjunto, son clave para comprender de manera crítica qué hemos hecho y cómo lo hemos llevado a cabo. No obstante, aún queda mucho por compartir en cuanto a cómo lo hemos logrado, para qué, con qué herramientas y enfrentar qué dificultades, así como con qué esperanzas y horizontes de futuro.

Como señala Torres, “se precisa realizar estudios detallados en cada país y en cada campo de acción de la educación popular para determinar cuáles han sido los discursos influyentes en el ideario e imaginario político que ha orientado a la educación popular” (2011, p. 11).

El reconocimiento del trabajo de la EPJA con sectores populares permite identificar prácticas que cuestionan discursos como el de “educar para mejorar la calidad de vida”, sin que esto implique cambiar las estructuras de opresión que sostienen dicho discurso y que se manifiestan en la vida cotidiana de los centros educativos. No obstante, el trabajo desde los bordes (Santana et al., 2019) genera experiencias valiosas, y por ello se sigue sosteniendo que su sistematización es relevante para la educación popular, entendida tanto como fenómeno sociocultural y concepción educativa (Jara, 2020) como práctica histórica y, a la vez, movimiento educativo y corriente pedagógica (Torres, 2011, p. 62).

La lectura crítica de las realidades y rostros de la EPJA reconoce los límites en los que ha sido enunciada, así como las condiciones precarias en las que se ha implementado. Esta lectura también se enfrenta a un contexto marcado por una crisis civilizatoria y medioambiental, el capitalismo cognitivo y la cuarta revolución industrial, junto con el carácter multidimensional de la desigualdad, la cual se ha dinamizado y ampliado en la coyuntura pospandémica. De acuerdo con datos recientes, la riqueza de cinco multimillonarios se ha duplicado en esta década, mientras que 4,800 millones de personas son más pobres hoy que en 2019 (Oxfam, 2024).

La pandemia exacerbó estas desigualdades, visibilizando las brechas en la era digital, que se ha vuelto cada vez más presente en la vida cotidiana. En México, por ejemplo, se observan diferencias de género, generación, etnia y territorio en el acceso a los medios digitales. Las entidades federativas con los mayores porcentajes de usuarios de internet son aquellas con mayor escolaridad, producto interno bruto y menor población indígena o en condiciones de pobreza (INEGI, 2022). Además, los adultos mayores se encuentran entre los sectores con menor participación en esta era digital, en un contexto de envejecimiento poblacional que coexiste con brechas simbólicas y materiales que limitan el pleno ejercicio del derecho a los medios digitales (Hernández y Yuni, 2023).

Durante la pandemia, quienes contaban con mejores condiciones de conectividad, acceso a dispositivos, conocimientos digitales y una identidad simbólica como usuarios fueron las que más posibilidades tuvieron de mantener la continuidad educativa digital (Hernández et al., 2021).

Otra problemática en el contexto educativo actual es la creciente presencia de los medios digitales, considerados en muchos casos como la única opción para lograr la cobertura educativa. Sin embargo, esta dependencia genera no solo desigualdades, sino también problemáticas pedagógicas, que algunos denominan el “apagón pedagógico” (Bonilla, 2020). Además, el uso acrítico de los medios digitales en los procesos educativos (Berlanga, 2021) ignora las concepciones pedagógicas subyacentes en las plataformas, así como las pedagogías instruccionales que las sostienen. Tal como señaló un educador chileno, esto lleva a un avance hacia la educación bancaria 4.0 (Diego, 2021).

De manera paralela, este contexto está marcado por movimientos sociales en torno a temas educativos, laborales, indígenas, medioambientales y feministas, que desafían discursos tradicionales al ofrecer no solo lecturas críticas de la realidad, sino también acciones de lucha para la transformación y emancipación. Asimismo, se reconocen procesos de construcción de alternativas educativas liderados por diversos actores sociales, como es el caso de los bachilleratos populares en Argentina.

Esta complejidad exige una lectura crítica no solo de nuestras realidades, sino también de las miradas y prácticas educativas, epistemológicas, políticas y culturales. Esta lectura nos permite observar cómo se constituyen los sujetos sociales para construir otras formas de educación posibles, reformuladas a partir de nuestras experiencias e historias, pero con una perspectiva de futuro, especialmente en este momento de crisis. En resumen, se trata de una transformación que lleva a nuevas prácticas y enunciaciones de la EPJA como un espacio de constitución de sujetos sociales con la necesidad de imaginar un futuro y proyectos de vida alternativos, mediante lecturas críticas, cosmovisiones y saberes compartidos por quienes participan en estos procesos.

En este contexto, lo que se expone aquí surge de investigaciones desarrolladas en el Estado de México entre 2020 y 2022, en espacios de educación pública integradas en el sistema educativo nacional y estatal. Estos trabajos proporcionan elementos para reflexionar sobre las posibilidades de realizar la educación popular en estos entornos. Como señala Mejía, “la educación popular es una propuesta para toda la sociedad y para todas las educaciones” (2021, p. 29).

Las investigaciones se basan en la educación comprensiva, en diálogo con metodologías horizontales desde una perspectiva de derechos, lo que reformula las relaciones epistémicas y transforma las prácticas educativas en espacios dialógicos de construcción de saberes. Estas investigaciones se realizaron en la zona norte del Estado de México, una entidad ubicada en el centro del país, que tiene un índice de exclusión escolar del 25% (INEA, 2020), lo que significa que una cuarta parte de su población mayor de 15 años está en situación de exclusión.

El artículo se estructura en cuatro apartados: la educación con personas jóvenes y adultas desde los aportes de la educación popular, la educación desde y para la vida, el vínculo pedagógico y las formas que asumen los procesos educativos en este campo de estudio.

Esta complejidad exige una lectura crítica no solo de nuestras realidades, sino también de las prácticas educativas, epistemológicas, políticas y culturales. Esta lectura crítica nos permite comprender los procesos de constitución de sujetos sociales para la construcción de otras formas de educación posibles, reformuladas desde nuestras experiencias e historias, pero con una perspectiva de futuro y un horizonte de sentido en este momento de crisis.

En resumen, se trata de una transformación que da lugar a nuevas enunciaciones y prácticas en la EPJA, entendida como un espacio para la constitución de sujetos sociales con necesidad de futuro, proyectos de otra vida posible, y apoyada en lecturas críticas, cosmovisiones y saberes de quienes participan en ella.

LEER LA EPJA A PARTIR DE LAS APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN POPULAR

De acuerdo con Mejía (2021), la variedad de prácticas en la educación popular se configura en un proceso que define varios ámbitos: individuación, socialización, vinculación a lo público, vinculación a movimientos y formas organizadas, construcción de procesos de gobernabilidad, masividad y mediaciones tecnológicas. Esta diferenciación analítica es relevante para entender los aportes de la educación popular en los espacios gubernamentales y su impacto en la vida cotidiana, así como en las acciones de transformación y emancipación que se desarrollan. Los ámbitos mencionados no representan una fragmentación, sino una articulación no lineal y compleja que dinamiza las prácticas educativas en los espacios de EPJA.

Esta articulación implica reconocer las condiciones de vida de las personas que habitan los centros de educación popular y de personas jóvenes y adultos (CEPJA) y entender estos espacios como lugares de encuentro y realización, donde se construyen lecturas críticas de la realidad en los ámbitos de individualización, lo público y lo comunitario.

En su reflexión crítica sobre las prácticas gubernamentales, Cendales (2023) destaca que la transformación y el sentido liberador son núcleos centrales de la educación popular. Estos elementos remiten a la problematización y superación de la EPJA como una educación meramente pobre y compensatoria, subrayando su carácter ético, político y emancipatorio, y propone el derecho a una educación transformadora.

Esta crítica cuestiona los discursos oficiales de la EPJA, que suelen enfocarse en la mejora de la calidad de vida sin cambiar las condiciones estructurales de exclusión y desigualdad. En este contexto, las personas se ven reducidas a “sujetos destinatarios” o simples “matrículas”, cuya responsabilidad es participar en un proceso de reescolarización precaria para vender su mano de obra en condiciones menos desventajosas, sin promover una reflexión ni una transformación de las condiciones que generan estas desigualdades.

Estas condiciones también se refieren a las concepciones de las personas, las formas que adopta la EPJA y cómo se realizan las estancias en estos espacios, lo que a su vez abre posibilidades de transformación. Décadas atrás, Cendales (1996) contribuyó a la reflexión sobre la educación básica, especialmente en los espacios públicos organizados por el Estado. Ella destacó la importancia de una educación digna vinculada a lo fundamental, no a lo mínimo. Esta propuesta es clave para cuestionar la idea de que la educación gubernamental se limita a lo básico como

“mínimo”, cuando en realidad debe enfocarse en lo fundamental, desde la vida de las personas, sus comunidades y su contexto social.

Lo fundamental, sin embargo, no es algo estático o esencial, sino que tiene un carácter histórico y cambia según las necesidades, proyectos, concepciones y cosmovisiones de la educación y de la vida en general.

La lectura de la EPJA desde la perspectiva de la educación popular se presenta como un derecho en los espacios públicos, pero también como un terreno de conflicto por los sentidos y modos de su realización (Mejía, 2021). Los CEPJA organizados por el gobierno estatal ofrecen educación pública para la certificación y la formación para el trabajo, y también son percibidos por las mujeres como territorios públicos donde se resiste y se negocian no solo saberes, sino también identidades, especialmente en relación con los roles asignados.

Las voces de las participantes destacan que, para ellas, un CEPJA es un espacio propio, donde se desmarcan de sus roles de madres o abuelas. Son lugares de socialización donde pueden hacer amistades, intercambiar ideas, descubrir formas de pensar diferentes y encontrar modos de obtener independencia económica, convirtiéndose en ejemplo para sus familias. Estos centros son también un espacio de escucha y configuración identitaria, en los que las mujeres se reconocen como sujetas de sus propias vidas. Así, el espacio público se convierte en un lugar propio, que contribuye a la construcción de subjetividades rebeldes en esta dimensión de individualidad.

En el ámbito de vinculación a movimientos y formas organizadas se encontró que lo colectivo y lo comunitario son recursos políticos y pedagógicos que revelan formas de estar juntos y modos de organización para la vida. Aunque ya se ha señalado la precariedad de las políticas, esta situación también se refleja en la gestión de la EPJA en las comunidades, que está sobredeterminada por prácticas administrativas más que educativas. Sin embargo, las investigaciones muestran que, a pesar de estas limitaciones, se generan prácticas alternativas que no solo aprovechan los vacíos existentes, sino que también proponen soluciones innovadoras. Por ejemplo, se realizan acciones de co-formación de educadores a través de “conversaciones distendidas”, más allá de los espacios formales destinados para ello. Asimismo, se crean “financiamientos comunitarios” (González, 2023) que, al tiempo que exigen mayor responsabilidad estatal, promueven el uso de recursos propios. Estos no se limitan al aspecto económico, sino que abarcan recursos afectivos, materiales, simbólicos y comunitarios, que dan forma a las prácticas de EPJA en los espacios gubernamentales.

Es importante destacar dos elementos centrales. Por un lado, estos espacios no se conciben simplemente como lugares para “compartir las opresiones”, sino para problematizar la opresión a partir de la experiencia (Santana et al., 2019, p. 16) y avanzar, a través de acciones pequeñas, pero simbólicamente significativas, en la transformación de identidades y colectivos. Estas acciones nacen desde y para las vidas de las personas y las comunidades. Las experiencias muestran que no se trata solo de retomar saberes anteriores, sino de construirlos en prácticas que resignifican lo público, destacando su poder transformador de sujetos sociales.

Por otro lado, esta resignificación no justifica la precariedad de las políticas gubernamentales, sino que representa una demanda y una muestra de lo que es posible lograr. Estos elementos son clave para comprender y construir nuevos

parámetros de lectura y práctica de la EPJA en espacios públicos gubernamentales, que requieren formas de emancipación en los procesos educativos. Además, permiten refundar prácticas en EPJA a partir de la dignificación como proceso y de la construcción colectiva y situada de lo fundamental histórico, en vez de partir de significados ya establecidos.

En estas experiencias y resignificaciones, la EPJA se entiende como un encuentro con el otro (Berlanga, 2015), con el propósito de comprender, fortalecer y transformar los diálogos entre las lógicas que construyen sus diferentes formas. Se busca transformarlas y liberarlas de las formas bancarias de la educación (Freire, 1976), abriendo así espacios posibles para la transformación educativa. Asimismo, el CEAAL (2023), al reconocer las educaciones populares en la EPJA, destaca su relevancia como una “cuestión ética y de derechos”, reinventada desde una educación para la vida y concebida como estrategia y movimiento. Estas propuestas son vigentes en la medida en que se insertan en contextos contemporáneos con vigor y fuerza, y dan sentido a la EPJA como un derecho vital (Hernández, 2020).

En resumen, estas perspectivas contribuyen a comprender y realizar prácticas educativas en la EPJA dentro de los espacios gubernamentales. Su lectura desde las coordenadas y sentidos que se habilitan con la perspectiva de la educación popular, no solo como un referente teórico, sino como un posicionamiento político y pedagógico, permite generar transformaciones cotidianas y aporta al desarrollo de la EPJA como un campo de prácticas y de estudio.

EDUCACIÓN DESDE Y PARA LAS VIDAS

Desde fines del siglo pasado, se ha instaurado el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida en órganos internacionales y en los gobiernos locales como posibilidad abierta para que las personas jóvenes adultas ejerzan su derecho a la educación. Sin embargo, este discurso va más allá de esto, se concibe en su

función crítica en la manera de abordar los problemas y retos mundiales de la educación [y como un] marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de la inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento (Unesco, 2010, p. 28).

Este movimiento de la educación al aprendizaje es político en la medida en que ejerce poder sobre los conceptos que subyacen en las acciones gubernamentales, de las cuales derivan acciones concretas. Además, impone sentidos, medios y procesos para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En una entrevista, Bauman afirma que es necesario inscribir este movimiento en el análisis de la liquidez de la sociedad, un contexto capitalista en el que el conocimiento se vuelve desechable en poco tiempo, y exige la constante adquisición de nuevos saberes, especialmente ligados a los medios digitales, que son más “atractivos que aquella propuesta de una educación sólida y estructurada” (citado en Porcheddu, 2007, p. 8). El autor continúa señalando que este discurso del aprendizaje a lo largo de la vida, defendido por la Unión Europea, sostiene la idea de que el conocimiento debe ser utilizado y luego reemplazado por otro más vigente. Esto desinstitucionaliza e individualiza responsabilidades, ya que coloca al individuo como

el responsable de su propio aprendizaje, de modo que los impactos de su actividad educativa dependen de su voluntad de aprender.

Otra la lectura crítica desde el capitalismo cognitivo y la llamada cuarta revolución industrial permite comprender la lógica de la instauración de la convergencia de conocimientos científicos y tecnológicos, así como los territorios de la producción y el consumo que modifican los tiempos y espacios sociales en una reingeniería social (Bonilla, 2021). El conocimiento ocupa un lugar central como medio de producción y es considerado en su necesaria renovación permanente. Mejía confirma que nos encontramos frente a la

emergencia de una nueva forma del capitalismo fundado en los bienes inmateriales tomando un tiempo-espacio global generado en el uso de los artefactos de estos cambios y reconfigurando su proyecto de control. En ese sentido, no es una nueva etapa del capitalismo, es una nueva forma de él, el cual ha pasado de un capital fordista industrial a uno de base cognitiva postfordista o toyotista (2010, p. 3).

Es necesario adoptar una lectura crítica en el ámbito de la educación a lo largo de la vida. Según algunos autores (Biesta, 2009, citado en Larrosa, 2019), se ha producido un desplazamiento de la educación hacia el aprendizaje, lo que se describe como “la colonización del lenguaje educativo por el de la psicología cognitiva” (Larrosa, 2019, p. 133). Con esto, también se reduce el derecho a la educación en favor del derecho a aprender, privilegiando lo cognitivo individual.

En este contexto, el aprendizaje a lo largo de la vida dialoga con propuestas que sugieren ver la “vida a lo largo de los aprendizajes” (Lima, 2014, p. 36), y recolocan la educación desde una perspectiva de derechos. Esta visión implica el reconocimiento de subjetividades epistémicas, permanentes y situadas. En otras palabras, se promueve el derecho a enseñar, a la memoria, a la transmisión, al testimonio, y a compartir modos y contenidos de enseñanzas y aprendizajes vitales desde diversas constelaciones.

En otro análisis que ayuda a comprender el desplazamiento de la educación hacia el aprendizaje, Larrosa (2016) distingue entre estudio y aprendizaje, refiriéndose al proceso de *learnification*, que se define como “la sustitución del discurso educativo por el discurso del aprendizaje” (Biesta, 2009, citado en Larrosa, 2016). Larrosa continúa señalando que

esa *learnification*, además, permite que se constituya un vocabulario homólogo en todos los idiomas, fácil de traducir, con lo que contribuye a la homogeneización de los patrones ideológicos con los que se constituye tanto la teoría como la práctica educativa. Algunas muestras serían la transformación de la sala de aula en entorno de aprendizaje, de las materias de estudio en unidades de aprendizaje, del profesor en facilitador de aprendizaje, de la escuela en un dispositivo para el aprendizaje (eficaz, significativo y, desde luego, mensurable) y del alumno en una máquina de aprender (y de aprender a aprender) (2016, p. 133).

Ante esta crítica, se propone no situarse únicamente en uno de los elementos constitutivos del vínculo pedagógico, sino otorgar al estudio la posibilidad de dar sentido a los procesos de escolarización y distanciarse de la “cultura del aprendizaje”, definida en el marco de un capitalismo cognitivo que promueve el aprendizaje como una capacidad infinita. En este contexto neoliberal y mercantilista, el aprendizaje se valora como un emprendimiento cognitivo continuo.

Enfocar la perspectiva exclusivamente en el aprendizaje refuerza la fragmentación del vínculo pedagógico, al invisibilizar la correlación intrínseca entre enseñar y aprender. Esto reduce la posición pedagógica tanto del “enseñante aprendiz” como del “aprendiz enseñante”. El principio freiriano de que “nadie educa a nadie, nos educamos mediados por el mundo” (1976) interrumpe la lógica de los roles asignados y esencializados, contribuyendo a una concepción del sujeto pedagógico en sus dimensiones humanas, políticas, epistemológicas y culturales. Freire propone que la educación problematizadora no es posible sin la “superación de la contradicción entre educador y educando” (1976, p. 86).

Otra perspectiva sugiere también no posicionarse en un solo lado de la balanza, sino en la complejidad y amorosidad del “entre”, es decir, en un encuentro con el otro, reconociendo su alteridad y asumiendo la responsabilidad del vínculo. De lo contrario, lo que ocurre es una mera instrucción, adoctrinamiento, o una relación estratégica de intervención destinada a “hacer al otro, formarlo” (Berlanga, 2015, p. 1).

Se trata, entonces, de reivindicar la educación permanente desde y para la vida, como lo plantea el CEAAL (2023), en una perspectiva de educación integral, intercultural y orientada al “buen vivir”. Esto implica fortalecer los modos de estar juntos (Barbero, 2002), construir lo comunitario y lo social. Un aporte central en esta construcción son los saberes derivados de las luchas sociales y las prácticas cotidianas, en las que también se lucha a diario. Así, resuena la idea de una educación desde la vida y para la vida, no con una función utilitarista, sino en la construcción de un horizonte de sentido común y en la constitución de sujetos sociales y subjetividades diversas.

Desde otra perspectiva que contribuye a la educación desde y para la vida, se puede reivindicar la educación permanente a partir de la defensa del valor de la memoria y el testimonio, elementos presentes en las prácticas cotidianas de la EPJA en los lugares estudiados. La memoria, según Mèlich (2002), asume que no existe sin el olvido ni sin la interpretación de lo vivido, ya que esta se da en un tiempo y espacio concretos. La remembranza elige su enunciación en función de esos contextos. Por su parte, el testimonio se refiere a la narración de la experiencia, que vincula pasado, presente y futuro. Como señala Mèlich, el testimonio busca que “la experiencia no quede en el olvido, y para que aquel que la recibe pueda rehacerla y aprender de ella” (Mèlich, 2001, p. 108).

Una educación para y desde la vida reconoce lo político en las experiencias cotidianas, en la medida en que se juegan relaciones de poder y se constituyen posibilidades de futuro. Quizá por ello, las docentes de los CEPJA, junto con el apoyo del supervisor, desarrollaron diarios de prácticas cotidianas en oposición a la planificación cerrada solicitada por la administración central. Estos diarios no solo representan una documentación para fines administrativos, sino que también constituyen un ejercicio reflexivo sobre el fluir de sus vidas en los CEPJA, actuando como mediaciones en el trato con los grupos de estudiantes jóvenes y adultos.

Es importante señalar que la educación a lo largo de la vida, en estas perspectivas, no solo se refiere al derecho a enseñar y aprender en todas las etapas del ciclo vital, sino a hacerlo desde un lugar epistemológico, político y pedagógico que valora la memoria personal y colectiva, así como el sentido del testimonio en los procesos educativos. Esta educación es tan permanente como transformadora, uniendo de manera compleja la permanencia y el cambio a lo largo de la vida.

RE/FORMAR EL VÍNCULO PEDAGÓGICO

La relectura del vínculo pedagógico desde los aportes de la pedagogía popular invita a problematizarlo más allá de la herencia pedagógica de la modernidad en la que nos hemos formado. Esta visión moderna define el vínculo entre enseñanza y aprendizaje de manera lineal, esencializada y fragmentada.

Es lineal en la medida en que supone una evolución constante, sin considerar la necesidad de involución, es decir, un retroceso que no implica retroceder, sino detenerse, reflexionar, preguntar, historizar y revisar la experiencia que hemos construido. Se trata de observar lo que hemos sido como sujetos epistémicos, enseñantes y aprendices permanentes, y lo que podemos construir en el futuro desde esta reflexión. Esto implica integrar la memoria y los afectos en los procesos educativos. Así, el proceso de involución-evolución otorga sentido a la educación a lo largo de toda la vida, en un horizonte que no subordina la vida a una mera sucesión de aprendizajes útiles y eficaces, de acuerdo con una racionalidad económica que instrumentaliza la vida y la priva de sus dimensiones menos mercantiles. Lima (2014) lo describe como una “reactualización de las perspectivas del capital humano” (pp. 36-37), pero, en cambio, lo que se rescata es el carácter vital de la educación. Este enfoque, como lo demuestran las prácticas de la EPJA popular no remediales, reconoce su capacidad de transformación en las diversas dimensiones de la vida.

Proyectos de investigación en los CEPJA del Estado de México, por ejemplo, muestran cómo las mujeres de sectores populares han experimentado transformaciones profundas, emancipándose económicamente y tomando decisiones frente a prácticas patriarcales en sus entornos cercanos, como la familia. Tal es el caso de Ofelia, quien comentó en un grupo focal en 2022: “Pensé que estaba destinada al lavadero y a la estufa, ahora trabajo, aporto al gasto familiar y veo que sí puedo hacer mi vida de otra forma”.

La perspectiva del vínculo pedagógico en el sentido moderno también es lineal en tanto que reduce los procesos y encuentros a una sola dirección, vaciando de sentido otros propósitos y modos de relación. Esto limita la posibilidad de reconocer la diversidad en los procesos educativos, que deberían abarcar la educación “a lo ancho de la vida”, en ámbitos tan diversos como el laboral, personal, escolar, comunitario y familiar. La linealidad también define una educación con un “lugar seguro” y una única llegada, cuando en realidad, no siempre se llega, y mucho menos de la misma manera, con los mismos recursos o sentidos. La incertidumbre es inherente a los procesos educativos, lo que da lugar a lo inesperado, a la riqueza de aprender otros elementos, a un “antidestino”, como lo menciona Núñez (2007).

La relación pedagógica es esencializada cuando define las prácticas de enseñar y aprender desde roles confinados y sustancializados, despojando así la posibilidad de una formación mutua y descontextualizando las prácticas educativas. Problematizar esta visión implica reconocer a los sujetos como políticos y epistémicos que constituyen el vínculo pedagógico. También supone el reconocimiento no solo de los saberes, sino de los procesos mediante los cuales estos han sido construidos a lo largo de la vida, en relaciones de saber diferenciadas y contextualizadas. La EPJA,

por lo tanto, se concibe como un lugar de encuentro y desencuentro, donde el vínculo pedagógico se enriquece con saberes y esperanzas que aportan vida y desafíos a estos espacios. La educación dialógica se entiende así como el encuentro y desencuentro de ideas en oposición (Corona y Kaltmeier, 2012).

El diálogo intergeneracional e intercultural es en sí mismo un desafío para los procesos educativos, ya que contrarresta las perspectivas esencialistas y configura roles diversos de enseñantes y aprendices en las prácticas cotidianas. En los CEPJA, lo intergeneracional y lo intercultural van más allá de un mero contacto; representan interacciones y un trabajo que transforma, de manera cotidiana, las estructuras que problematizan el uso del poder desde diferentes visiones del mundo. Un ejemplo de ello son los encuentros y desencuentros generacionales entre jóvenes y adultos, hombres y mujeres, quienes llevan consigo cosmovisiones que dan sentido a su permanencia en estos espacios.

El vínculo pedagógico también ha sido vulnerado por la presencia acrítica de los medios digitales, que han sido utilizados como única respuesta a la pandemia (Berlanga, 2021), sirviendo como un medio de cobertura a bajo costo y facilitando la imposición de procesos educativos emergentes y acríticos a través de plataformas digitales. Como señala Barbero desde las teorías de la comunicación, “el medio es también una mediación” (2001), lo que significa que los medios no son neutrales y ya cargan con un discurso en torno a los procesos educativos. La noción de interactividad que muchos de estos medios ofrecen es, en sí misma, una imposición de participación forzada y tutelada a distancia. No se trata de alejarnos de ellos, sino de formar a educadores y educadoras para una lectura crítica y una participación consciente en estas realidades, promoviendo un uso crítico de los medios en la era digital.

La relectura del vínculo desde la educación popular demanda la comprensión y transformación de los contextos en los que este vínculo se construye; reflexión sobre cómo encontrarnos mediados por la diversidad generacional, de intereses y posibilidades que se manifiestan en los espacios públicos de la EPJA, y conciencia de las relaciones pedagógicas que construimos en estos espacios y las posibilidades de transformar nuestros encuentros. Esta relectura también exige la emancipación de las formas opresoras de educarnos, colocando nuestros saberes en un terreno de igualdad, al reconocer no solo lo que sabemos, sino cómo y para qué lo hemos construido.

Es necesario avanzar en estos espacios públicos hacia la emancipación de las definiciones de los participantes, y evitar verlos solo como población destinataria o matrícula “cautiva” (Miranda, 2019) o por cautivar. Es fundamental reflexionar sobre la co-enunciación constituyente de los participantes en el vínculo, que a menudo deriva de las representaciones de la escuela vertical en la que muchos de nosotros nos formamos. Ser educador y educando requiere replantear nuestros procesos identitarios, prácticas educativas y los locus de enunciación que subyacen en las representaciones del vínculo pedagógico. Esto implica reconocer tanto al “otro” real como al “otro” que me habita (Miranda, 2019) en un proceso de autorreflexión y reflexión conjunta para entender con quién estamos, con quién trabajamos, cómo nos posicionamos en este vínculo, qué roles adoptamos y cómo queremos transformarlos.

En México, como es sabido, el sujeto de la EPJA ha sido definido por las políticas educativas como parte del “rezago educativo”, desplazando este concepto hacia los sujetos, convirtiéndolo más en un atributo personal que en una condición social que puede ser transformada desde las dimensiones macrosociales hasta los encuentros cara a cara en el vínculo pedagógico. Esta permanencia discursiva, que data desde los años noventa (Núñez, 2006), justifica no solo políticas marginales para la EPJA, sino también impacta las prácticas educativas. Sin embargo, estas prácticas construyen otras formas de encuentro. Por ello, la subjetividad es un campo de lucha, disputa, resistencia y formación en la construcción del vínculo pedagógico. Los vínculos pedagógicos que sostienen estas prácticas se consideran espacios de disputa frente a las lógicas inscritas en el marco de lo remedial, y abren posibilidades para la constitución de lo común y de sujetos político-pedagógicos.

Todo lo mencionado anteriormente es un recurso para la trans/formación en la EPJA; por ello, reivindicamos el vínculo pedagógico como un encuentro constituido por conflictos generadores (Cornejo, 2021), es decir, reconocemos en este vínculo el diálogo como un espacio donde los logos se encuentran en oposición.

DIVERSIDAD DE LAS FORMAS DE LA EPJA

En diálogo con los discursos que confinan a la EPJA dentro de la educación no formal, tanto desde posturas gubernamentales como internacionales y de la sociedad civil, partimos de la afirmación de que es tiempo de poner un límite a esta noción, que ha enviado a la diáspora de lo no formal las prácticas educativas de la EPJA, homologando lo no formal con lo no escolar. Esto ha originado el descrédito de las formas en que la EPJA se manifiesta, que son, además, definidas por negación.

La diversidad de formas que asume la EPJA es posible gracias a la multiplicidad de modalidades y al diálogo de saberes que se construyen en ella. En particular, en los CEPJA se puede identificar a los participantes como portadores de diversas maneras de construir saberes y experiencias a lo largo y ancho de sus vidas, tanto en espacios escolarizados como no escolarizados, pero todos formales. Estas formas, aunque diversas, son legítimas y deben ser valoradas. Es tiempo ya también de reconocer que

... atraviesa transversalmente las múltiples educaciones y entonces esta pedagogía de la educación popular deshace esa separación falsa entre lo formal, lo no formal y lo informal (intencional) y que al impactar en todos los lugares de los aprendizajes esta confrontación de saberes permite develar los intereses existentes en cualquier hecho educativo (Mejía, 2021, p. 33)

En el ámbito internacional, organizaciones como la Unesco, la Cepal y el Unicef han conceptualizado la diferenciación entre educación formal y educación no formal. La educación formal se define como la educación institucionalizada e intencionada, impartida en instituciones acreditadas que conforman el sistema educativo formal de un país. Por su parte, la no formal también se organiza de manera intencionada y estructurada. “La característica es que representa una alternativa o complemento a la educación formal dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida” (Unesco/Cepal/Unicef, 2022, p. 165). Considerar lo no formal como alternativa o complemento de la educación formal implica, por un lado, homologar lo alternativo con lo complementario, y por otro, no desvincularlo de sus lógicas de constitución. Como complemento, adquiere un carácter secundario.

En el plano de las prácticas locales, los trabajos de investigación que hemos desarrollado evidencian una subvaloración de la EPJA precisamente por ser no formal. Esto se refleja en la percepción de las comunidades y los empleadores. En un proyecto de formación para el trabajo en el Estado de México, un empleador afirmó que no contrataría a una solicitante porque “no se había formado en una institución seria, formal. Si su diploma dice que es de educación no formal, tal vez ella también lo sea, y eso habla de la falta de seriedad en su formación”.

Aunque está claro que “no formal” se refiere a la educación que ocurre fuera del entorno escolar, la denominación conlleva una connotación de falta de formalidad, lo cual justifica su carácter secundario. Este argumento solo resalta algunos de los elementos que pretenden avanzar en esta reflexión.

El significado de las palabras es clave en este sentido. Lo “formal” tiene diferentes acepciones: es un adjetivo que se refiere a la forma en contraposición a lo esencial y, por otro lado, denota que algo tiene formalidad (RAE, 2023). Las prácticas en la EPJA no solo tienen forma, sino que son, en última instancia, multiformes. Asumen una gran diversidad de maneras alternativas que se nombran y realizan en estos espacios. Su formalidad radica en los significados que generan día a día y no solo en su oposición a lo escolar.

Las prácticas educativas representan un ángulo desde el cual problematizar lo no formal y sus implicaciones locales y políticas. Las formas que asume la EPJA expresan la intergeneracionalidad e interculturalidad de quienes habitan estos espacios, ya que acogen a personas de 15 años y más, con visiones del mundo, experiencias, expectativas y saberes que fortalecen estos lugares como espacios de encuentro. Representan territorios relevantes para reflexionar sobre la relación de poder inscrita en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para la confrontación de saberes (Miranda, 2019, p. 69), tanto académicos como provenientes de la diversidad de los participantes.

Estas formas alternativas reconocen una “epistemología de la práctica que permite dar cuenta de otra forma de conocer” (Mejía, 2022, p. 30). Esta diversidad epistemológica no solo otorga formalidad a las prácticas en la EPJA, sino que también contribuye a la justicia epistémica. Reconocerlas es un acto político que desafía los recursos epistémicos y reivindica las formas alternativas de generación de conocimiento y las prácticas educativas mismas. Abre la posibilidad de convivir con la potencia de educadoras y educadores, su heurística y compromiso, como se demostró en la región durante la pandemia, al reconocer estas epistemologías y subjetividades.

Comprender lo alternativo como cambio, mudanza, alteración o un conjunto de disposiciones que desestructuran los modelos hegemónicos, como señalan Puiggrós et al. (1988), y las prácticas educativas como actividades humanas que desarrollan habilidades, exponen visiones del mundo, intereses y contextos, representa una de las múltiples maneras que asume la EPJA. Las personas y los grupos manifiestan su potencial al exteriorizar su actividad humana (Mejía, 2022).

No se puede negar que una de las formas que asume la EPJA es su carácter bancario y certificador del rezago, como ocurre en la mayoría de los espacios públicos gubernamentales. Sin embargo, es en los intersticios de lo marginal donde es posible transformar y crear a través de la reflexión conjunta, la formación continua, la exigencia y la movilización, con acciones de incidencia que parten

del convencimiento de que podemos construir juntos otros modos de hacer educación. Como decía Freire, “querer bien a la educación” implica orientarla hacia la construcción de otra sociedad posible.

Así, asumir la diversidad de formas en que se realiza la EPJA, descartando su categorización como educación no formal y reconociendo su potencial como espacio de formación de sujetos sociales, dentro y fuera de lo gubernamental, permite construir un discurso diferente en torno a la educación desde y para la vida con justicia epistémica.

CONCLUSIONES

La educación popular, entendida como una perspectiva teórica y política, es decir, como un posicionamiento, constituye una contribución central para enunciar y transformar las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas en los espacios gubernamentales. No se trata de un uso funcional, sino de una herramienta constitutiva para la transformación teórico-práctica. Mirar de otra manera e imaginar son condiciones necesarias para hacer de otra forma la educación en la EPJA.

Las prácticas educativas, el hacer cotidiano, la heurística educativa, la propuesta y la lucha diaria son acciones clave para transformar conceptualizaciones como la educación no formal, y para cambiar el discurso del aprendizaje hacia el reconocimiento de la vida en los procesos educativos. También se reivindica el derecho de los jóvenes y adultos a construir otros modos de educación en lo local, avanzando hacia una educación a lo largo de la vida.

Es importante ver la transformación como una potencia en los procesos locales, en los intersticios que se identifican y construyen para proponer acciones diferentes a lo previamente pensado o definido. Construir lo *inédito viable*, en palabras de Freire, y no solo esperarlo, implica rechazar las visiones reproductivistas o educacionistas, y situarnos en los espacios de lucha cotidiana en la EPJA con las herramientas de la educación popular, que habilitan y contribuyen a imaginarnos en otros mundos posibles.

Esta postura reivindica las lecturas críticas de las realidades como principio de la educación popular, pero también nos invita a mirarnos críticamente. La transformación y la emancipación ocurren con el sujeto y su subjetividad, y no al margen de las realidades que habita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, J. (2002). *Jóvenes, comunicación e identidad*. https://www.comision-porlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/ejes/juveniles_barbero.pdf
- Barbero, J. (2001). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. GG/Mas Media.
- Berlanga, B. (2021). *Conversatorio EPJA y EP en tiempos de pandemia*. 9 julio https://www.youtube.com/watch?v=kkEBF5_grYs
- Berlanga, B. (2015). *Fragmentos acerca del artilugio en la pedagogía del sujeto*. <https://ucired.org/publicaciones/item/123-fragmentos-artilugio>
- Bonilla, L. (2021). *¿Coronavirus o reingeniería espacial a gran escala?* <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/03/Luis-Bonilla.pdf>

- CEAAL (2023). *Eje 1.3. Educaciones populares en EPJA e incidencia en políticas educativas. Hacia la asamblea general de CEAAL*. <https://www.ceaal.org/v3/docs/2021/asambleaefpCEAAL2021/docasamblea/Eje3-reflexion18junio2021.pdf>
- Cendales, L. (1996). El currículum para una educación de jóvenes y adultos. Elementos para el debate. En *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas* (pp. 45-69). Unesco/CEAAL/Tarea.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales. En S. Corona y O. Kaltmeier. En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales (pp. 11-21). Gedisa.
- Cornejo, I. (2021). Introducción. En I. Cornejo y M. Rufer (eds.). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (pp. 7-23). Calas/Clacso.
- CREFAL (2022). *Encuentro de instancias gubernamentales de EPJA en México, Centroamérica y el Caribe*. CRFAL/DVV Internacional/Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo.
- Diego (2021). Grabación de grupo focal. Copia en posesión de autora de este Trabajo, julio.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González, G. (2023). *La educación de personas jóvenes y adultas en el olvido*. Tesis de maestría.
- Hernández, G. (2020). La educación con personas jóvenes y adultas como un derecho vital en México. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, vol. 10, pp. 80-98. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/10/15/la-educacion-con-personas-jovenes-y-adultas-como-un-derecho-vital-en-mexico/>
- Hernández, G. Letelier, M. y Mendoza, S. (2021). *La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia. Panorama descriptivo analítico*. CLADE. edclade.org/wp-content/uploads/20211117_epja_completo_5.pdf
- Hernández, G y Yuni, J. (2023). *Protocolo sobre el acceso de las personas mayores a la era digital en Iberoamérica*. OEI. <https://oei.int/downloads/disk/.pdf>
- INEA (2020). Población de 15 años y más en rezago educativo por entidad federativa Censo de Población y Vivienda 2020. <http://campeche.inea.gob.mx/archivos/rezago-educativo/nacional/rezago-educativo-nacional-2020.pdf>
- INEGI (2022). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías en los Hogares. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH_22.pdf
- Ireland, T (2021). Conversatorio EPJA y EP en tiempos de pandemia. 9 julio. Tomado de https://www.youtube.com/watch?v=kkEBF5_grYsJara, O. (2020). *La educación popular latinoamericana. Historias y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Editorial Universidad Nacional de Luján/Editorial El Colectivo.
- Llarrosa, J. (2019). *Vindicación del estudio como concepto educativo: a propósito de aprender/estudiar una lengua*. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teri.20524>
- Lima, L. (2014). Revisión crítica de la hegemonía de un cierto concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida”. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 39, septiembre-diciembre, pp. 34-38.

- Mejía, M. (2022). *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Planeta Paz/Ediciones desde Abajo.
- Mejía, M. (2021). Educaciones populares para la IV revolución industrial entre pandemias y la reconstrucción de la sociedad desde Nuestra América. En E. Anfieri, F. Lázaro y F. Santana (coords.). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza* (pp. 25-63). Editorial El Colectivo.
- Mejía, M. (2010). *Las pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo*. https://cepalforja.org/sistem/documentos/pedagogias_criticas.pdf
- Mélich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Miranda, R. (2019). Episteme versus doxa. Un apunte sobre alteridad y transferencia en dispositivos de formación operados desde el sureste de México. En S. Sartrello (coord.). *Diálogo y conflicto interepistémico en la construcción de una casa común* (pp. 59-94). UIA.
- Núñez, M. (2006). *El rezago educativo en México: análisis y propuesta de rediseño institucional del INEA*. CREFAL.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia en el Ministerio de Educación de Argentina. https://g5sem3.files.wordpress.com/2015/07/violeta_n_pedagogia_social.pdf
- Ofelia (2020). Transcripción de grupo focal presencial. Copia en posesión de autora de este trabajo, febrero.
- Oxfam (2024). *Desigualdad, SA. El poder empresarial y la fractura global: la urgencia de una acción pública transformadora*. <https://oi-files-d8-prod.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/2024-01/Davos%202024%20Report%20-%20Spanish.pdf>
- Porcheddu, A. (2007). Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Revista Propuesta Educativa*. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700003.pdf>
- Puiggrós, A., José, S. y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación en América Latina*. Contrapunto.
- Real Academia Española (2023). *Formal*. <https://dle.rae.es/formal>
- Santana, F. Voboril, L. y Wainstein, L. (2019). Invitación al desborde. En F. Lázaro y E. Alfieri (comps.). *Educación popular desde los bordes* (pp. 13-20). Acercándonos Ediciones.
- Torres, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. <https://dalbandhassan.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>
- Unesco/Cepal/Unicef (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2023*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>

Sistematización de prácticas educativas en proyectos integradores hacia la construcción social de conocimientos (exploración teórica)

Systematization of educational practices in integrative projects towards the construction of social knowledge (theoretical exploration)

JORGE ALÁN AVIÑA GODÍNEZ*
MARCO ANTONIO VÁZQUEZ SOTO**
ALICIA SOLÍS CAMPOS***

Esta investigación, que parte de un proyecto más amplio, explora las posibilidades metodológicas que ofrece la sistematización de la práctica educativa como corriente epistemológica propia del pensamiento latinoamericano frente a la necesidad de reorientar los proyectos integradores de las universidades tecnológicas de México hacia una interacción democrática, participativa e inclusiva. La finalidad es generar conocimiento científico y disciplinar que facilite la creación de proyectos orientados al combate de las asimetrías e injusticias propiciadas por los modelos económicos neoliberales. A través del método de revisión documental, se identifica la capacidad de visibilización, recuperación, reconstrucción, triangulación y análisis de las prácticas educativas, lo que permite un diagnóstico profundo de ellas y facilita su tratamiento.

Palabras clave:

extensión universitaria, sistematización de la práctica educativa, inclusión social, proyectos integradores, construcción social de conocimientos

2023 | **Aceptado para su publicación:** 17 de julio de 2024 |

Publicado: 23 de julio de 2024

Cómo citar: Aviña Godínez, J. A., Vázquez Soto, M. A. y Solís Campos, A. (2024). Sistematización de prácticas educativas en proyectos integradores hacia la construcción social de conocimientos (exploración teórica). *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1633. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-006)

This research, part of a broader project, explores the methodological possibilities offered by the systematization of educational practice as an epistemological current of Latin American thought. This exploration addresses the need to reorient educational practices, such as the integrative projects of Technological Universities of Mexico, towards a democratic, participative, and inclusive interaction that allows for the recognition of experiences, characteristics, problems, and needs of their territoriality. The aim is to generate scientific and disciplinary knowledge that facilitates the creation of projects aimed at combating the asymmetries and injustices fostered by neoliberal economic models. Through the documentary review method, the capacity for visibility, recovery, reconstruction, triangulation and analysis of educational practices is identified, which allows a deep diagnosis of them and facilitates their treatment.

Keywords:

university outreach, systematization of educational practice, social inclusion, integrative projects, construction of social knowledge

Recibido: 18
de diciembre de

* Maestro en Educación. Estudiante del doctorado institucional en Investigación Educativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Líneas de investigación: comunicación y educación. Correo electrónico: 1140643@alumnos.ujed.mx/
<https://orcid.org/0009-0001-6483-3621>

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del doctorado institucional en Investigación Educativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Perfil deseable PRODEP. Perteneció al Sistema Estatal de Investigadores, nivel honorífico 2021-2023, y al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1 2023-2027. Líneas de investigación: psicología educativa e inclusión educativa. Correo electrónico: marco.vazquez@ujed.mx/
<https://orcid.org/0000-0002-8449-1120>

*** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Profesora y coordinadora académica del doctorado institucional en Investigación Educativa de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Perfil deseable PRODEP 2023-2026. Perteneció al Sistema Estatal de Investigadores como investigadora honorífica, al Sistema Estatal de Investigadores, nivel honorífico 2020-2023, y al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1 2023-2027. Líneas de investigación: educación, aprendizaje semiótico y formación docente. Correo electrónico: alicia.solis@ujed.mx/
<https://orcid.org/0000-0002-6573-4633>



INTRODUCCIÓN

Los modelos políticos y económicos que han predominado desde el siglo XX hasta la actualidad han priorizado la consolidación de sistemas productivos e industriales para ser competitivos en el mercado global. En este contexto, el desarrollo social se ha considerado una consecuencia de la operación eficiente de las estructuras económicas de cada nación. Al examinar la perspectiva ontológica del neoliberalismo, diversos autores (Bettache et al., 2020; Wedin, 2023) sugieren que dicho modelo, al enfocarse exclusivamente en las demandas de los mercados productivos y comerciales, resulta social y humanamente excluyente. Estos autores argumentan que el modelo económico neoliberal ha construido estructuras sociales con fundamentos comerciales, en las cuales el desarrollo humano está vinculado al cumplimiento de estándares y políticas que priorizan la productividad del individuo, y relegan su valor intrínseco como ser.

En consecuencia, el bienestar humano se percibe más como una recompensa ligada al desempeño laboral que como un derecho inherente al individuo. Esta situación ha originado una serie de problemáticas y desigualdades, que culminan en lo que las Naciones Unidas (2015) etiquetan como una “crisis humanitaria” (p. 5), visible en áreas como la economía, la educación, la alimentación y la salud, que resulta de la exclusión y la marginalización sistemática de los grupos más vulnerables de la sociedad.

El desafío que enfrenta la humanidad en este sentido ha llevado a organismos como las Naciones Unidas (2015) a destacar la necesidad de reconfigurar los constructos políticos, económicos y sociales hacia un enfoque humano basado en la inclusión, la equidad, la sostenibilidad y la justicia social. Esta aspiración se materializa en la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015), un plan de acción coordinado, estructurado e impulsado por la comunidad internacional, que reconoce la necesidad de adoptar un enfoque transversal y multifactorial para abordar sistemáticamente las múltiples dimensiones de la crisis global. Presenta para ello los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), una serie de 17 objetivos construidos en torno a un conjunto de metas e indicadores que abordan cada una de las dimensiones de la crisis humanitaria (Naciones Unidas, 2015). Estos objetivos destacan áreas de intervención prioritarias y sugieren soluciones multifactoriales adaptadas a las particularidades y los retos de cada contexto nacional (Naciones Unidas, 2018).

Reconociendo la multiplicidad de dimensiones que se conjugan en la denuncia de las Naciones Unidas (2015, 2018) y en el plan de intervención propuesto, es necesario centrar la atención de nuestro proyecto en la educación como variable clave para combatir las asimetrías e injusticias sociales. En este sentido, retomamos específicamente el cuarto objetivo de los ODS, que señala la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2015, p. 16).

Esta meta destaca la importancia de la educación como eje estratégico para alcanzar la justicia social. Además de considerarla un derecho humano, se interpreta que es a través de la educación que una nación puede identificar e incidir directamente en sus propias problemáticas. En este contexto, la educación superior cobra una relevancia especial. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017) resalta la función esencial de las instituciones

de educación superior (IES) en la concepción y ejecución de estrategias transformadoras para la regionalidad, y reconoce en estas instituciones la capacidad inherente de generar, difundir y aplicar conocimiento. Por lo tanto, se consideran esenciales para diseñar proyectos que se adecuen a las particularidades de cada entorno. Estos proyectos no solo deben educar a generaciones que incidan de manera positiva en su contexto, sino que también deben originarse desde la visualización de la universidad como un agente proactivo y transformador, que coadyuve al tratamiento de las problemáticas y necesidades regionales.

Siguiendo esta visión, un documento de la Unesco y el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (Unesco-IESALC, 2018) hace hincapié en la necesidad urgente de construir sistemas de educación superior de calidad que sean socialmente inclusivos y pertinentes para la región, pero ¿cómo se materializa esta visión en acciones concretas?

Este enfoque propone que las IES deben reorientar e integrar su conocimiento disciplinar hacia las características y necesidades de sus entornos sociales mediante una interacción inclusiva y democrática con el espacio comunitario. Tienen por objetivo el dotar de pertinencia y pertenencia al ejercicio de las funciones universitarias, buscando que la universidad coadyuve a la generación de bienestar en su región. Este proceso implica una alineación transversal entre las funciones de vinculación, investigación y docencia a través del intercambio y la participación activa del entorno comunitario, lo que permite a la universidad generar conocimiento teórico, técnico y tecnológico pertinente, que derive en el diseño de proyectos de intervención originados desde la contextualidad, así como en la provocación de adaptaciones curriculares y metodológicas que incidan en los procesos de formación (Unesco-IESALC, 2018).

En este sentido, las IES de la región enfrentan un desafío sustantivo. A pesar de las recomendaciones de organismos internacionales como la Unesco y las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015, 2018; Unesco-IESALC, 2018), y los esfuerzos de algunos países, como México, por fomentar una educación superior socialmente inclusiva con base en mecanismos normativos, como la Ley General de Educación Superior (LGES, 2020/2021), persiste la necesidad de integrar y operacionalizar estos principios en sus estructuras, procesos y prácticas. La experiencia indica que, no obstante los intentos por incidir en el entorno comunitario, las universidades continúan articulando proyectos desde un aislamiento institucional que limita su capacidad de dar respuesta a las necesidades y características del espacio social (Bahena Nava et al., 2022; Guerra y Meza, 2019; Reina, 2022).

La transición de un sistema de educación superior con un enfoque positivista, característico de las universidades tecnológicas (UT) de México, cuyo principal objetivo ha sido atender las necesidades de los sectores productivos e industriales (Mendoza, 2018), hacia un enfoque crítico con interés en la inclusión social que conforme el marco regulatorio vigente (LGES, 2020/2021) ha sido plasmado en la planeación estratégica del subsistema (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas [CGUTyP], 2020). No solo implica la adopción de valores éticos y morales, sino también su correcta integración y operacionalización dentro de las estructuras, procesos y prácticas institucionales, considerando que estos no forman parte de su construcción inicial.

En este sentido, es necesario acercar a instituciones como las UT a su entorno comunitario mediante una interacción socialmente inclusiva, que les permita reconocer los saberes y experiencias de su territorialidad a fin de integrarlos con sus acervos disciplinares y generar, así, conocimiento técnico y tecnológico pertinente para su espacio social. Nuestra investigación, adscrita a un proyecto más amplio, explora desde un acercamiento teórico las posibilidades que ofrece la sistematización de la práctica educativa como corriente epistemológica del pensamiento latinoamericano para la reorientación de las estructuras, procesos y prácticas relacionadas con el diseño y desarrollo de los proyectos integradores de las UT hacia la inclusión social.

LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

Si bien en el pasado reciente se ha mencionado en la planeación estratégica de la CGUTyP (2020) la intención de reconfigurar las UT como instituciones educativas que ejercen sus funciones sustantivas a través de la corresponsabilidad y la inclusión social, la principal preocupación al respecto recae en la reorientación de sus estructuras, procesos y prácticas hacia dichos propósitos, pues estas se encuentran fundamentadas en la lógica de un enfoque completamente distinto al que se pretende implementar.

La creación de las UT en 1991 es resultado de las dinámicas políticas, económicas y sociales que se desarrollaron en el país durante el sexenio de Salinas de Gortari, que abarcó de 1988 a 1994. Este periodo, en materia de educación, estuvo marcado por la necesidad de diversificar la oferta educativa del país, y hacer hincapié en la creación de programas de estudio con alta vocación técnica, y que observantes de las necesidades de los cuadros profesionales de los sectores productivos permitieran satisfacer sus demandas de capital humano (Mendoza, 2018; Montes y Gutiérrez, 2017).

Para lograr una atención eficiente a las demandas de los sectores comerciales e industriales, Flores (2009) identifica que los valores constitutivos del modelo educativo de las UT son: la pertinencia, interpretada como la capacidad de correspondencia de los programas de estudio con las necesidades de los sectores productivos e industriales. La intensidad, entendida como la eficientización del proceso educativo en aras de la reducción de sus tiempos y costos. Y la flexibilidad, es decir, la capacidad de promover las experiencias educativas a través de diversas estrategias, con las que se busca propiciar que los estudiantes enfrenten problemas prácticos y desarrollen soluciones innovadoras para situaciones reales del mercado laboral, como el aprendizaje basado en proyectos. Estos proyectos, diseñados y desarrollados junto con los sectores productivos e industriales, se convirtieron en un pilar fundamental de la práctica educativa de este tipo de instituciones (Ruiz y Aldana, 2022).

Sin embargo, evaluaciones al subsistema como la de Mazeran (2006) apuntan inconsistencias en la colaboración o vinculación efectiva de las UT con los sectores productivos al momento del diseño y desarrollo de este tipo de proyectos. A pesar de la existencia de manuales internos de práctica tanto entre carreras adscritas a una misma institución como entre universidades, no se logró consolidar una colaboración participativa y sistemática con los sectores industriales, la cual quedó sujeta a voluntades particulares que

limitaron las aportaciones en materia de innovación. Ello se refuerza con el trabajo de Velázquez y Ramírez (2023), quienes argumentan que la participación de las UT en la investigación y en la generación de conocimientos e innovaciones no ha sido representativa para un subsistema que sistemáticamente busca la vinculación.

Por su parte, en una evaluación del impacto de la educación superior en México, Buendía (2020) observa que tanto los modelos educativos de las UT como el sistema de educación superior en general no han logrado reducir significativamente las brechas sociales ni promover la equidad. Según la autora, la atención prioritaria a los sectores productivos e industriales podría haber contribuido a mantener o incluso ampliar las asimetrías económicas y sociales. Considerando que el fortalecimiento del sector privado no se traduce de modo necesario en un desarrollo social equitativo, sugiere reorientar los objetivos de la educación superior hacia la excelencia, entendida como la orientación de las funciones de vinculación, investigación y docencia hacia las realidades específicas de los contextos nacionales, en aras de promover no solo iniciativas transformadoras para el espacio, sino de fortalecer una debilitada dimensión social en los procesos formativos de los estudiantes.

En ese sentido, el reto de reorientar las estructuras y procesos de las UT hacia un enfoque socialmente inclusivo no puede completarse con la mera adopción de principios como la corresponsabilidad o la inclusión social. Se requiere una transformación de los fundamentos ontológicos y epistemológicos que les dan sentido, de modo que estos principios se conviertan en fundamentos sistemáticos, vivenciales y tangibles dentro de las prácticas educativas institucionales (Bahena et al., 2022).

Para ello, Arango et al. (2021) y Grajeda et al. (2018) afirman que es necesaria la evaluación de las estructuras y los procesos institucionales, de manera que se puedan identificar los elementos filosóficos, administrativos y procedimentales que limiten o comprometan la construcción de prácticas socialmente inclusivas a través de las cuales este tipo de IES puedan trascender lo que Reina (2022) identifica como la adopción superficial de los principios sociales.

Concha et al. (2020) advierten, en este sentido, que para que la universidad pueda ser considerada como socialmente inclusiva, requiere la creación de procesos participativos y dialógicos que integren sus conocimientos disciplinares con las realidades y particularidades del entorno social mediante una participación colaborativa en la que la institución abandone las lógicas colonizantes e impositivas desde las cuales se reconoce como poseedora de la verdad válida y que han comprometido su pertinencia social a tal punto que la han llevado al aislamiento institucional (Reina, 2022).

Para construir en conjunto con su entorno comunitario conocimientos e innovaciones que en verdad coadyuven a la atención de las necesidades y problemáticas del espacio social, la experiencia de autores como Guerra y Meza (2019) sugiere que el desarrollo de iniciativas orientadas a la atención de las comunidades sin la participación de estas en su conceptualización y desarrollo deriva en proyectos y prácticas insostenibles y de bajo impacto social.

Frente a estas posturas, es posible afirmar que la reorientación de las UT hacia un enfoque de corresponsabilidad e inclusión social es una tarea que demanda una profunda evaluación y reconstitución de todas las estructuras institucionales. En los proyectos integradores se identifica una práctica estratégica para el acercamiento

de estas instituciones con el espacio comunitario, cuya capacidad para promover no solo la vinculación, sino la provocación de experiencias que coadyuven a la generación de conocimientos e innovaciones relevantes para el espacio social, puede derivar en la construcción de iniciativas de alto impacto que reposicionen a las UT como entes transformadores de su espacio.

PROYECTOS INTEGRADORES

En la discusión sobre los principios constitutivos del modelo educativo de las UT se destaca la flexibilidad como un principio rector. Esta se entiende como la capacidad de promover experiencias educativas mediante diversas estrategias que propicien que los estudiantes enfrenten problemas prácticos y desarrollen soluciones innovadoras para situaciones reales, como el aprendizaje basado en proyectos (Ruiz y Aldana, 2022).

Esta práctica ha sido institucionalizada con el nombre de proyectos integradores. Suárez et al. (2022) describen estos proyectos como una estrategia didáctica y metodológica orientada a la investigación, con la intención de plantear y resolver problemáticas específicas ya sea en la práctica profesional o en el entorno de la institución. Arias-Prieto et al. (2019) complementan esta visión al describir los proyectos integradores como actividades académicas que integran los conocimientos y habilidades adquiridos por los estudiantes, y se enfocan en la construcción de soluciones a las diversas problemáticas de sus áreas de desempeño.

El desarrollo de los proyectos integradores requiere la incorporación de todas las asignaturas del cuatrimestre en que se implementan. Además, se incluye una materia especial denominada Proyecto integrador, asignada a un profesor de tiempo completo (PTC), que coordina estas prácticas educativas. Los objetivos de esta clase se articulan en torno al seguimiento e integración de las diversas acciones llevadas a cabo en las demás materias, y son acordes con las características y objetivos del proyecto a desarrollar (Rodríguez et al., 2017; Suárez et al., 2022).

En el subsistema de UT se prevén dos tipos de figuras docentes: el PTC y el profesor de asignatura (PA). El primero ocupa una plaza otorgada por concurso y tiene una carga semanal de cuarenta horas asignadas para funciones de docencia, tutoría, asesoría en estadías o prácticas profesionales, y la coordinación de proyectos integradores. El PA, por su parte, tiene una carga semanal variable cada cuatrimestre, dependiendo de las asignaturas disponibles y la compatibilidad con sus áreas de experiencia, y se dedica principalmente a la docencia y asesoría en proyectos integradores (CGUTyP, 2020; Flores, 2009; Mazeran, 2006).

El desarrollo de los proyectos integradores comienza con una reunión preliminar entre los PTC y los PA involucrados, en la cual se establecen las características, alcances, metas e indicadores del proyecto (Rodríguez et al., 2017; Suárez et al., 2022). Posteriormente, cada docente expone a los estudiantes el plan de trabajo específico para su materia, y el coordinador de proyecto conforma los equipos de trabajo correspondientes (Arias-Prieto et al., 2019; Rodríguez et al., 2017).

Los estudiantes, asesorados por el coordinador del proyecto y los profesores, desarrollan los procesos de investigación, análisis e interpretación de las problemáticas, y construyen soluciones teóricas o prácticas según los objetivos establecidos. El

proyecto concluye con la presentación de las soluciones propuestas por los equipos de trabajo ante sus profesores, quienes evalúan integralmente los procesos de investigación, diseño y desarrollo de las soluciones (Arias-Prieto et al., 2019).

Según Arias-Prieto et al. (2019), la estructura de los proyectos integradores de las UT está alineada con la propuesta del Tecnológico Nacional de México (2014) sobre el diseño de proyectos formativos. Este modelo comprende cuatro etapas: el direccionamiento, que establece los alcances y las metas del proyecto; la planeación, que construye los planes de trabajo y actividades; la actuación, que desarrolla con asesoría las actividades; y la comunicación, cuando los estudiantes presentan los resultados de sus proyectos.

INCLUSIÓN SOCIAL

Buscar la integración y reproducción de un principio como el de inclusión social al interior de los procesos y prácticas relacionados con el diseño y puesta en marcha de los proyectos integradores de las UT, requiere cuando menos una discusión conceptual que permita situarse en un constructo específico sobre el cual realizar la investigación. En ese sentido, observamos cómo el concepto de inclusión ha evolucionado dentro del marco de las políticas educativas internacionales, en las que destaca su desarrollo progresivo y adaptación a las necesidades cambiantes de los sistemas educativos globales.

La Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) estableció un enfoque innovador al promover la integración de todos los estudiantes en sistemas educativos integrados. Ese documento resaltó la importancia de adaptar los sistemas educativos para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, e hizo hincapié en la adaptación de recursos y métodos pedagógicos como parte fundamental del derecho a la educación.

En 2005, la Unesco expandió el alcance del concepto de inclusión con un conjunto de criterios diseñados para enfrentar los desafíos emergentes del siglo XXI. Este enfoque buscó no solo adaptarse a la diversidad del aula, sino también dar respuesta a las exigencias de un mundo globalizado y tendente hacia la digitalización.

Posteriormente, en el documento de Ginebra (Unesco, 2008) se vincula el principio de inclusión con la meta de la justicia social, con el argumento de que la inclusión social representa una ruta hacia la consecución de un constructo comunitario más justo, ya que implica la identificación y atención de todas las barreras que condicionen o limiten el desarrollo humano del individuo a través de un proceso de reconocimiento colaborativo y democrático.

De manera reciente, y como ya lo señalamos, la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) destaca a la inclusión social como un principio fundamental para la atención de los ODS, al situarlo como un eje mediante el cual se promueve el reconocimiento y tratamiento de las diversas problemáticas y necesidades, que condicionan, limitan o impiden el desarrollo social y humano de los sectores más vulnerables de la población, en cada una de sus diversas expresiones.

Una característica distintiva del principio de inclusión observada a lo largo de su evolución histórica es su capacidad para adaptarse a las necesidades y particularidades de

las políticas públicas en diferentes épocas. No obstante, esta misma versatilidad ha generado desafíos en su operacionalización e implementación dentro de los sistemas educativos. Esto, porque la inclusión adopta múltiples interpretaciones según el contexto disciplinar del que se observa, lo que resulta en distintos modelos de aplicación. Aunque estos modelos responden a necesidades específicas, también introducen ambigüedades que complican la construcción de prácticas educativas efectivas para su consecución (Echeita y Ainscow, 2011).

En nuestro estudio, nos enfocamos en el principio de inclusión social con la intención de explorar cómo integrarlo en las estructuras, procesos y prácticas de las UT. Para ello, considerando las aportaciones de Hernández et al. (2020), Sandoval (2016) y Unesco (2008), definimos la inclusión social como la participación sistemática, representativa y colaborativa de la sociedad civil en la planificación y desarrollo de iniciativas educativas que se centran en la atención de las necesidades y problemáticas del entorno comunitario.

EL PENSAMIENTO SOCIAL LATINOAMERICANO COMO IDEOLOGÍA SOCIALMENTE INCLUSIVA

Si bien el principio de inclusión social se ha convertido en un concepto estratégico en educación (Naciones Unidas, 2015; Unesco-IESALC, 2018), su integración a las estructuras, procesos y prácticas universitarias ha resultado compleja. Ejemplo de ello pueden ser las denuncias que hacen Boyle y Anderson (2020) respecto al modelo de inclusión social que adoptó el gobierno australiano, el cual, al continuar reproduciendo criterios estandarizados que derivaron en prácticas homogeneizantes, terminó por ampliar las brechas sociales y el acceso a la educación superior en el país.

Por su parte, en España, Amaro-Agudo y Martínez-Heredia (2020) identificaron limitaciones significativas en la aplicación efectiva del principio de inclusión social en su país. Según estos autores, las instituciones educativas no han logrado modificar sus estructuras internas, lo que deriva en un abordaje parcial del enfoque que ha resultado en políticas que no se traducen en prácticas transformadoras, pues, al no existir una integración transversal entre las funciones de extensión e investigación, no ha sido posible asimilar las experiencias derivadas de los procesos de vinculación y convertirlas en conocimientos, proyectos o innovaciones disciplinares de alto impacto social.

En lo que se refiere a América Latina, se han reposicionado corrientes ideológicas, como el pensamiento social latinoamericano, que abogan por la valorización de los conocimientos y experiencias comunitarias como mecanismo de liberación y desarrollo humano (Bonetto y Garay, 2013). Asimismo, critican la estructura de la educación tradicional, que perpetúa el pensamiento colonial al ignorar las características del espacio comunitario, y propicia la exclusión de individuos y expresiones que no cumplen con los criterios hegemónicos preestablecidos (Cani-guan, 2020; Restrepo, 2020; Santeliz, 2023),

Esta ideología, abanderada por corrientes de pensamiento como la pedagogía del oprimido (Freire, 1987; García y García, 2022; Morán et al., 2021), la epistemología del sur (De Sousa, 2009) y las expresiones descolonizadoras (Fontana, 2019; Hortegano, 2021; Merlin, 2020; Restrepo, 2020), destaca la necesidad de trabajar

directamente sobre la construcción de conocimientos pertinentes para el espacio social, además de promover la inclusión social como un mecanismo de justicia social (Figuerola-Céspedes et al., 2021; Hernández-Arteaga et al., 2020; Silva, 2020), conceptualizar la responsabilidad social universitaria como un mecanismo de acción solidaria (Ibarra et al., 2020), reconocer y validar las expresiones culturales y cognitivas que han sido rechazadas por los criterios tradicionales de la ciencia, y posicionarse como una ideología inherentemente inclusiva.

Como enfoque socialmente inclusivo, el pensamiento social latinoamericano pretende reorientar las funciones universitarias hacia un acercamiento directo a los grupos marginados, valorando sus conocimientos y realidades. Hortegano (2021) y Restrepo (2020) sostienen que este busca transformar las funciones universitarias para que la vinculación, investigación y docencia atiendan directamente las necesidades comunitarias, y reevaluar lo que se considera conocimiento válido para integrarlo a las estructuras educativas.

Un punto fundamental en la visión actual del pensamiento social latinoamericano y su posicionamiento como corriente socialmente inclusiva es la crítica que hace a los sistemas educativos al considerar que estos replican enfoques ajenos tanto a las realidades locales como institucionales, por lo que fallan al momento de generar un impacto social positivo. De ahí que sea primordial que el reposicionamiento de las universidades en la región hacia la inclusión social se haga desde una autoevaluación institucional que promueva la flexibilización de sus estructuras, procesos y prácticas. La idea es que estas sean capaces no solo de orientarse hacia la sociedad, sino de aprender de sus experiencias de vinculación y transformarlas en conocimientos e innovaciones disciplinares (Batista, 2019; Brito et al., 2019; Ciriza et al., 2021; Hernández et al., 2020; Pibaque-Pionce et al., 2018; Segura y Torres, 2020).

Como corriente ideológica en educación, es posible afirmar que el pensamiento social latinoamericano, a través de sus distintas expresiones (pedagogía del oprimido, epistemología del sur, corrientes decolonizadoras), consolida un imaginario colectivo en el que la universidad se posiciona como un ente activo y transformador, que no solo coadyuva el desarrollo regional a través de la generación, aplicación y difusión de conocimiento, sino que es capaz de construir, mediante la acción solidaria y la inclusión social, soluciones desde y para la propia contextualidad, que pueda atender de manera sistemática las necesidades y problemáticas del espacio social. Lo anterior, a partir de la reconstrucción de las estructuras, procesos y prácticas institucionales para que estas, en vez de regirse desde una lógica de ciencia hegemónica, homogeneizante y excluyente, se desarrollen en torno a la colaboratividad con el espacio comunitario, rescaten sus expresiones, visibilicen sus necesidades y consoliden un acervo disciplinar que promueva el bienestar colectivo.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Las distintas corrientes que conforman el pensamiento social latinoamericano surgieron como mecanismos de resistencia y respuesta a las complejidades históricas y sociopolíticas de la región (O’Gorman, 2006). Estas corrientes reconocen la necesidad de abandonar el pensamiento etnocéntrico, que no solo ha rechazado

y relegado las manifestaciones culturales e intelectuales de las diversas comunidades latinoamericanas, sino que también, desde su perspectiva de conocimiento válido, ha contribuido a la construcción de estructuras sociales adscritas a una lógica comercial y de mercado, las cuales, fundamentadas en criterios de logro impuestos por los poderes hegemónicos, han incrementado las brechas sociales y económicas, y han exacerbado las problemáticas e injusticias denunciadas por los organismos internacionales (Bettache et al., 2020; De Sousa, 2009; Naciones Unidas, 2015; Rodríguez, 2018; Santeliz, 2023).

En esta línea, e interpretando la educación como un acto político y liberador (Freire, 1987; García y García, 2022; Morán et al., 2021), el pensamiento social latinoamericano se caracteriza por su esfuerzo en construir espacios y métodos que promuevan una interacción dialógica y participativa entre las comunidades y sus espacios educativos. Busca visibilizar, recuperar, reconstruir, analizar e interpretar las múltiples expresiones ideológicas, cognitivas y culturales traducidas en las experiencias del entorno comunitario, con el objetivo de construir conocimiento socialmente relevante, que derive en la generación de planes, programas y proyectos emanados desde y para la comunidad (Ministerio de Educación, 2017; Rodríguez, 2018).

Uno de los esfuerzos orientados a la recuperación y validación de las manifestaciones ideológicas, culturales y vivenciales del entorno comunitario es la sistematización de experiencias. Este método de investigación se centra en la recuperación, análisis e interpretación de las experiencias reportadas por los individuos involucrados en un fenómeno específico, a través de una estructura metodológica que, apegada al rigor demandado por el método científico, permite la validación de las diversas manifestaciones que pretende observar. Con ello, pretende transformar estas en conocimientos que propicien la construcción de iniciativas centradas en la comunidad (Barragán-Giraldo, 2023; Expósito y González, 2017; Jara-Holliday, 2018; Rodríguez, 2018).

Si bien documentos como el que presenta la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021) señalan que en sus inicios la sistematización de experiencias emergió como un método predominantemente descriptivo, su evolución epistemológica le ha permitido consolidarse como una alternativa transformadora, pues dadas las características inherentes de su propia estructura, resulta ideal para el estudio y la reformulación de procesos como pueden ser las prácticas educativas. Respecto a lo anterior, Castaño et al. (2019) sugieren la necesidad de denominar a este enfoque metodológico en particular como sistematización de la práctica educativa (SPE), al hacer alusión a cualquier procesos de sistematización que tenga por objeto la reconstrucción, análisis, interpretación y reformulación de prácticas y procesos educativos.

Como método de investigación en educación, la SPE se encuentra adscrita al paradigma sociocrítico que percibe a la realidad como una construcción social moldeada por las interacciones interpersonales de los sujetos intervinientes en un fenómeno específico e influenciada por los intereses del entorno social. En este contexto, esta metodología se ocupa, con base en procesos intrínsecamente hermenéuticos, del análisis de las interrelaciones existentes entre los actores involucrados en un proceso educativo mediante sus experiencias y las diversas características y dimensiones de la práctica a estudiar (Castaño et al., 2019; Jara-Holliday, 2018; Ramos et al., 2016; Velandia, 2021; Villamizar y Barbosa-Chacón, 2017).

En este punto, resulta pertinente resaltar la distinción que hace en un documento el Ministerio de Educación de Chile (2017), el cual, si bien considera que en la SPE existen rasgos similares a la fenomenología, esta no se centra únicamente en la recuperación de la experiencia de los actores involucrados, sino que emplea esta información para el análisis de un proceso educativo específico a través de un proceso de triangulación que permite contrastarlo con sus estructuras y prácticas.

Partiendo de la conceptualización de la SPE como una metodología interpretativa, Barbosa-Chacón et al. (2017) rescatan el enfoque transformador que sustenta al método, al afirmar que este contribuye a la mejora de la calidad educativa al generar conocimiento situado y contextualizado, que permite la reconstrucción intencionada de las prácticas educativas.

Desde esta lógica, rescatamos el modelo de sistematización propuesto por Castaño et al. (2019), el cual se articula en seis etapas. Inicia con la identificación, delimitación y contextualización situada de la práctica o experiencia a sistematizar. En esta fase, el investigador emprende la reconstrucción de los elementos institucionales, normativos, teóricos y contextuales, así como la descripción de los actores involucrados en el proceso bajo observación, mediante sus características y roles, con un enfoque eminentemente descriptivo que provea información pertinente acerca del proceso o experiencia a sistematizar. Esta etapa también incluye la justificación de la elección de la experiencia o proceso a sistematizar, además de los aportes y finalidades que se tienen. Esto facilita una mayor precisión en la delimitación de las preguntas y objetivos de la sistematización.

La segunda etapa consiste en el diseño de la sistematización, que prevé la definición del problema o pregunta de sistematización, el trazado de los objetivos, la revisión de antecedentes de investigación, la construcción de marcos analíticos y conceptuales o de referencia, así como el diseño metodológico de la sistematización, en el cual es necesaria una reflexión global respecto al diseño que propone.

La tercera fase se centra en la recuperación de experiencias mediante su reconstrucción y ordenamiento. Esto implica la aplicación de los instrumentos diseñados para la sistematización. Respecto a la reconstrucción de las experiencias, Castaño et al. (2019) señalan que el investigador debe tener en consideración el papel que juega cada actor en el desarrollo del proceso, la estructura jerárquica que ordena los distintos roles involucrados en la práctica a observar, así como las perspectivas tanto institucionales como de los sujetos, con relación al proceso que han vivido. Ello pretende facilitar la identificación de perspectivas, fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, tanto en el diseño de la práctica a sistematizar como en su desarrollo.

La cuarta etapa de este modelo (Castaño et al., 2019) se destina al análisis e interpretación de la experiencia, que engloba tres actividades esenciales: primero, se explora la incorporación de códigos adicionales a través del relato de los participantes. Segundo, se promueve la interrogación de la práctica mediante cuestionamientos formulados por el investigador, lo que contribuye a un contraste y correlación efectivos de los sentidos que estructuran la experiencia. Tercero, se realiza un proceso de reflexividad acerca de las interpretaciones del investigador, que busca propiciar un extrañamiento que le posibilite reflexionar acerca sus observaciones y recuperar su sentido crítico al tomar distanciamiento de los datos teóricos y empíricos que está manejando.

En la quinta etapa, el investigador realiza la interpretación del proceso o práctica que ha observado, e identifica las estrategias y rutas de mejora que requiere para la reorientación del proceso; en este punto comienza a generarse conocimiento sobre la experiencia sistematizada. Finalmente, la sexta etapa se enfoca en la socialización de los aprendizajes o, en su defecto, en la presentación de la reconstrucción del proceso o práctica que se ha sistematizado.

ARGUMENTACIÓN

La construcción de un sistema educativo socialmente inclusivo, que centra su atención en las necesidades y problemáticas del espacio comunitario con la intención de incidir en ellas a través del ejercicio de sus funciones de vinculación, investigación y docencia, requiere una evaluación y reconstrucción de sus estructuras, procesos y prácticas para que estas propicien la construcción de nuevo conocimiento, emanado de las experiencias, ideologías, conocimientos y rasgos socioculturales del entorno. Esto se logra con el intercambio y la participación sistemática, representativa y colaborativa de la sociedad civil en la planeación, implementación, evaluación y asimilación de los planes, programas y proyectos institucionales.

Siguiendo esta línea, en la reorientación de la práctica educativa universitaria hacia la inclusión social, instituciones como las UT enfrentan una problemática sustantiva. Si bien la LGES (2020/2021) establece los criterios, enfoques y finalidades que demanda de la educación superior en el país, no propone una ruta de acción para conseguir los propósitos que plantea.

Esta situación implica el riesgo que, instituciones como las UT que ya han reorientado su planeación estratégica hacia un enfoque social y solidario (CGUTyP, 2020), no sean capaces de asimilar correctamente los criterios que persigue la inclusión social. Esto es resultado de que sus fundamentos filosóficos constitutivos se encuentran adscritos a una cosmovisión distinta propia del paradigma bajo el que fueron construidas. El reto que se enfrenta consiste, entonces, en la necesidad de observar los constructos institucionales con la intención de identificar rutas para la asimilación y operación de un enfoque socialmente inclusivo, a través del cual se promueva la construcción de saberes en colaboración con el entorno comunitario, que permitan el adecuado tratamiento de las necesidades y problemáticas del espacio social.

Este documento, tras presentar un esbozo general de las UT como instituciones, de sus proyectos integradores, así como del principio de inclusión social, se ha enfocado en la exploración de una alternativa que, ontológica y epistemológicamente, permita el tratamiento de prácticas educativas como los mencionados proyectos integradores. La relevancia de estos dentro del modelo educativo institucional, y en consideración de sus estructuras inherentes, resultan un elemento estratégico que puede potenciar el impacto social de estas instituciones.

En ese sentido, el pensamiento social latinoamericano emerge como una alternativa valiosa para el tratamiento y reorientación de los proyectos integradores, ya que desde su propia perspectiva de la educación, se orienta constantemente hacia el desprendimiento de los criterios tradicionales o hegemónicos de ciencia, buscando la recuperación, análisis, validación y asimilación de los saberes,

ideologías y experiencias comunitarias. Esta perspectiva se ajusta a la intención declarada de las UT (CGUTyP, 2020) de posicionarse como instituciones socialmente corresponsables e inclusivas.

Dentro de las expresiones metodológicas del pensamiento social latinoamericano, se puede identificar en la SPE una alternativa viable para la reorientación de los proyectos integradores hacia la inclusión social. Al poner como objeto de estudio las prácticas educativas, presenta un conjunto de posibilidades que pueden permitir el tratamiento de sus propias estructuras y procesos mediante un proceso de análisis hermenéutico que recupera, organiza e interpreta la experiencia subjetiva de los actores involucrados para, posteriormente, contrastarlas y relacionarlas con las dimensiones constitutivas del propio proceso. Lo anterior, con la finalidad de interpretarlas a través de marcos referenciales que contribuyan a su transformación o mejora.

A continuación, y tomando como referencia el modelo de SPE de Castaño et al. (2019), presentamos en la figura el diseño de sistematización propuesto para el tratamiento de los proyectos integradores de las UT.



Figura. Modelo de SPE propuesto para el tratamiento de los proyectos integradores de las UT.

CONCLUSIÓN

La reorientación de prácticas educativas, como los proyectos integradores de las UT, hacia la pertinencia, la corresponsabilidad y la inclusión social es un reto multifactorial que requiere un profundo proceso de reflexividad, voluntad, investigación

y trabajo. Si bien este documento parte de un proyecto más amplio, explora las posibilidades de un método específico como es la SPE para esos efectos. Debido a la naturaleza teórica del artículo, se reconoce la limitación en el abordaje de elementos conceptuales y metodológicos que pueden ser relevantes, pero que demandan mayor profundización al respecto.

No obstante, en el marco de la investigación en desarrollo, al ser un método que se sugiere como potencial transformador, consideramos que este puede resultar de gran utilidad para el tratamiento de este tipo de prácticas. La intención es reorientarlas hacia la comunidad desde un enfoque democrático, participativo, justo y solidario. Esto permitirá la atención, desde la acción de una universidad socialmente inclusiva, de las necesidades, problemáticas e injusticias que enfrenta el tejido comunitario en que estas se insertan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaro-Agudo, A. y Martínez-Heredia, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, núm. 1, vol. 12, pp. 32-43. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.3>
- Arango Pinto, L. G., García Martínez, M. E. y Ventura Cabrera, L. (2021). Las categorías de gobierno, gestión y liderazgo y su papel en el desarrollo de la extensión de los servicios, vinculación y difusión de la cultura (ESVID) en las unidades descentralizadas de la Universidad Pedagógica Nacional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 81, vol. 33, pp. 212-242. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1113>
- Arias-Prieto, M. I., Lara-Salazar, I. S., Rodríguez-López, J. C. y Fernández-Vásquez, C. (2019). La labor de los cuerpos académicos en el programa educativo de Mantenimiento Industrial caso de estudio UTCV. *Revista de Gestión Universitaria*, núm. 8, vol. 3, pp. 25-33. <https://doi.org/10.35429/JUM.2019.8.3.25.33>
- Bahena Nava, O., Lugo Villaseñor, E. y Saenger Pedrero, C.-B. (2022). La formación para el compromiso social como trayectoria vital y liberadora. Configuración y alcances del modelo educativo de una universidad jesuita mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, vol. 52, septiembre, pp. 133-162. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.524>
- Barbosa-Chacón, J. W., Herrera, J. C. B. y Villamizar, J. D. (2017). Aspectos metodológicos de la sistematización de la práctica educativa experiencias educativas (SE): aportes desde la formación universitaria. *Revista Espacios*, núm. 35, vol. 38, pp. 1-17. <http://es.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf>
- Barragán-Giraldo, D. F. (2023). Sistematización de la práctica educativa experiencias educativas: entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, núm. 1, vol. 3, pp. 155-180. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Batista Sardain, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Universidad de La Habana*, núm. 288, pp. 186-213. <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/2562>
- Bettache, K., Chiu, C. y Beattie, P. (2020). The merciless mind in a dog-eat-dog society: Neoliberalism and the indifference to social inequality. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, vol. 34, pp. 217-222. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.06.002>

- Bonetto, M. S. y Garay Reyna, Z. (2013). Recuperación del pensamiento social latinoamericano en la construcción de una reflexión crítica. *Estudios Digital*, núm. 30, pp. 53-68. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/7395>
- Boyle, C. y Anderson, J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *Prospects*, núm. 3, vol. 49, pp. 203-217. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09494-x>
- Brito, S., Basualto Porra, L. y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión social/educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 2, vol. 13, pp. 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Buendía Espinosa, A. (2020). Revisitar las políticas para la educación superior en México: ¿de su agotamiento a su transformación? *Universidades*, núm. 86, vol. 71(86), pp. 35-52. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.404>
- Caniguan Velarde, N. (2020). Construcciones sociopolíticas del territorio. Movimientos indígenas y políticas públicas, la configuración de los espacios locales. *CUHSO (Temuco)*, núm. 2, vol. 30, pp. 19-40. <http://dx.doi.org/10.7770/2452-610x.2020.cuhs0.04.a02>
- Castaño, A., Sáenz, J. D., Ávila, C. A., Bianchá, H. F., Segura Antury, J. y López-García, J. C. (2019). Sistematización de prácticas educativas: guía conceptual para educadores. Edukafé: documentos de trabajo de la escuela. Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/edukafe.2019.7>
- Ciriza, J., Gómez-Zorita, S., Morera-Herreras, T., Miguélez, C., Torrecilla, M., Bruzos-Cidón, C., Mateo, E., Eraso, E., Sevillano, E., Fernández, I., Ballesteros, S., Puras, G., Portillo, M. P., Fernández-Quintela, A., Ochoa de Retana, A. M., Vallejo, A., Aguirre, L. y Sáenz-Del Burgo, L. (2021). Trabajando la relación universidad-sociedad. Abordaje multidisciplinar y difusión social. *Revista de la Fundación Educación Médica*, núm. 1, vol. 24, pp. 36-41. <https://ekoizpenzientifikoa.ehu.es/documentos/604c1af3eb509502601528cb?lang=en>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Sistematización de la experiencia educativa. Educación básica y educación media superior*. MEJOREDU. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/sistematizacion-taller.pdf>
- Concha Saldías, C., Sánchez Sánchez, G. y Rojas Aguilar, C. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, núm. 4, vol. 25, pp. 347-363. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i4>
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (2020). Programa de trabajo 2020-2024. Subsecretaría de Educación Superior. <https://www.upp.edu.mx/normatividad/files/externa/federal/n/programa-de-trabajo-2020---2024-direccion-general-de-universidades-tecnologicas-y-politecnicas.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI/CLACSO. <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR..pdf>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 12, pp. 26-46. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

- Expósito Unday, D. y González Valero, J. A. (2017). Sistematización de la práctica educativa experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, núm. 2, vol. 19, pp. 10-16. <https://revgmesprituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1497/html>
- Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 2, vol. 15, pp. 155-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Flores Crespo, P. (2009). *Trayectoria del modelo de universidades tecnológicas en México (1991-2009)*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2016/cuadernos/cuaderno3.pdf>
- Fontana, J. M. (2019). Descolonizar el saber, transformar nuestras prácticas educativas. El pensar filosófico más allá del canon eurocéntrico. *Otros Logos*, núm. 10, diciembre, pp. 106-124. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98133>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36 ed.). Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- García Fernández, R. y García Marín, A. (2022). La educación como acto político en Freire. La teoría antidualógica, la arbitrariedad cultural y la educación bancaria: nociones para comprender la reproducción de las desigualdades en América Latina. *Revista Innovaciones Educativas*, núm. 37, vol. 24, pp. 266-276. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4316>
- Grajeda Grajeda, R. P., Andrade Paco, J., Pastrana Corral, S., Corte López, A. y Jiménez García, C. (2018). Los organismos de vinculación universitaria como espacios de formación académica para los estudiantes de licenciatura. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, núm. 4, vol. 6, pp. 217-228. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v6.1802>
- Guerra García, E. y Meza Hernández, M. E. (2019). La comunidad en el currículum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa. En B. Baronnet y F. M. Bermúdez Urbina (coords). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 203-237). ANUIES. <https://seminarioeducacionydiversidad.wordpress.com/2019/11/20/la-vinculacion-comunitaria/>
- Hernández Arteaga, I., Fernández López, K. M., Estela Vásquez, A. C. y Mestizo Nuzcue, E. J. (2020). Educación y solidaridad: un camino hacia la inclusión educativa. *Historia Social y de la Educación*, núm. 3, vol. 9, pp. 227-251. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2020.4310>
- Hortegano, R. (2021). ¿Es posible decolonizar la extensión?: reflexiones acerca de la curricularización de la extensión y la integralidad en dos modelos universitarios. *Integralidad sobre Ruedas*, núm. 1, vol. 7, pp. 9-28. <https://doi.org/10.37125/ISR.7.1.2>
- Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D. y Santiago García, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, vol. 54, pp. 1-18. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-011)
- Jara-Holliday, O. (2018). La sistematización de la práctica educativa experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de->

- Experiencias-prácticas-y-teoría-para-otros-mundos-
posibles.pdf
- Ley General de Educación Superior (LGES), reformada el 20 de abril de 2021. *Diario Oficial de la Federación*, 20 de abril de 2020.
- Mazeran, J. (2006). Las universidades tecnológicas mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer. Misión internacional de evaluación externa 9 al 20 de octubre de 2006. Coordinación General de Universidades Tecnológicas/SEP/ Universidad Tecnológica de Bahía de Banderas. https://dgutyp.sep.gob.mx/Publicaciones/dgutyp/Evaluaciones/Evaluacion_2006.pdf
- Mendoza Rojas, J. (2018). Subsistemas de Educación Superior. Estadística básica 2006-2017. DGEI-UNAM. <http://www.dgei.unam.mx/hwp/wp-content/uploads/2018/04/cuaderno15.pdf>
- Merlin, N. (2020). Neoliberalismo: colonización de la subjetividad y obediencia inconsciente. *Desde el Jardín de Freud: Revista de Psicoanálisis*, núm. 20, pp. 39-55. <https://doi.org/10.15446/djf.n20.90162>
- Ministerio de Educación (2017). *Guía conceptual y metodológica para la sistematización de la práctica educativa, experiencias en gestión de la convivencia escolar*. Programa RedCreando Convivencia, Unidad de Transversalidad Educativa del Ministerio de Educación de Chile. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/5084>
- Montes Ramos, F. V. y Gutiérrez Rico, D. (2017). Análisis de los estilos de aprendizaje de alumnos de las universidades tecnológicas en el estado de Durango. Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Lolita.pdf>
- Morán Beltrán, L., Torres Díaz, G. A. y Miranda Samper, O. M. (2021). De la educación popular al pensamiento decolonial en Paulo Freire. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, núm. 95, vol. 26, pp. 189-200. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5246461>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- O’Gorman, E. (2006). *La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir (Cuarta)*. Fondo de Cultura Económica. <https://cursosluispatinoffyl.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/la-invencion-de-americ-a-gorman.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018). Informe general de la III Conferencia Regional de Educación Superior 2018, p. 68. Unesco-IESALC. www.iesalc.unesco.org.ve
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Unesco. <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/rendir-cuentas-en-el-ambito-de-la-educacion/#:~:text=La%20rendici%C3%B3n%20de%20cuentas%20tiene,de%20elevada%20calidad%20y%20equitativa.>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la Unesco*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Pibaque-Pionce, M. S., Baque-Pibaque, L. M., Ayón-Villafuerte, L. S. y Ponce-Merino, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, núm. 2, vol. 15, pp. 153-168. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a12>
- Ramos Bañobre, J., Rhea González, B. S., Pla López, R. y Abreu Valdivia, O. (2016). ¿Cómo realizar la sistematización de la práctica educativa? *Revista Ecuatoriana de Ciencias Sociales y Jurídicas*, núm. 1, vol. 1, pp. 50-75. <http://201.159.222.149/index.php/recsyj/article/view/542>
- Reina, Y. (2022). Acercamiento dialógico universidad-comunidad: una aproximación teórica del aprendizaje social. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, núm. 1, vol. 9, pp. 1-10. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4803363027/>
- Restrepo, E. (2020). Decolonizar la universidad. En J. L. Barboza y L. Pereira (comps.). *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 11-25). Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. <https://doi.org/10.21892/9789585547797>
- Rodríguez Ruiz, L. R., González Áspera, A. L. y Rodríguez Robledo, G. (2017). La importancia del aprendizaje significativo en el desarrollo de proyectos multidisciplinares. *Reacción, revista de divulgación científica*, núm. 2, vol. 5, pp. 1-15. http://reaxion.utleon.edu.mx/Art_La_Importancia_del_Aprendizaje_Significativo_en_el_Desarrollo_de_Proyectos_Multidisciplinares.html
- Rodríguez Vargas, E. (2018). Sistematización de la práctica educativa, experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, núm. 44, vol. 5, pp. 15-34. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13756?show=full>
- Ruiz Larraguivel, E. y Aldana Alonso, R. (2022). Dimensiones objetivas y subjetivas de las trayectorias laborales de los ingenieros egresados de una universidad tecnológica en México. *Perfiles Educativos*, núm. 176, vol. 44, pp. 83-101. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60566>
- Sandoval Álvarez, B. (2016). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *Ehquidad*, núm. 5, pp. 71-108. <https://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/1333>
- Santeliz Arozena, A. A. (2023). Descolonización de la educación colonizada en la América Latina. *Aula Virtual*, núm. 9, vol. 4, pp. 206-219. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7601086>
- Segura Gutiérrez, J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, núm. 1, vol. 25, pp. 71-97. <https://doi.org/10.30554/pe.1.3831.2020>
- Silva Laya, M. (2020). La dimensión pedagógica de la equidad en educación superior. *Education Policy Analysis Archives*, núm. 46, vol. 28, pp. 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5039>

- Suárez Jacobo, R. C., Juárez Santillán, L. F., Rosas Andrade, M. del R., Hernández Benavides, A. y Barragán Díaz, J. (2022). Análisis de competencias emprendedoras en estudiantes de las carreras de contaduría y administración de una IES: caso de estudio Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, núm. 6, vol. 6, pp. 228-249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3484
- Tecnológico Nacional de México (2014). *Proyectos integradores para la formación y desarrollo de competencias profesionales* (2da ed.). Tecnológico Nacional de México. http://www.itsjuanrodriguezclara.edu.mx/Document/Transparencia/875/FRACCION_I/Proyectos_Integradores_2da_edicion.pdf
- Velandia Mesa, C. (2021). La investigación formativa a través de la sistematización de la práctica educativa experiencias en ambientes Ulearning. Tesis de doctorado, Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/111202/1/TESIS%20DOCTORAL%20VELANDIA%20CRISTIAN%202021.pdf>
- Velázquez Méndez, A. M. y Ramírez Ocaña, A. (2023). Revisión de la investigación de las universidades politécnicas en la actualidad. *Universidades*, núm. 95, vol. 74, pp. 57-73. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2023.95.674>
- Villamizar Escobar, J. D. y Barbosa-Chacón, J. W. (2017). Sistematización de la práctica educativa experiencias (SE): indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. *Revista Espacios*, núm. 47, vol. 38, pp. 1-26. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n47/a17v38n47p26.pdf>
- Wedin, T. (2023). Samuel Moyn and Marcel Gauchet on the relationship between human rights, neoliberalism, and inequality. *Nordic Journal of Human Rights*, vol. 41, pp. 471-489. <https://doi.org/10.1080/18918131.2023.2250676>

La cuestión metodológica en Freire: “método” de alfabetización y método de investigación

The methodological question in Freire: literacy “method” and research methodology

MARÍA MERCEDES PALUMBO*

Este artículo tiene como objetivo explorar la cuestión metodológica en la obra de Paulo Freire como dimensión que ha sido débilmente indagada en la literatura especializada. Para ello, se realizó un trabajo de profundización analítica basado en una metodología de corte hermenéutico-interpretativo en torno a una selección de libros y escritos breves de Freire. Este corpus reenvía al momento de consolidación de su producción académica y la maduración de su propuesta político-pedagógica a partir de la experiencia del exilio en Chile. Los resultados apuntan a la identificación y diferenciación de dos aspectos acerca de la cuestión metodológica en la obra del pedagogo pernambucano: el “método” de alfabetización y el “método de investigación científica” asociado al primero. Desde este planteo, concluimos que Freire resulta un antecedente fundacional de una tradición epistémica y metodológica que gesta una ciencia social antipositivista de orientación dialogicista y con una fuerte impronta situada en América Latina y el Caribe.

Palabras clave:

Freire, cuestión metodológica, método de alfabetización, método de investigación científica

Recibido: 13 de diciembre de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 23 de abril de 2024 |

Publicado: 1 de julio de 2024

Cómo citar: Palumbo, M. M. (2024). La cuestión metodológica en Freire: “método” de alfabetización y método de investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1635. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-002)

This objective of this article is to explore the methodological question in the work of Paulo Freire, as a dimension that has been weakly approached in the specialized literature. To this end, an analytical deepening inquiry based on a hermeneutic-interpretative methodology was carried out regarding a selection of books and brief writings of Freire. This analytical corpus refers to the moment of consolidation of his academic production and the maturation of his political-pedagogical proposal from the experience of exile in Chile. The findings point to the identification and differentiation of two aspects about the methodological question in the work of the Pernambuco pedagogue: the literacy "method" and the "scientific research method" associated to the first. From this approach, we conclude that Freire is a founding antecedent of an epistemic and methodological tradition that develops an anti-positivist social science of a dialogical nature with a strong imprint located in Latin America and the Caribbean.

Keywords:

Freire, methodological question, literacy method, research methodology

* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Líneas de investigación: movimientos sociales y educación. Correo electrónico: mer.palumbo@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-9765-1293



INTRODUCCIÓN

Este artículo es un ensayo crítico en torno a la cuestión metodológica presente en el pensamiento de Paulo Freire. Consideramos que esta cuestión conforma un área de vacancia, dado que han sido otros los temas sobre los que se ha centrado el interés académico y que, además, posiblemente hayan sido también otros los aspectos en los que el autor decidió centrar su producción. Documentar los aportes metodológicos de Freire se vuelve, entonces, relevante en tanto que se concretan los fundamentos teóricos y epistemológicos que, a contramano, han sido profusamente trabajados por la literatura especializada.

El abordaje de esta lectura metodológica emergió como tarea pendiente en el balance de la multiplicidad de eventos de todo tipo desarrollados en conmemoración del centenario del natalicio del pedagogo pernambucano en 2021. El debate acerca de los sentidos de lo popular como adjetivación del significante educación, sistematizado en textos como el de Pineau (2008), también requiere abrirse a pensar lo popular en términos del sujeto que investiga: un sujeto a la vez investigador e investigado en tanto conocimiento que parte del pueblo y vuelve a este.

En este sentido, urge profundizar en el legado epistémico-metodológico de Freire en términos de un pasado, pero también de un presente y futuro que se vinculan a la reinención y la movilización de ese legado freireano en nuestras prácticas contemporáneas de docencia, investigación y extensión. De hecho, el heterogéneo arco de perspectivas metodológicas críticas, entre las cuales cabe citar a la investigación-acción participativa (IAP), la investigación militante, la etnografía colaborativa, las metodologías de(s)coloniales, la extensión crítica y las metodologías horizontales, refiere explícitamente la huella freireana en sus planteamientos sobre las formas de aproximación a la realidad y sus sujetos.

La cuestión metodológica en Freire no ha estado exenta de polémicas. A modo de hipótesis interpretativa, en este artículo sostenemos que la equiparación entre metodología y método, así como entre método y técnica, tan cara a nuestras academias, además de la circunscripción del debate únicamente al método alfabetizador de personas adultas, generó una clausura respecto a las posibilidades de indagar en la obra de Freire los modos de una metodología de trabajo científico, anudada a una propuesta de educación alfabetizadora. A contrapelo de esta clausura, aquí retomamos el término más amplio de cuestión metodológica para dar cuenta de los presupuestos comunes que subyacen tanto al “método” de alfabetización como el método de investigación científica.

Entendemos que ambos aspectos son solo diferenciables analíticamente dado que se encuentran imbricados en la propuesta freireana. Es más, su “método” plantea de modo explícito el anudamiento entre lo pedagógico y lo investigativo. Consideramos que esta concepción amplia de lo metodológico permite ubicar a Freire como antecedente fundacional –e inspirador– no solo de prácticas pedagógicas dialógicas, sino también de una tradición epistémica y metodológica que apuesta por una ciencia social antipositivista de orientación dialogicista y con una fuerte impronta situada en América Latina y el Caribe.

Para sostener las consideraciones expuestas, realizamos una profundización analítica basada en una metodología hermenéutico-interpretativa (Briones, 1996) en

torno a una selección de libros y escritos breves de Freire. Este corpus se sitúa en un momento de consolidación de su producción y maduración de su propuesta a partir de la experiencia del exilio en Chile; puntualmente, “Sobre el acto cognoscente” ([1967] 2015), *Educación como práctica de la libertad* ([1967] 2006) y *Pedagogía del oprimido* ([1970] 2006). Esta selección se fundamenta en que las décadas de los sesenta y setenta resultan un momento crucial. Los procesos de experimentación colectiva y situada dieron lugar a la construcción de las bases conceptuales, metodológicas y políticas propias de una forma de hacer ciencia en América Latina inscritas en el “paradigma emancipatorio” (Ortiz y Borjas, 2008). Además, en este trabajo de profundización analítica, hemos recuperado un conjunto de autores de relevancia contemporáneos del campo educativo de América Latina que expresan consideraciones acerca de la cuestión metodológica en diálogo con la obra de Freire.

En lo que sigue, el artículo se estructura del siguiente modo. Se parte de la presentación de la lectura particular aquí ofrecida que distingue dos aspectos de la cuestión metodológica en Freire: el “método” de alfabetización y el “método científico” asociado al primero. Los dos siguientes apartados hacen foco y profundizan en cada uno de estos aspectos. Finalmente, las conclusiones recapitulan los principales argumentos y alientan a continuar la reflexión sistemática en torno a la metodología en la obra freireana como parte de su legado.

LA DOBLE DIMENSIÓN DE LA CUESTIÓN METODOLÓGICA EN FREIRE O LA REAPERTURA DE UN DEBATE CLAUSURADO

La importancia de reflexionar en torno a la cuestión metodológica radica en la intencionalidad por generar y llevar adelante metodologías dialógicas, participativas y activas inspiradas en Freire por quienes se inscriben en el campo heterogéneo de la educación popular (Torres, 2011). De igual modo, esta cuestión viene siendo recuperada en las academias de la región (sobre todo en Colombia y Brasil) en los últimos años, especialmente en el diálogo con Orlando Fals Borda y la IAP. En este caso, el foco de interés se centra en la recepción, asunción y reelaboración de la noción freireana de “diálogo” por parte del sociólogo colombiano a la hora de la construcción de su propuesta de investigación (Colares, 2015, 2018; Torres, 2020, 2021).

No obstante, ha existido una clausura del debate sobre la cuestión metodológica en las lecturas habituales de Freire que asumen que toda referencia metodológica en su obra remite al método de alfabetización; esto es, asumen la equivalencia entre metodología y “método” de alfabetización. Esta clausura podría explicarse a partir de dos aspectos que, a menudo, se solapan, pero que requieren ser diferenciados: el primero referido a las metodologías educativas que se proponen en torno a las prácticas político-pedagógicas que se inscriben en la educación popular; el segundo está vinculado a las metodologías de investigación científica que se patentizan y construyen en el hacer educación popular.

Por un lado, hallamos la propia historia de la educación popular que, desde finales de la década de los ochenta y entrados los noventa, transitó un proceso de “refundamentación” (Torres, 2011, p. 51). Este proceso implicó la crítica a y el alejamiento del uso instrumental de técnicas participativas, junto con la ampliación de sus referentes sociales y políticos y la atención al ámbito escolar. Vale

destacar el carácter heterogéneo en las formas de concebir la educación popular en los distintos momentos de su historia, así como la pluralidad de definiciones en convivencia en un mismo contexto. Empero, un núcleo común que puntualiza Torres (2011) en relación con la educación popular comprende “un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas” (p. 19). Aquí el aspecto metodológico transversaliza las distintas concepciones de educación popular y remite a los modos cotidianos de trabajo que se van construyendo en coherencia con las apuestas pedagógicas que se plantean. Aun siendo lo metodológico un aspecto común, de acuerdo con Mejía (2015), no existe un camino metodológico único –si bien el diálogo, la confrontación de saberes y la negociación cultural funcionan como sus ejes–, sino que adquiere especificidad en los procesos y contextos particulares. De allí que lo común a la educación popular sea la existencia de metodologías construidas en contexto, más que una “receta” metodológica.

Asimismo, en el marco de la citada refundamentación, se desarrolló un debate acerca del estatuto de esas metodologías que aparecen como elemento transversal a la definición de la educación popular. Este debate discurió, específicamente, entre quienes hacen de lo instrumental la identidad de la educación popular, al reducir esta última a su condición de “instrumento, herramienta o metodología” subsidiaria de prácticas sociales u objetivos externos –usualmente vinculados a la acción política–, y quienes, por el contrario, reivindican la pedagogicidad de la educación popular y la necesidad de reflexionar sobre la interioridad de esas prácticas educativas cotidianas frente al simple uso y manejo instrumental de técnicas participativas. La noción de método resultaba así controversial en tanto, desde ciertos posicionamientos críticos, sujetaría la propuesta pedagógica freireana a una técnica y conduciría a descuidar sus aspectos pedagógicos, políticos y éticos que hacen al nudo de su aporte.

Por otro lado, la forma extendida de concebir la metodología en las universidades latinoamericanas, sea a la hora de la enseñanza de la investigación o a las prácticas científicas concretas, se asocia a la aplicación mecánica de un conjunto de métodos y técnicas de obtención y análisis de información. A contramano, aquí optamos por una definición de lo metodológico comprendido en su connotación no tecnicista, sino como un modo de hacer con el pensamiento para la aproximación a la porción de realidad en estudio. En esta línea, Marradi et al. (2007) y Meccia (2019) abordan la metodología como un ejercicio de reflexividad que articula la rica y compleja relación entre cuestiones conceptuales, metodológicas y epistemológicas. De allí que la cuestión metodológica implique un pensar, pero también un hacer en un sentido no instrumentalizado, una construcción en acto difícilmente accesible en libros y análisis que se circunscriben solo al plano teórico-epistemológico.

En todo caso, el debate no se clausura en la opción por afirmar o rechazar la existencia de un “método” en Freire, sino en preguntarnos acerca de qué métodos en Freire: método de alfabetización, método dialógico, método de concientización, método social, método de enseñanza y aprendizaje (como surge de sus obras pedagógicas de la década de los noventa), método científico. A todos estos aspectos se han referido desde la academia y las prácticas militantes en clave de método. En efecto, ¿hay un método o múltiples métodos en Paulo Freire? Aquí, más que método –que conlleva

este carácter más concreto e instrumental que se le ha asignado en su reducción a las técnicas-, preferimos referirnos a la “cuestión metodológica” al entender que, lejos de un carácter unitario, es posible identificar la convivencia de distintos aspectos.

Proponemos distinguir, entonces, dos aspectos diferenciales en juego que comprende la cuestión metodológica. En ambos casos, la noción de diálogo se ubica en un lugar central como articuladora de la construcción metodológica, en coherencia con la jerarquía que esta noción posee en el contexto de su obra y práctica pedagógica. Desde la perspectiva de Freire ([1970] 2006), el diálogo se presenta como un fenómeno humano que tiene lugar en el encuentro entre sujetos mediado por el mundo. En sus palabras,

el diálogo es una exigencia existencial [...], no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la *pronunciación* del mundo ni con la búsqueda de la verdad... (p. 107).

LA CUESTIÓN METODOLÓGICA EN LAS PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN: ENTRE EL MÉTODO Y LA CONCEPCIÓN METODOLÓGICA

Este primer aspecto de la cuestión metodológica se sitúa en el contexto de la pedagogía freireana y, más específicamente, en su método de alfabetización para personas adultas mundialmente conocido como “método Paulo Freire”, el cual inicia con una investigación relativa al universo temático de los grupos con los que el equipo coordinador se propone trabajar. Tal como hemos señalado, las lecturas y prácticas que han concebido este “método” pedagógico como la aplicación de una serie de pasos y fases centradas en técnicas participativas conforman la base de la discusión sobre la idea de método en la obra freireana. Como sostiene Jara (2020), la rápida difusión del método de alfabetización en varios países ignoró, en muchos casos, la fundamentación epistemológica, política y ética elaborada por nuestro autor.

Las consideraciones acerca de un “método” (pedagógico) aparecen en forma reiterada en los trabajos *Educación como práctica de la libertad* ([1967] 2008) y *Pedagogía del oprimido* ([1970] 2006). Vale señalar que estas consideraciones se expresan, en algunas ocasiones, a partir del uso explícito por parte del pedagogo pernambucano de la noción de método para referir a su propuesta, o bien, se desprende cierta idea de método de la sistematización que realiza de lo que él mismo denomina en esas obras como “etapas” o “fases”.

Así, Freire propone distintas denominaciones para caracterizar su método pedagógico, que concibe anudado a un proceso de investigación, como “levantamiento del universo vocabular” ([1967] 2008), “investigación del universo temático” ([1970] 2006) o “investigación de los temas generadores” ([1970] 2006). Dichas denominaciones dan cuenta de la existencia de un universo de habla en la cultura de los sujetos educandos que requiere ser conocido por los educadores/as mediante un proceso investigativo.

En *Educación como práctica de libertad*, la noción explícita de método la hallamos, por ejemplo, en la nota final de la obra cuando se refiere a las experiencias del equipo del Departamento de Investigaciones de la División de Estudios del Consejo de Promoción Popular del Supremo Gobierno en Chile:

Actualmente, en Chile, un equipo del Departamento de Investigaciones de la División de Estudios del Consejo de Promoción Popular del Supremo Gobierno que forman parte psiquiatras, antropólogos, psicólogos, urbanistas, economistas y sociólogos, inician las primeras experiencias que han tenido resultados animadores con el método como instrumento de investigación psicosociológica. Se observa sin tardanza, que tanto el investigador como los grupos a través de los cuales pretende el investigador estudiar algo funcionan como sujetos de la investigación. El sentido altamente catártico que tiene el método, por otro lado, posibilita la comprensión de “x” aspectos que posiblemente no serían percibidos en otras condiciones que no fuesen la discusión de situaciones existenciales de los grupos” (Freire, [1967] 2008, p. 150).

Aquí es posible identificar distintos elementos que Freire pone en juego al plantear la cuestión metodológica. Por un lado, se observa una valorización del “método” que se venía construyendo en el marco de experiencias, dentro y fuera de Brasil, en función de sus efectos como propuesta posibilitadora de una lectura de mundo y una comprensión más profunda de la realidad social. Este “método activo”, como lo define, se distancia de una “alfabetización mecánica”. En la oposición entre lo activo y lo mecánico radica la contribución a la formación de sujetos críticos y transformadores, cuestión que no sería factible en métodos mecanicistas que objetualizan a sus participantes. En palabras de Freire ([1967] 2008), “pensábamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de conciencia en la injerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica” (p. 100).

De ese modo, se demarca una distancia con los métodos tradicionales de alfabetización, calificados como domesticadores y alienantes, que “donan” o “imponen” la educación y, al mismo tiempo, se establece la necesidad de una modificación del programa educacional. En la misma clave de la cita anterior, lo activo del método se halla en el pasaje de la conciencia ingenua a la crítica que se encuentra mediada por la concienciación: “La alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende” (Freire, [1967] 2008, p. 108). De allí que este método se presenta asociado a la democratización, al corrimiento del lugar de espectadores/as, a una educación identificada con las condiciones contextuales y como acto de creación que motoriza, a su vez, otros actos creadores. A esta oposición entre modelos subyace una crítica a la totalidad del sistema de educación “bancario” en sus distintos niveles, no solo a aquel dirigido a la alfabetización de personas adultas.

Aunque será profundizado en su *Pedagogía del oprimido*, el diálogo ya se presenta en *Educación como práctica de la libertad* como característica distintiva de este método al que define como “activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico” (p. 103) y, en otro pasaje, como “activo, dialogal y participante” (p. 104). Con una fuerte influencia de la fenomenología de K. Jaspers, entiende el diálogo como “... una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers) [...] el diálogo es por tanto, el camino indispensable –dice Jaspers– no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser” (p. 104). En cierto modo, la centralidad del diálogo evidencia que su método se basa en una pedagogía de la comunicación que establece quiénes entablan ese diálogo, cuál es el estatuto de quienes dialogan –y de su relación intersubjetiva– y sobre qué se dialoga (el mundo).

Si retomamos la cita de la nota final de *Educación como práctica de la libertad*, ubicada al inicio de esta sección, encontramos igualmente la mención al “método como instrumento de investigación psicosociológica”, que consiste en la recuperación del universo vocabular, la identificación de temas y palabras generadores, las codificaciones gráficas de los temas generadores, las familias silábicas, la ficha de descubrimiento silábico, así como el proceso dialógico en círculos de cultura. Como veremos en la próxima sección, el método plantea el anudamiento entre lo pedagógico y lo investigativo: una investigación-educación que se presenta como interdisciplinaria y en la que se amplían los sujetos activos de la investigación a todas las personas participantes, investigadores/as-educadores/as tanto como investigados/as-educandos/as. Como lo menciona el propio Freire, se apunta a “un método que fuese también instrumento del educando y no solo del educador...” (p. 108). Aquí se ubica un cuestionamiento a las propuestas metodológicas tradicionales de investigación (y no solo a los métodos pedagógicos tradicionales) en el campo de la educación, y en general en las ciencias sociales.

Aun así, en relación con la oposición entre un método de alfabetización mecanicista y otro activo, dialogal y participante, resulta sugerente el prólogo de Julio Barreiro a *Educación como práctica de la libertad*, que se refiere a la “aplicación” del método en distintas experiencias y realidades. Evidentemente, la disputa con los métodos clásicos implica reparar en el cómo; esto es, en los modos concretos de llevar adelante este método activo. En la sección “Educación y concienciación” de ese mismo libro, Freire propone “las fases de elaboración y de acción práctica del método” (p. 109), en las que sistematiza el acumulado de experiencia en la alfabetización de personas adultas. Se detallan las siguientes cinco fases: obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará; selección del universo vocabular estudiado; creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar; elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores/as en su trabajo; y preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores (Freire, [1967] 2008). Para cada una de las fases –que luego serán reelaboradas en su *Pedagogía del oprimido*– se puntualizan formas, sujetos intervinientes, criterios de selección del universo vocabular, materiales escritos de apoyo, así como resultados esperados con base en la experiencia acumulada.

A esta presentación de las etapas le sigue la sección denominada “Ejecución práctica”, enfocada en el pasaje de la proyección de la situación a partir de la representación gráfica del universo vocabular levantado hacia sus “implicaciones” (p. 114), que no es otra cosa que los modos de “ejecución” del método en el trabajo con las palabras generadoras (ejercicios orales, tareas escritas, momentos de debate grupal). Por lo tanto, existen elementos en esta obra de los cuales podrían derivarse lecturas instrumentales del método. No obstante, de acuerdo con Tommasino y Pérez (2022), estas etapas no deberían asumirse de modo secuencial ni estanco, sino flexible: “Aquí la metáfora que mejor describe estas prácticas es la tan manida ‘espiral dialéctica’, en donde fases que parecen estar separadas linealmente se contactan en determinados momentos de la historia de los procesos colectivos” (p. 18).

En continuidad con esta obra, en *Pedagogía del oprimido* hallamos la lectura crítica de la realidad como ejercicio básico de su propuesta metodológica (Mejía, 2015). El centro del método se encuentra en la “investigación de los temas generadores”. El diálogo en

efecto se inicia con una investigación, con la búsqueda del universo temático o los temas generadores, y la metodología de la investigación es en sí misma diálogo. Esta intencionalidad investigativa asociada al “método” de alfabetización se fundamenta en el hecho de que es preciso conocer la realidad del grupo con el que se busca trabajar para su alfabetización; realidad a la que, además, se pretende transformar.

Aparece así establecida con fuerza la unidad entre metodología de educación y de investigación, entre método dialógico y educación problematizadora, entre método activo y educación concienciadora. En términos de Freire, “desde sus comienzos, la investigación temática se va conformando como un quehacer educativo. Como acción cultural” ([1970] 2006, p. 139). A la metodología que permite la búsqueda de esos temas generadores le caben los mismos adjetivos que a las propias prácticas de educación a las que se apunta. En efecto, se reiteran las referencias a una “metodología de la investigación concienciadora” ([1970] 2006). Se pone así en valor la tríada investigación, educación y acción política, comprendida de un modo no secuencial, sino dialéctico; esto es, siguiendo la perspectiva de Colares (2015) para referir a la IAP falsbordiana, pero extensible a la propuesta freireana, no se trata de investigar primero para dar cuenta de la realidad y luego transmitir ese conocimiento ya elaborado mediante procesos pedagógicos que traccionen la acción política. Por el contrario, el develamiento de la realidad conforma en sí un proceso de carácter investigativo-pedagógico-político que se despliega en la praxis transformadora de esa realidad.

Al igual que en el caso de *La educación como práctica de la libertad*, aquí también se hallan elementos que admiten lecturas de un método concebido en un sentido instrumental en las denominadas “etapas de la investigación de los temas generadores” ([1970] 2006, p. 138). Comprendidas como un todo, estas etapas muestran una investigación implicada en un movimiento de lo concreto a lo abstracto y de vuelta a lo concreto, que es igualmente de codificación y descodificación. Aquí se entabla una particular vinculación entre teoría y práctica: se parte de la práctica social, se sistematiza, dialoga y reflexiona en torno a ella para volver a la práctica de manera renovada con el objetivo de nutrirla y aportar contribuciones (Jara, 1990).

No obstante, estas etapas se presentan de un modo menos estructurado que en *Educación como práctica de la libertad* y, además, queda evidenciada la relación entre lo instrumental y la concepción más general que lo informa. No se trata solo de la alfabetización, sino de la reflexión colectiva sobre la realidad y del descubrimiento de los sujetos como creadores/as de cultura y transformadores/as del mundo (Brandão, 1966). Prueba de la articulación entre elementos técnicos y otros de carácter epistémico-políticos, es el capítulo 3 de *Pedagogía del oprimido*, en el cual a la subsección 3 acerca de la investigación de los temas generadores y su metodología le sigue de inmediato aquella que refiere la significación concienciadora de la investigación de los temas generadores.

En síntesis, si el método pedagógico queda reducido a la alfabetización de personas adultas como única área de interés e intervención, se podría desconocer el carácter comprensivo de la propuesta político-pedagógica freireana que apunta a la transformación de la totalidad del sistema educativo concebido como bancaria. De igual modo, si el método queda reducido a una interpretación metodológica mecanicista, sea por miradas parcializadas que han despertado las dos obras revisitadas

y que han tenido su correlato en prácticas concretas, sea por la efectiva existencia de ciertos elementos de carácter técnico contenidos en estas obras, se corre el riesgo de una instrumentalización de la alfabetización; es decir, de circunscribir este método crítico a una propuesta técnica basada en la aplicación mecánica (de fases, etapas o técnicas participativas) y la medición de sus correspondientes efectos. A su vez, se plantea otro riesgo asociado a la aplicación acrítica de técnicas tomadas como modelo universal que no busquen ser recreadas en los variados contextos de uso (grupos, sujetos, prácticas y saberes específicos).

En este sentido, zanjar el debate en torno a este aspecto de la cuestión metodológica en Freire –lo que comúnmente se denomina como el método de alfabetización– se tramita en lo que Di Matteo (2022) denomina “una concepción integral del trabajo pedagógico”. La perspectiva integral comprende elementos pedagógicos, epistémicos, políticos, éticos y también técnico-instrumentales, en los que se conjugan el para qué y el cómo, la visión global e integral de corte estratégico y la mirada procesual y cotidiana. En este mismo sentido, Jara (1990) plantea cuatro niveles que se organizan de lo estratégico a lo instrumental, de lo global a lo específico: la concepción metodológica, los métodos, las técnicas y los procedimientos. Así, distingue conceptualmente el método de la concepción metodológica. Por el primero entiende un conjunto de dispositivos técnicos participativos, que pueden implicar innovaciones en términos de tecnología educativa, creados para la organización del trabajo popular o para el desarrollo de actividades de enseñanza o investigación. En cambio, la concepción metodológica da cuenta del sustento epistemológico, el sentido estratégico tanto como los criterios y principios que orientan y estructuran de modo global la propuesta pedagógica de educación popular.

De allí que el “método Freire” para la alfabetización de personas adultas implica, pero no se agota, en un problema instrumental; esto es, en la búsqueda e implementación de herramientas técnicas específicas. Requiere, además, la definición de criterios y principios que estructuren la estrategia general de trabajo. En palabras de Jara, “lo metodológico se vincula a los criterios y principios que le dan unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en un proceso, a todos los momentos específicos que se desenvuelven a lo largo de él y a todos los pasos o acciones que uno impulsa” (1990, p. 1). De fondo, el debate reside en que el método, cuando es abordado desde una concepción restringida asociada solo a lo instrumental, no conduce por sí mismo a la transformación crítica de la realidad de la cual se parte; por el contrario, requiere estar en coherencia y poner en práctica la concepción metodológica. De algún modo, la innovación en las formas y técnicas no se corresponde necesariamente con una transformación social, y la contribución de lo educativo a ese objetivo más amplio.

Si bien habría una afinidad entre la puesta en valor de la concepción metodológica y lo que aquí denominamos cuestión metodológica, Jara se concentra en el aspecto pedagógico del método de Freire para quebrar su lectura instrumental. Ahora bien, el término cuestión metodológica implica, allende dicha apertura que rompe la equivalencia entre metodología y método tanto como método y técnica, comprender otro aspecto que encontramos presente en la obra del pedagogo pernambucano vinculado a la metodología de trabajo científico.

LA CUESTIÓN METODOLÓGICA EN EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN: LA INFLUENCIA DE FREIRE EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TRADICIÓN INVESTIGATIVA CRÍTICA EN AMÉRICA LATINA

Un segundo aspecto que concierne a la cuestión metodológica en Freire reside en las contribuciones a la construcción de un método científico antipositivista que se esbozan a partir de su obra y de su propio hacer pedagógico. Este aspecto nos convoca, por tanto, a situar a nuestro autor en la gesta de una tradición de cuño latinoamericano que experimentó y sistematizó un modo otro de hacer ciencia social. A la par del desarrollo de un “método” de alfabetización, tal vez el objetivo primario de Freire, se puso en marcha una experimentación metodológica en la producción de conocimiento desde y en las prácticas pedagógicas que se alejó del canon de la ciencia positivista.

La noción de diálogo resulta, al igual que en la caracterización del “método” de alfabetización, una valiosa clave interpretativa de la experimentación propuesta en términos de los métodos de investigación. Desde esta perspectiva, sostenemos que Freire promueve lo que denominamos “una ciencia basada en orientaciones dialogicistas”; esto es, una ciencia que se asienta en un diálogo profundo, constructivo y permanente con los sectores populares. En este sentido, postulamos que este “método científico” con orientaciones dialogicistas se estructura en torno a tres ejes que desarrollaremos a continuación: una ciencia participativa producto de una investigación construida en el diálogo sujeto-sujeto en el que convergen investigadores/as, saberes y conocimientos de distinto tipo; una ciencia comprometida con eje en el diálogo activo, intencionado y co-construido que propone un método de investigación-concientización; y una ciencia situada inscrita en el diálogo entre tú-yo-mundo como base de una investigación situada en su contexto.

Ciencia participativa: la investigación como convergencia de investigadores/as, saberes y conocimientos de distinto tipo

En términos metodológicos, la concepción y la práctica del diálogo planteada por Freire cuestiona el dualismo sujeto-objeto y, en consecuencia, renueva la mirada sobre los sujetos de estudio y los roles asumidos en la praxis investigativa. En esta línea, postula un esquema epistémico sujeto-sujeto fundado en la constatación de la igual participación en la generación de la cultura, con independencia de los grados de alfabetización, de la cual desprende, a su vez, la igualdad en la posibilidad de construcción de conocimiento. Tal como advierte en *Educación como práctica de la libertad*: “Basta ser hombre para ser capaz de captar los datos de la realidad. Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar. De ahí que no haya ignorancia absoluta ni sabiduría absoluta” ([1967]2008, p. 101). A esta constatación le sumará en *Pedagogía del oprimido* una igualdad fundada en el “poder de hacer y transformar” ([1970] 2006, p. 110), que también se despliega en el ámbito de la investigación a partir de la activa participación de sujetos pertenecientes al “pueblo”. En este segundo sentido de la igualdad que informa el diálogo, el pedagogo pernambucano insistirá en nuestro carácter de seres de praxis que crean y transforman el mundo en su relación con otros/as y la realidad: “Hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia” ([1970] 2006, p. 124).

A pesar de estos presupuestos que operan en la base del esquema sujeto-sujeto, Freire plantea el desafío de crear “sujetos dialógicos” ([1970] 2006, p. 111); es decir, esta condición dialógica no conforma un punto de partida, sino una construcción que requiere no solo activar el proceso de concientización de los educandos/as, en cuanto a reconocer y asumir su condición de seres de la praxis, sino también desandar la mirada de sí de los investigadores/as como sujetos exclusivos de la investigación. Por lo tanto, una ciencia con orientaciones dialogicistas es necesariamente una ciencia participativa en la que el pueblo se involucra en el proceso de investigación y las decisiones que se toman. Aquí hallamos otro elemento nodal del legado epistémico-metodológico freireano que gravita en perspectivas contemporáneas. A esto, Freire lo denomina “reciprocidad en la acción de investigar entre educador-educando y educando-educador” ([1970] 2006, p. 134), en tanto los sujetos participantes –que denominará “investigadores profesionales y pueblo” ([1970] 2006, p. 135), respectivamente– conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible.

La presencia crítica de los representantes del pueblo, desde el comienzo hasta la fase final, y que se prolonga además en la organización del contenido de la acción educativa, es significada como una dimensión de “seguridad” que garantiza que la investigación temática se “envuelva” del propio pensar del pueblo: “La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará” ([1970] 2006, p. 135). De allí que, para Freire, exista el derecho a conocer y a investigar, abriendo también a un sentido de lo popular –como adjetivo de educación– que reenvía el pueblo como conocedor e investigador, como sujeto activo de una investigación que se envuelve de sus saberes, cosmovisiones, idearios.

Este pasaje ontológico de ser objeto a sujeto, de la deshumanización a la humanización, implica salir de la domesticación que anula el poder de creación, de lectura del mundo, de palabra y praxis y vuelve a los sujetos autómatas silenciosos, pasivos y quietos (Fernández, 2011). Si bien Freire ubica estos efectos en la educación bancaria, podríamos extenderlos a la ciencia positivista en la que los sujetos “participan” en la investigación solo en la provisión de información. En *Pedagogía del oprimido* ([1970] 2006), el autor discute con las críticas recibidas según las cuales una investigación que involucra a educandos/as-investigados/as en la búsqueda de su temática significativa sacrifica la objetividad debido a una “interferencia intrusa” (que no es otra que la de los interesados/as por su propia educación). A contramano del positivismo, nuestro autor plantea que esta crítica se sostiene en la pureza objetiva de los temas generados por fuera de los sujetos y sus relaciones con el mundo, ignorando que dichos temas no pueden captarse fuera de los sujetos, lo que no equivale a negar la existencia del hecho como dato objetivo.

En tanto el pueblo participa activamente en la investigación, transita un proceso político-pedagógico de aprendizaje –que comprende y trasciende la alfabetización– mediado por la concientización. En palabras de Freire, “cuánto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuánto más nos educamos, tanto más continuamos investigando” ([1970] 2006, p. 136). De este modo, se anudan investigación participativa y educación, se entrelaza la agenciación en la alfabetización y en la investigación. Esta unidad entre educación e investigación

conforma en sí otro de los legados freireanos que será retomado fuertemente por perspectivas metodológicas críticas como la IAP en sus inicios con Fals Borda y sus diferentes derivas.

Ahora bien, la reconfiguración en la concepción del pueblo como sujeto de la investigación no equivale a la indistinción de roles. La relación dialógica, bilateral y de aprendizaje mutuo, que se encuentra en la base de la posibilidad de habitar de manera simultánea los roles de educando/a-educador/a, se despliega junto a un rol problematizador asumido por el “equipo de coordinadores” ([1967] 2008, p. 109), el “educador/a dialógico/a y problematizador” ([1970] 2006, p. 113) o el “educador humanista” ([1970] 2006, p. 114). Por lo tanto, los investigadores/as ocupan un rol específico y diferencial centrado en poner en común la aproximación crítica a la realidad, y no así el contenido del programa educativo resultante de la investigación que debe involucrarse del pueblo ([1970] 2006, p. 139). Su rol consiste fundamentalmente en “... la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” ([1970] 2006, p. 113); es decir, organiza, sistematiza y devuelve de modo crítico los saberes recuperados del universo vocabular mediante la investigación.

Como ya lo expresamos, esta relación dialógica discurre a la par de la creación de una actitud dialogal que eduque y no domestique:

Porque, siendo el diálogo una relación *yo-tú*, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el “tú” de esta relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no se estará educando, sino deformando. Este esfuerzo serio de capacitación deberá acompañarse permanentemente de una supervisión, también dialogal, con que se evitarán las tentaciones del antidiálogo ([1967] 2006, p. 113).

Ciencia comprometida: la investigación como concientización

Un aspecto adicional de la construcción de una ciencia con orientaciones dialogicistas se observa en la concepción de la investigación como un proceso de concientización, presente en las obras en estudio. De acuerdo con Billies et al. (2010), el tándem investigación-concientización se juega en una doble dimensión. Por un lado, la concientización emerge como resultado de un proceso investigativo que busca desarrollar la conciencia crítica de sus participantes, como veremos a continuación, evidenciando el carácter pedagógico de la investigación. Por otro, la concientización conforma un elemento que interviene en el reposicionamiento epistémico (transformación de sí anudada a la transformación del mundo) junto a la dimensión de una ciencia participativa. En conjunto, ciencia comprometida y participativa coadyuvan al reconocimiento como elementos valiosos de la comprensión del mundo, la experiencia, los valores, las esperanzas y los saberes populares, al tiempo que habilitan que los “clásicos” objetos de estudio se asuman como “sujetos de la praxis”, partícipes de la producción de su mundo (y por esa razón también de la investigación). En palabras de Freire, “cuánto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian” ([1970] 2006, p. 132).

Justamente, esta vinculación entre investigación y transformación, que redefine la función social de la ciencia y plantea su significatividad práctica, conforma el legado

epistémico-metodológico de Freire que tendrá injerencia en los desarrollos de variadas perspectivas metodológicas críticas –como la IAP, la investigación militante, la extensión crítica– en términos de la acción, el compromiso con actores extrauniversitarios y el anudamiento entre política y ciencia.

La centralidad de la concientización tanto en el “método” de alfabetización como de investigación es asumida explícitamente en *Pedagogía del oprimido*, al plantear que la investigación de los temas generadores debe realizarse mediante una “metodología concienciadora” ([1970] 2006, p. 130). Como ya señalamos, el “método” de alfabetización inicia con una investigación; desde este prisma, agregamos que inicia con una investigación que se propone la toma de conciencia acerca de la realidad y, por su intermedio, de los propios sujetos; esto es, una investigación articulada a una acción cultural de carácter liberador. En este sentido, y como el propio Freire lo indica ([1970] 2006), esta concientización asociada a la investigación se articula con la acción, dado que no se detiene en el reconocimiento de la situación de opresión, sino que se prepara para la lucha por la humanización. Si bien no es el objeto de este artículo, la concientización implica el pasaje de la conciencia mágica o ingenua, dependiendo el caso, hacia una conciencia crítica que conlleva un grado más profundo en la aprehensión de la causalidad de la realidad orientado al cuestionamiento del *statu quo*, el compromiso con la opción y decisión de cambio y la lucha por revertir su deshumanización, y a nivel subjetivo, una reversión de la condición de seres duales que alojan en sí la conciencia opresora por la que no están *pudiendo ser*, y se abandonan al fatalismo, a la adaptación y ajuste y al cansancio existencial.

Por lo tanto, la concientización, como objetivo y condición de una investigación comprometida con orientación dialogicista, se vale de una metodología que, extrapolando la ya referida mirada freireana del “método” de alfabetización al campo científico, sea activa, dialogal, crítica y de espíritu crítico. Sostenemos, entonces, que las características atribuidas al “método” de alfabetización de Freire, como contrapunto con la educación domesticadora, también aplican al método de investigación en su contraste con la ciencia positivista. Una alfabetización-investigación que resulta aventura creadora desde la “curiosidad penetrante e inquieta” ([1967] 2015) y desde lo concreto; una alfabetización-investigación capaz de transformar y desencadenar otros actos creadores en la realidad social; una alfabetización-investigación que concibe a sus participantes como sujetos; una alfabetización-investigación “descubridora” del mundo, sus problemáticas y de la condición de sujetos; en fin, una alfabetización-investigación que habilita “sentirse sujetos de su pensar” ([1970] 2006, p. 158).

Desde esta perspectiva, el método de investigación freireano resulta en una ciencia comprometida en tanto implica a un colectivo que sostiene la investigación (aunque con diversos roles como fuera puntualizado). La investigación del universo temático funciona sobre la base del diálogo de los equipos técnicos con las comunidades populares a partir de la valorización de lo que nuestro autor denominará el saber de experiencia-hecho (*saber de experiência feito*), del reconocimiento de su protagonismo en la construcción de conocimiento y de la posibilidad de una síntesis entre conocimiento científico y saberes populares que se configura en términos distintos a los de la invasión cultural y la imposición. Una investigación de estas características al igual que el diálogo “... es el encuentro entre hombres para ser más” ([1970] 2006, p. 111).

En *Educación como práctica de la libertad* y en *Pedagogía del oprimido*, este diálogo entre equipo técnico y pueblo da lugar a una ciencia comprometida en la que se articulan acción y pensar. Esto es, salir de la mera contemplación hacia la transformación, tanto como salir del mero activismo para invitar al pueblo a asumir un rol teórico. A este respecto, el rol se despliega no solo en la observación comprensiva que se realiza para recoger el universo temático o vocabular del pueblo, sino también en variadas instancias que atañen al proceso de codificación, descodificación y recodificación. En este sentido, vale subrayar la presencia de representantes del pueblo en los “círculos de investigación temática” ([1970] 2006, p. 149) que podrían ser interpretados como espacios de teorización, de reconstrucción de teorías y puesta en diálogo de estas con los hallazgos empíricos. La inclusión de espacios de teorización –y no solo de recuperación de saberes– resulta un aspecto a destacar a nivel metodológico, en especial en experiencias educativas con un énfasis en las prácticas. Además, la participación de integrantes del pueblo en dichos espacios de teorización da cuenta de la existencia en Freire de instancias de triangulación *in situ* entre investigadores/as de distinto tipo para la objetivación de la realidad y el enriquecimiento de la investigación. Así, los representantes del pueblo asumen roles distintos al de la provisión de información e implican agenciamientos desde la capacidad de hacer, conocer(se) y pensar.

Un último elemento que hace al carácter comprometido que informa este método científico reside en la importancia que tempranamente Freire le asigna al trabajo en un colectivo que sea interdisciplinario, dimensión que ahora se considera de gran relevancia en la producción científica. De allí que la investigación no solo sea llevada adelante por parte de lo que Fals Borda llamará luego “equipo mixto” (conformado por representantes de la universidad y el pueblo), que integra el conocimiento científico con los saberes populares, sino que también se plantea la necesidad de incorporar distintas disciplinas académicas. Esta mención a la interdisciplina se encuentra tanto en *Educación como práctica de la libertad* como en *Pedagogía del oprimido*; especialmente en este último libro, será crítico de los “especialismos” en cuanto entiende que compartimentan y reducen la realidad social. El valor que el pedagogo pernambucano le asigna a esta característica reside en la posibilidad de una objetivación intersubjetiva del proceso de investigación, así como de un abordaje más comprensivo y de totalidad de los hallazgos que se traduciría en el programa educativo resultante que despliega e integra los temas generadores. En palabras de Freire: “Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser ‘tratados’ perdieran esta riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los especialismos” ([1970] 2006, p. 153).

Ciencia situada: la investigación anclada en su contexto

La búsqueda por llevar adelante una producción de conocimiento que parta y tome en consideración los contextos geográficos, culturales e históricos concretos en los cuales se desarrolla resulta un tercer aspecto de relevancia del método científico que surge en las obras en análisis. Allí se plantea un quehacer investigativo situado y preocupado por su inscripción en el contexto temporal y espacial, así como en las relaciones de poder que lo atraviesan. Colares (2018) y Torres (2020), al sistematizar las coincidencias entre Freire y Fals Borda, destacan su carácter situado. Mientras Colares da

cuenta de la presencia en ambos de una “hipótesis de contexto” que adecúa los marcos de referencia científicos a sus contextos témporo-espaciales, Torres (2020) refiere al común “contextualismo radical” que “... tienen en el contexto local, no solo la fuente de sus preguntas, sino también el contenido y la finalidad de las mismas” (p.11). Esto es, el contexto opera no solo en lo que metodológicamente llamamos contexto de descubrimiento que interviene en la definición del qué, sino también en el cómo, para qué y para quiénes de la investigación. Este aspecto presente de manera temprana en las obras del pedagogo pernambucano será retomado con fuerza por las epistemologías feministas en clave de conocimiento situado (Haraway, 1991) y por las metodologías descoloniales a partir de la noción de geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2010).

En su *Pedagogía del oprimido*, Freire tematiza en forma explícita la dimensión de la situacionalidad vinculada a la condición ontológica de los sujetos. Por un lado, establece que somos “seres en situación” ([1970] 2006, p. 135-136) enraizados/as en condiciones temporales y espaciales con las que entablamos una relación de mutuo condicionamiento, al tiempo que rechaza la dicotomía que denomina “hombre-mundo” ([1970] 2006, p. 112). Por lo tanto, una ciencia dialogicista retoma de la concepción y la práctica del diálogo el hecho de ser una relación yo-tú-mundo –en otras palabras, de ser situada– en la que al mundo le asigna un rol mediador de relaciones y comunicaciones humanas. En *Educación como práctica de la libertad*, por su parte, plantea esta inscripción situacional en términos de sujetos que están “en” el mundo y “con” el mundo, con el que traban relaciones permanentes y que se expresan fundamentalmente en el ámbito de la cultura ([1967] 2008).

No solo somos sujetos ontológicamente situados, sino que, además, la educación y la metodología conciencadoras aportan al descubrimiento de nuestra condición de “seres en situación”. El desarrollo de la conciencia histórica se presenta como nodal a la hora de la desnaturalización de un estado de cosas, de la postulación del carácter sociohistórico de la realidad social y, en consecuencia, de la posibilidad de transformación. Considerar las circunstancias históricas es fundamental para entender nuestro modo de existir y asignar sentidos dado que es a partir de nuestra ubicación en el tiempo y en el espacio que somos capaces de pensar. Tal como nuestro autor señala en torno a nuestra condición de seres en situación:

Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación [...] esta reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar crítico, a través del cual los hombres se descubren en “situación” (Freire, [1970] 2006, p. 136).

Ahora bien, la situacionalidad no solo es condición ontológica que se releva y patentiza en la metodología conciencadora. Opera de igual modo como punto de partida del proceso de investigación y contenido programático de la educación. La investigación inicia por lo local, por el particular concreto –los problemas, las necesidades y los deseos de la población con la que el equipo se propone trabajar–, como recaudo frente al universalismo abstracto asociado a una descontextualización del conocimiento y sus sujetos. En un interesante pasaje, Freire puntualiza que el pensar crítico “... se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme”; a contramano, continúa, el pensar ingenuo concibe “el tiempo histórico como un peso, como la estratificación de adquisiciones y experiencias del pasado, de lo que resulta que el presente

debe ser normalizado y bien adaptado” ([1970] 2006, p. 112). En este sentido, tiempo y espacio son interpretados como campos de acción que se van modelando por la intervención de los sujetos, como campos de despliegue y afirmación subjetiva. Así se opone a una concepción de tiempo y espacio como presencias “macizas y pesadas” a las que solo queda adaptarse y ajustarse, o bien, que funcionan como riesgos para el pensar, para una investigación y para la propia educación en tanto generadores de interferencias y sesgos que sacrifican la objetividad, la neutralidad y la universalidad.

Ahora bien, este particular concreto del que la investigación “se empapa” y que es preciso reivindicar frente a la ciencia positivista no conforma el punto de llegada. Desde esta perspectiva, el objetivo de toda práctica pedagógica, entre las que es posible incluir el quehacer metodológico, es “ir más allá” de donde se parte, es “moverse hacia” otro lugar (Freire, [1993] 2015). En el planteo de un método científico, lo anterior se observa en las obras seleccionadas en la contemplación de un equipo mixto compuesto por investigadores/as universitarios y representantes del pueblo, en la síntesis entre ciencia y saberes populares, en la danza epistémica entre codificación, descodificación y recodificación.

Vale subrayar, entonces, que la situacionalidad de la investigación freireana no equivale a plantear –como también ocurre en el caso de la educación problematizadora– al contexto en calidad de punto de partida y de llegada. La investigación temática propone un movimiento entre lo concreto y lo abstracto –entre la codificación, descodificación y recodificación– donde se forja una percepción crítica de lo concreto. En este sentido, el mundo que mediatiza las relaciones entre sujetos resulta, a su vez, mediado y dialectizado por la abstracción como lógica de operación de una metodología concienciadora. A este respecto, para Freire,

... la abstracción es aquella operación por la cual el sujeto, en un acto en verdad cognoscente, retira el hecho, el dato concreto, del contexto real donde éste se produce y lo somete a su “ad-miración” en el contexto teórico. Y allí ejerce su cognoscibilidad sobre el dato, transformándolo de objeto “ad-mirable” en objeto “ad-mirado” ([1967] 2015, p. 54).

La abstracción conlleva, así, un distanciamiento para objetivar, conocer y transformar lo concreto y, de este modo, continuar estando en y con el mundo. En este gesto, no solo se reconoce el conocimiento anterior, sino que se accede a las causas que anuncian las formas de conocimiento y pensamiento previas y actuales.

A este respecto, Freire sostiene en *Pedagogía del oprimido*: “No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que equivaldría a negar su dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar” ([1970] 2006, p. 130). En el mismo sentido, en *Educación como práctica de la libertad*, señala que “... al destemporalizarse [la persona analfabeta] inicia su integración en el tiempo” ([1967] 2008, p. 106). Si bien la conciencia crítica abstrae para conocer, esa abstracción no es una ruptura con las situaciones objetivas, sino un aspecto del acercamiento crítico a estas ([1967] 2015). De allí la importancia de los círculos de investigación temática en la propuesta metodológica freireana que, como ya se sostuvo en este trabajo, pueden significarse como espacios-momentos de teorización. Nos encontramos ante una propuesta metodológica que busca evitar tanto la reducción de lo abstracto a lo concreto (nivelando puntos de llegada y de partida) como la abstracción que anula y se despoja de lo concreto.

CONCLUSIONES

Este artículo se propuso abordar la cuestión metodológica en las obras de Freire de finales de la década de los sesenta y principios de los setenta. Partimos de la necesidad de poner en valor este aspecto de su trayectoria y su pensamiento en tanto observamos la existencia de cierta clausura del debate metodológico que tiene sus bases en la propia dinámica de evolución y reinención de la educación popular, así como en concepciones sedimentadas sobre la idea de método en las comunidades científicas.

A lo largo de este trabajo, desplegamos dos aspectos de la cuestión metodológica en las que el diálogo funciona como elemento central y articulador. Por una parte, indagamos acerca del “método” de alfabetización de adultos/as propuesto por Freire. Allí puntualizamos el lugar de la investigación en dichas prácticas de alfabetización, así como planteamos la distinción entre método y concepción metodológica que podría zanjar la reducción del método a lo instrumental y, en consecuencia, la exclusión de su tematización de la indagación en torno a la obra freireana.

Por otra parte, situamos la propuesta de investigación de Freire como antecedente fundacional de un método científico antipositivista que inaugura una tradición de cuño latinoamericano. Allí destacamos tres elementos que conforman la experimentación metodológica que forja una ciencia con orientaciones dialogicistas: una ciencia participativa basada en el diálogo activo entre sujetos con roles, saberes y conocimientos específicos que involucra a equipos técnicos y representantes del pueblo; una ciencia comprometida que propone una investigación-concientización en la que el conocimiento se entrama con la transformación del mundo y de los propios sujetos, al tiempo que también involucra al pueblo en tareas de teorización, y la ciencia situada que postula el diálogo entre tú-yo-mundo como base de una investigación anclado en su contexto.

En ambas dimensiones del “método”, nuestro pedagogo pernambucano se propone unir lo que la educación domesticadora y la ciencia positivista separaba: el sujeto del objeto, el saber popular del conocimiento científico o escolar, la ciencia y la educación de la política, el conocimiento de las situaciones históricas específicas de quienes intervienen en su producción, los sujetos de su mundo. Si bien distinguimos estos dos aspectos de la cuestión metodológica, cabe señalar que en Freire se acercan y anudan lo pedagógico y lo investigativo, el campo práxico de la educación popular y el campo académico, alfabetización y ciencia.

Consideramos que urge una reflexión más sistemática sobre los aportes de Freire a la tradición científica antipositivista latinoamericana, sus diálogos con otros autores que podrían ser parte del momento fundacional de esa tradición como F. Fanon ([1952] 2015, [1959] 1976, [1961] 2013) y O. Fals Borda (1970, 1977, 1992, 1999), así como sus influencias en la variedad de perspectivas y prácticas de investigación críticas contemporáneas que crean, retoman y desarrollan metodologías coherentes con los principios de la educación popular. En este sentido, se observa la necesidad de sistematizar esos procesos de experimentación y reflexividad metodológica a partir del propio quehacer investigativo inspirado en Freire, además de intensificar la formación de educadores/as-investigadores/as críticos/as con base en los elementos desarrollados. Conocer y asumir el aspecto metodológico es condición de posibilidad para llevar adelante procesos de producción de conocimiento que asuman ese legado freireano y resignifiquen el acumulado epistémico-metodológico de la educación popular.

Agradecimientos

Reflexiones preliminares sobre el contenido de este artículo fueron objeto de la intervención realizada en la mesa de apertura de las jornadas *Paulo Freire, un siglo de luchas. Diálogo de una educación emancipadora*, organizadas por la Universidad Academia del Humanismo Cristiano de Chile, en noviembre del 2021. Se agradecen los valiosos aportes de los profesores Óscar Jara Holliday y Beatriz Areyuna a la reformulación de esas primeras reflexiones. Asimismo, agradezco al Conicet y a la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, que han apoyado los desarrollos de esta línea de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Billies, M., Francisco, V., Krueger, P. y Linville, D. (2010). Participatory action research: Our methodological roots. *International Review of Qualitative Research*, vol. 3, núm. 3, pp. 277-286. <https://doi.org/10.1525/irqr.2010.3.3.277>
- Brandão, C. (1996). *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. CREFAL.
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Colares Da Mota Nieto, J. (2018). Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *Folios*, núm. 48, pp. 3-13. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/8131/6338>
- Colares Da Mota Nieto, J. (2015). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Tesis de doctorado en Educación, Universidad Federal de Pará.
- Di Matteo, A. J. (2022). Movimientos sociales y diálogo de saberes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-16. <https://doi.org/10.48162/rev.36.050>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, núm. 3, pp. 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fals Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones. En M. C. Salazar (coord.). *Investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 59-76). Editorial Popular.
- Fals Borda, O. (1977). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En N. Herrera Farfán y L. López Guzmán (comps.) (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda. Antología* (pp. 213-240). Lanzas y Letras-El Colectivo-Extensión Libros.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Oveja Negra.
- Fanon, F. ([1961] 2013). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. ([1959] 1976). *Sociología de una revolución*. Era.
- Fanon, F. ([1952] 2015). *Piel Negra, máscaras blancas*. Akal.
- Fernández Mouján, I. (2011). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, núm. 15, pp. 55-79. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i15.4410>

- Freire, P. ([1993] 2015). La historia como posibilidad. En *Pedagogía de los sueños posibles* (pp. 59-61). Siglo XXI.
- Freire, P. ([1970] 2006). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. ([1967] 2015). Sobre el acto cognoscente. En *Pedagogía de los sueños posibles* (pp. 51-57). Siglo XXI.
- Freire, P. ([1967] 2008). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Jara Holliday, O. (2020). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Edunlu-El Colectivo.
- Jara Holliday, O. (1990). *La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas en la Educación Popular*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Meccia, E. (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Eudeba.
- Mejía, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Desde Abajo.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Del Signo.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, vol. 17, núm. 4, pp. 615-627. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/1365>
- Pineau, P. (2008). ¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.) *Movimientos Sociales y Educación*. Buenos Libros.
- Tommasino, H. y Pérez Sánchez, M. (2022). La investigación participativa: sus aportes a la extensión crítica. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-21. <https://doi.org/10.48162/rev.36.044>
- Torres Carrillo, A. (2021). De la pedagogía del oprimido a la investigación participativa. En *Paulo Freire: travesías de un pensamiento vivo*, boletín núm. 1 de los grupos de trabajo Educación popular y pedagogías críticas y Procesos y metodologías participativas. CLACSO. <https://www.clacso.org/boletin-1-paulo-freire-100-anos-pasado-y-presente-de-una-pedagogia-liberadora/>
- Torres Carrillo, A. (2020). Freire y Fals Borda. Praxis y emancipación. En AA.VV. *Paulo Freire y Orlando Fals Borda. Educadores populares* (pp. 9-13). Laboratorio Educativo.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.