

Complejidad educativa, comunidades indígenas y grupos vulnerables. Hacia una propuesta pedagógica liberadora



Educational complexity, indigenous communities and vulnerable groups. Towards a liberating pedagogical proposal

Carlos Eduardo Massé Narváez

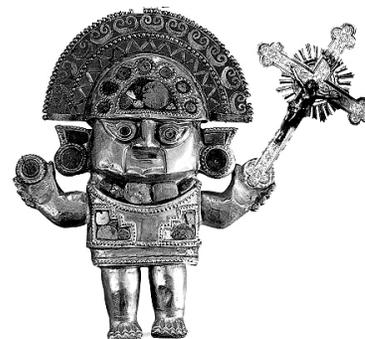
edymaster.last@gmail.com

CIME-UAEMEX Toluca. México

Carlos Merino

carmerino@gmail.com

Fundación Ceferino Namuncurá Patagonía. Argentina



Artículo recibido: 15/06/2017
Aceptado para publicación: 18/10/2017

Resumen

Partimos con Merino de que los protagonistas del proceso educativo, puedan ser agentes de sus propios cambios, a partir de la posibilidad de darse alternativas de expresión y realización de su deseo en el marco de su organización con pares. A través más de 20 años de trabajo Merino observó en Puerto Madryn, Patagonia Argentina que, los niños y jóvenes que participan en la Fundación Ceferino Namuncurá (F. C. N.) provienen en su gran mayoría de culturas rurales, estando “incluidos” en una cultura urbana con gran dificultad para integrarse a la misma. Lo que él y su equipo de trabajo observaron, podemos asimilarlo a lo que acontece en ese nivel, con los niños y jóvenes de las comunidades indígenas y grupos vulnerables en México. La escuela actual, allá y acá, muestra una gran dificultad para encontrar modos de incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje elementos de la identidad transmitidos desde circuitos no escolares de educación, es decir en abrirse a la alteridad. Continuamos con una problematización de la educación indígena en México y abonamos nuevos elementos teóricos que nos permitan teorizar acerca del fortalecimiento posible de la identidad de los sujetos vulnerables re-valorándolos de acuerdo a su ser real y comunitario.

Palabras clave: complejidad educativa, protagonistas indígenas, grupos vulnerables, liberación, resignificación, identidad.

Abstrac

We start with Merino of that the protagonists of the educational process can be agents of their own changes, from the possibility of giving themselves alternatives of expression and realization of their desire within the framework of their organization with peers. Through more than 20 years of work, Merino observed in Puerto Madryn, Patagonia Argentina that the children and young people participating in the Ceferino Namuncurá Foundation (FCN) come mostly from rural cultures, being “included” in a culture urban with great difficulty to integrate to it. What he and his team observed, we can assimilate it to what happens at that level, with the children and youth of the indigenous communities and vulnerable groups in Mexico. The current school, here and there, shows great difficulty in finding ways of incorporating into the teaching-learning process identity elements transmitted from non-school education circuits, that is, opening up to otherness. We continue with a problematization of indigenous education in Mexico and pay new theoretical elements that allow us to theorize about the possible strengthening of the identity of vulnerable subjects by re-valuing them according to their real and community being.

Key words: educational complexity, indigenous protagonists, vulnerable groups, liberation, resignification, identity.

La Fundación Ceferino Namuncurá (F.C.N.) trabaja desde hace 26 años con niños y jóvenes en situación de marginalización, planteando un espacio en el que *los protagonistas puedan ser agentes de sus propios cambios, a partir de la posibilidad de darse alternativas de expresión y realización de su deseo en el marco de su organización con pares*. Este objetivo de trabajo ha impulsado una metodología que, partiendo de los propios intereses de los participantes, se centró primeramente en la realización de tareas productivas y luego, en una segunda etapa en experiencias educativas. A través de estos años de trabajo hemos observado que los niños y jóvenes que participan en la F.C.N. provienen en su gran mayoría de culturas rurales, estando “incluidos” en una cultura urbana con gran dificultad para integrarse a la misma. Los estudios que hemos realizado indican que existe un divorcio entre los saberes impartidos en la escuela y los saberes previos de esta población (George y otros, 1998, George y otros 1999, Merino y otros. 1996; Merino y otros, 1998). La escuela actual muestra una gran dificultad para encontrar modos de incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje elementos de la identidad transmitidos desde circuitos no escolares de educación, es decir en abrirse a la alteridad. En este contexto creemos que la educación juega un rol fundamental en relación a la inclusión o exclusión de grupos de niños, jóvenes y adultos, que han sido excluidos de los sistemas de salud, educación y trabajo.

En estos años de trabajo, hemos recogido que el motivo de la no finalización de la educación básica, expresado por muchos de los jóvenes/adultos participantes, ha sido el “abandono”, referido sin embargo, más a una expulsión del sistema educativo. Cuando se les pregunta a los jóvenes los motivos por lo que dejaron la escuela surgen respuestas como: mala conducta, repitencia, sobreedad, inicio laboral, inasistencias reiteradas a clase, lo cual no les permitiría interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia de esto quedan arraigados motes asignados por la institución manifestados en expresiones tales como: “soy un burro” “yo no puedo” “no me va a salir”. Estas situaciones y actitudes promoverían un círculo con retroalimentación positiva en el tiempo, acrecentando la “mala conducta”. Los motes se internalizan, fijan al sujeto, organizando su historial institucional, provocando el desgano, la apatía y la descalificación constante, obteniendo como resultado la expulsión-abandono (González, G. y otros, 2004).

Estos fuertes componentes se transformarían en el primer obstáculo a vencer, para que el niño o el joven puedan desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje. También sería el punto inicial desde donde se promoverían las propuestas didácticas que generen espacios de abordaje. En dichos espacios el sujeto y los contenidos deberían ser interpretados desde aprendizajes anteriores que puedan ser confrontados con los nuevos. El intercambio de propuestas individuales con pares, para su análisis, discusión y proyección de situaciones político-socio-económico-cultural, permitirá arribar a un pensamiento crítico-reflexivo. Desde este enfoque se intentará poner en práctica los objetivos que toda educación procura: el desarrollo de un sujeto comprometido para la tarea social y sobre todo con una clara concepción de ciudadano.

Nos surge el siguiente interrogante: ¿por qué la escuela no consigue retener a estos alumnos? Para responder a esta pregunta, tal vez sería necesario analizar algunos conceptos incluidos en el léxico de las instituciones escolares. Por ejemplo, el concepto “retener” podría ir acompañado por un consecuente “expulsar”. Aquí se nos ocurre plantear una equivalencia, la cual consiste en reemplazar el concepto “retener” por “comprender”, cuyo consecuente sería “acompañar”. También es importante señalar aquí, que los mandatos fundantes que sostiene la escuela, no estarían internalizados por los sectores sociales con los que esta institución trabaja. La escuela parte desde roles asignados socialmente a lo largo de la historia, por ejemplo: la familia. Observamos cotidianamente como, en los casos que nos ocupan, el tramado social se desvanece, provocando que muchos de estos niños encuentren la socialización primaria en condiciones de falta de trabajo, ausencia de una atención primaria de la salud, condiciones habitacionales de hacinamiento, violencia física y psíquica, adicciones como el alcoholismo y la drogadicción.

Nuestra hipótesis es que todo proceso de formación debe sostener las condiciones para la expresión auténtica y plena del sujeto. Por lo tanto es preciso que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se investiguen la organización y la dinámica de la construcción de matrices individuales y grupales para la producción de conocimiento, articulando esta en la organización de una currícula cultural y socialmente pertinente. Pensamos el proceso de aprendizaje desde su historicidad. En su punto de arranque la población con la que trabajamos se encuentra sobreadaptada a las condiciones de marginalización. Es decir, este grupo social se acomoda sin otras alternativas a posibilidades dadas (parasitismo, adicciones, subempleo, explotación, hurto). Lamentablemente esta mirada crítica no es promovida por la educación actual, desde su acción, aunque desde su formulación lo intente. En el otro polo de este proceso aparecería un sujeto capaz de pensar críticamente su relación social y personal, de asociarse con pares para asegurar la vigencia de derechos que le reconoce la ley y realizar, como sujeto de derecho, lo que concurra a la concreción de sus intereses vitales personales y grupales. Específicamente queremos que los participantes puedan construir su identidad desde sí, accedan a circuitos sociales de participación en la “cosa pública”, sin sacrificar o negar su identidad.

Debemos aclarar que hemos utilizado el término “marginalización”, “marginado”, para referirnos a un proceso social, político, económico, institucional y a su efecto: una población adolescente sin posibilidades de acceso a medios y posibilidades de decisión, disfrute, participación, que llegará a la etapa adulta sin poder hacer valer ninguna condición, viéndose obligado a aceptar situaciones de vida y trabajo indignas. Por ello compartimos la misma visión al respecto, de Paulo Freire y otros autores.

Una de las características de la ciencia clásica del S. XVII ha sido la separación sujeto-objeto con el fin de proponer una “objetividad científica”, en la que la subjetividad del sujeto cognoscente no interfiere en las percepciones, comprensiones y descripciones, es decir, en el discurso que elabora. Esto supone que el sujeto posee las cualidades suficientes para acceder a la información del objeto de estudio y generar con ella el conocimiento de una realidad que le es externa. Ello responde a las concepciones de la mecánica newtoniana, con una visión determinista. Pero esta visión no quedó solamente en la física sino que invadió los campos de conocimiento de la biología y las ciencias sociales o humanas, que se manejaron con igual noción de objetividad (Gauta, 1999). La objetividad adquiere el sentido de algo ajeno a toda perspectiva, una visión desde ninguna parte, un conocimiento sin sujeto cognoscente (Fox Keller, E., 1994). Por lo tanto el sujeto es expulsado de la ciencia y queda aislado en la metafísica, la religión, la moral, la ideología: ha sido, por lo tanto, trascendentalizado; el objeto ha sido expulsado de este reino metafísico, al considerar que el mundo objetivo se disuelve en el sujeto pensante (Morin, E. 1994).

Los principios, de indecidibilidad (Gödel) e incertidumbre (Heisenberg) retiran del pensamiento científico la objetividad, el determinismo y la predictibilidad, reintroduciendo el sujeto, y los instrumentos y condiciones de observación en el proceso cognitivo (Merino, C y González, G. 2004). Al respecto es interesante el planteo que realiza Maturana (1997) en cuanto a la objetividad, a la cual explica de dos maneras. Por un lado define la “objetividad sin paréntesis o trascendental”, y por otro lado la “objetividad con paréntesis o constitutiva”. La primera es uno de los fundamentos de la ciencia clásica, “las entidades son asumidas como existentes con independencia de lo que el observador hace, así como esas entidades que surgen como construidas por estas, constituyen lo real y cualquier otra cosa es ilusión”. Es decir que se supone en el observador la posición de un acceso privilegiado a una realidad objetiva, aspecto que hace que los observadores no se responsabilicen de los desacuerdos en sus explicaciones, cuya validez no depende de ellos. “Es en este camino explicativo donde una pretensión de conocimiento es una demanda de obediencia”. En cuanto a la objetividad entre paréntesis o constitutiva, el observador acepta que es un sistema viviente, que sus actividades cognitivas son (también) fenómenos biológicos, que son explicables en su surgimiento como fenómeno biológico en su realización como sistema viviente y, aun más, el observador acepta sus condiciones e incapacidades biológicas, por lo que cualquier explicación que produzca sobre entidades que existen fuera de lo que hacen en un dominio de realidad objetiva, se vuelve absurda o vacía, ya que no existe operación del observador que pueda satisfacerla. Para la primera objetividad, en la que la existencia es independiente de lo que el observador hace, existe LA REALIDAD y EL UNIVERSO, mientras que en el dominio de las ontologías constitutivas, donde la existencia depende de lo que el observador hace, existen MUCHAS REALIDADES y UN MULTIUNIVERSO.

En la física clásica el sujeto es absoluto, tiene un punto de referencia para observar; en la física relativista su lugar de observación es múltiple; y en la física cuántica *el sujeto se hace reflexivo observando al objeto y observándose a sí mismo y a la observación*. Es decir que existe una relativización del sujeto y el objeto de acuerdo a las órdenes simbólicas que constituyen diversas maneras de concebir y percibir el mundo. Desde el *paradigma de la complejidad* el sujeto debe ser entendido como una parte del mundo, verlo en su historia y en sus transformaciones culturales: comprenderlo, comprenderlo y describirlo como *unidades múltiples*, ya que es —a la vez— físico, biológico, social, lingüístico, cultural, etc. Este sujeto es capaz de hacer dos actividades procesuales que le permiten las relaciones y actuaciones consigo mismo y con su entorno: *computación* y *cogitación*. La *actividad computante* implica manipulación/tratamiento, en formas y modos diversos, de signos/símbolos, donde se realizan *operaciones de asociación* (conjunción, inclusión, identificación) y *de separación* (disyunción, oposición, exclusión). Estas operaciones le permiten un conocimiento de su mundo interno y externo, organización interna y comportamiento en el entorno, aspectos que Morin (loc. cit) sintetiza diciendo que la *computación viviente* es a la vez *organizadora-productora –comportamental– cognitiva*. Todo sistema viviente realiza una serie de intercambios con el entorno, debiendo para ello configurarse como *sujeto computante* por medio del proceso *autopoietico* (Maturana, H. y Varela, F, 1980) que le permite organizar su propia organización, con lo cual realiza su autorreferencia, es decir, su propia identidad. Esta construcción de su identidad se efectúa a partir de computaciones que realiza en un sistema binario: si / no-si. Todo aquello que no sea sí mismo, es una alteridad y forma parte del entorno y de los sistemas del entorno. Este aspecto computacional de lo cognoscitivo lo comparten todos los seres vivos, desde la ameba al Homo Sapiens. Morin, (1983) explica ampliamente la emergencia del proceso de identidad y de cognición en los seres vivos, que hace de ellos seres computantes, entendiendo por computar también evaluar, estimar, examinar, suponer, conjunto que une o confronta lo que está separado, que separa y disjunta lo que está unido.

La *actividad cogitante* propia del sistema viviente humano opera en el lenguaje de segunda articulación, realiza operaciones que generalmente llamamos habla, discursos, textos, con los cuales interactúa con sus semejantes en conversaciones sobre el mundo en el que coexisten. En el ser humano estas operaciones o actividades no son dos momentos ni están separados, forman una *unidualidad* que Morin llama *compútico-cogística*, sin la cual el pensamiento humano sería imposible. El sujeto pensante ya es sujeto en el lenguaje y por lo tanto en el mundo simbólico. Es un sujeto social capaz de referirse a sí mismo y a lo que considera su alteridad. Capaz de crear mundos posibles en sus múltiples relaciones y de expresarlas y describirlas en el lenguaje. Este sujeto, individual y colectivo, vive en interacciones internas de sus componentes como sistema viviente autopoietico y cerrado organizacionalmente, y en interacciones externas con el entorno y los sistemas en el entorno, como sistema abierto energética e informacionalmente (Gauta, J. Loc.cit.).La diferenciación con el entorno le posibilita su identidad, lo que a su vez le permite su relación con la alteridad, con todo aquello que no es él mismo como sistema. Entorno y alteridad no pueden existir *a priori* y sin el concurso de un tal sujeto. La realidad externa del viejo paradigma sólo puede existir en la medida en que un sistema viviente comience a vivir su autopoiesis, a generar sus límites, su autorreferencia, su identidad, y a diferenciarse de su entorno, y de los sistemas del mismo por medio de operaciones distincionales. Las distinciones son operaciones compútico-cogísticas que permiten la emergencia de aquello que llamamos conocimiento y ciencia. El sujeto *crea* el entorno que le ha brindado las posibilidades materiales, energéticas e informacionales como sistema, lo que significa que el sujeto humano crea y recrea permanentemente sus condiciones internas y sus relaciones con el entorno que es representado en el mundo simbólico en conversaciones, a través de, en y por medio del lenguaje.

En los primeros desarrollos de esta investigación (George, P, y otros, 1999 a), se planteó la existencia de distintos contextos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes marginalizados. Dichos contextos varían entre un polo que hemos denominado “punto de arranque”, en el cual esta población se encuentra sobreadaptada a condiciones de marginalización y otro polo, en el que la capacidad de pensamiento crítico y creativo le permitiría concurrir a la concreción de sus intereses vitales, personales y grupales, sin negar o sacrificar su identidad. En nuestro marco teórico confluyeron conceptos como el de “Zona de Desarrollo Próximo” desarrollado por Vygotsky, L. (1978), y los análisis de Foucault (1979, 1995, 1996) acerca del

“poder”, junto con teorizaciones de las pedagogías críticas (Giroux, H. 1990; Apple, M. 1996; Kemmis, S. 1996; Freire, P. 1980, 1994) y del psicoanálisis. De este modo partimos de la historia epistemológica de las ciencias de su noción de “contexto”, que reformulamos y graficamos. Desde nuestra visión los contextos son posiciones frente a lo dado: posiciones más o menos creativas, más adaptadas o menos adaptadas. Los contextos tienen así un tinte político, pues tienen que ver con la asunción de un poder, un poder instituyente, desde el deseo, desde la organización con pares. No habrá operativización de ese deseo, en las situaciones por ejemplo del primer contexto, sino a través del disconformismo, la “sospecha” de que algo funciona según otro deseo –que marginaliza– y de la crítica y la creatividad: una actividad heurística. En otras palabras: hay una posición polémica frente a la ideología, a la versión dominante de “la” realidad, realidad que incluye la identidad del marginalizado como otro “dato” de tal realidad. Estos datos funcionan como “lo obvio” para quienes comparten esa visión dominante de la realidad (George, P. y otros, loc. cit. a) Estos contextos ubican el estado o la posición del sujeto y del grupo ante su coyuntura y ante su historia, como incluidos en una sociedad. Los contextos ubican en qué punto del tiempo se sitúan en el interjuego de poder. Nos parece necesario insistir en que el tema de la marginalidad y los contextos están relacionados con el poder, subrayamos que este planteo no puede reducirse a la marginalización vista desde parámetros económicos relativos a las NBI, o a los indicadores de confort/consumo. Se trata de la habilitación para ejercer el poder creativo, o para crear un poder.

En una segunda etapa (González, G. y otros, 2.001 b; Merino, C. y otros, 2.002), hemos introducido conceptos provenientes de áreas como la termodinámica no lineal que, entre otros, han desarrollado Prigogine, I. y Stenger, I. (1990), Según esta teoría, se podría establecer que, cuando se produce en un sistema la ruptura de los equilibrios, daría como resultado nuevos estados, como un *estado estacionario* o un *estado lejos del equilibrio*. Estas rupturas permitirían al sistema sujeto combinar/componer entre *lo mismo y lo otro*, entre *identidad y creatividad*, entre *determinación y azar*, una subjetividad autoacertiva. En el *primer contexto*, al inicio del proceso, existirían flujos, que Prigogine denomina “*laminares*”, como la *repetición*, la *memoria*, las *instituciones míticas*, las “*patrias*”, lo que vuelve a “*lo Mismo*”. Denominaremos a estos flujos *atractores estáticos*, los cuales “fijan” al sistema *sujeto-ambiencia* en un estado de *equilibrio* o *estacionario*. Sería necesario crear las condiciones para la ruptura de simetrías, comenzando a alejar al sistema de esos equilibrios. Con el avance del proceso, comenzarían a producirse algunos *flujos turbulentos* (mediante *terceridades*, por ejemplo), que conducirían paulatinamente al sistema hacia un *estado alejado del equilibrio*. En este contexto de transición se irían creando condiciones para que las *fluctuaciones*, alcancen un nivel de *nucleación crítico*, provocándose rupturas de simetría. Por último, prevalecerían los *atractores caóticos*, que permitirían arribar a puntos de *bifurcación*, rompiéndose la simetría ya en un estado *muy lejos del equilibrio*. De esta manera el sistema alcanzaría nuevos estados, en el que aparecerían nuevas estructuras que dichos autores denominan “*estructuras disipativas*”¹

Hemos creído necesario pensar un recorrido distinto, por fuera de las áreas convencionales. En vez de estas áreas, proponemos pensar en **espacios/recorridos**, en los que las problemáticas o directamente los problemas serían una “**tarea a resolver**”. Estas “problemáticas” implicarían, en este caso, que los estudiantes enfrenten el problema del pasaje de un contexto a otro a través de las temáticas de cada problemática, como la tarea a resolver.

Proponemos considerar los cinco espacios/recorridos siguientes:

- 1°. **CULTURAS-IDENTIDADES**
- 2°. **SUBJETIVIDAD-CONOCIMIENTO**
- 3°. **COSMOS-PROCESOS**
- 4°. **ORGANIZACIÓN-POLÍTICA**
- 5°. **TRABAJO-PROYECTO**

Un desarrollo posible de estos **espacios/recorridos** son:

- 1°. **Culturas-Identidades:** abordaría la constitución histórica de las culturas y de los procesos de identificación y de constitución de la identidad. En términos de problemáticas se perfilan aquí la de la pluralidad,

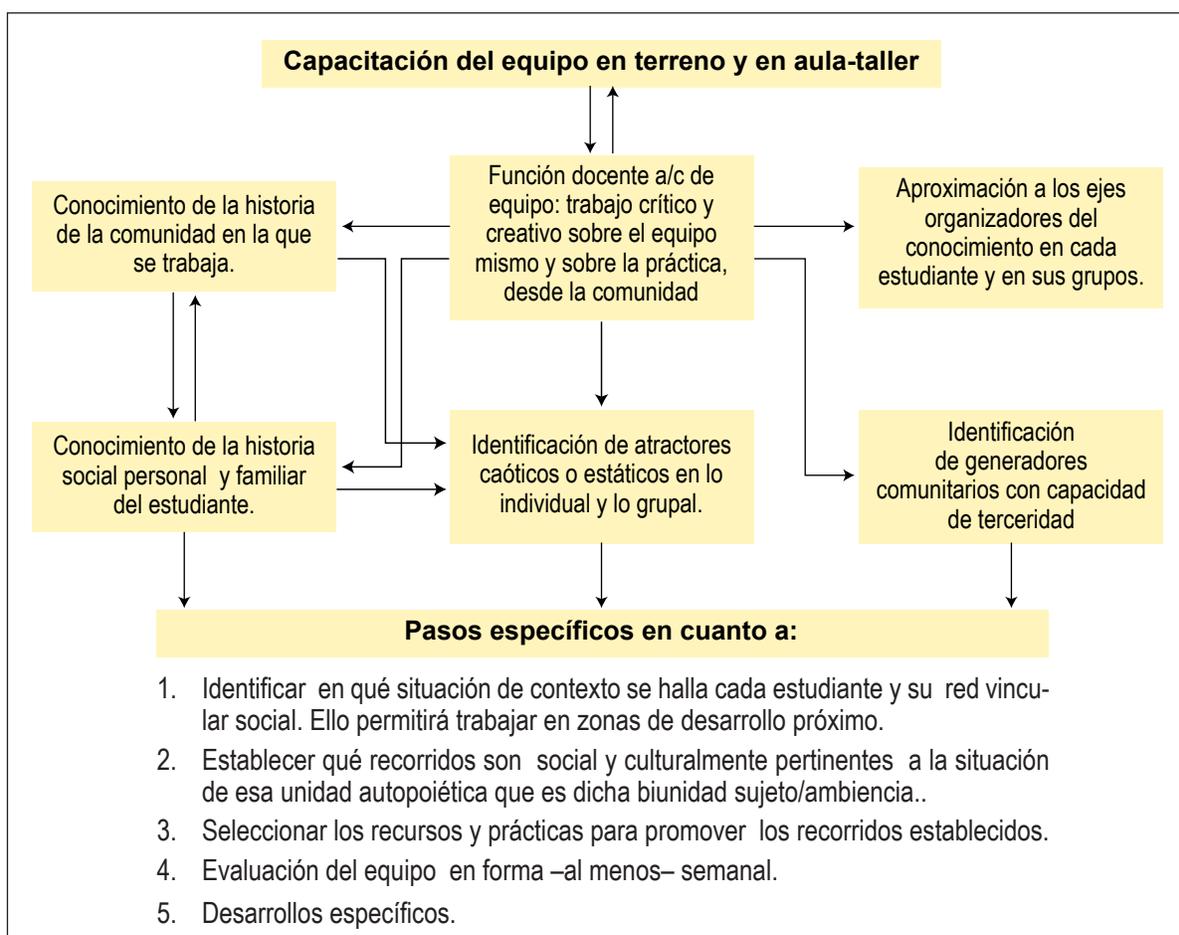
las distinciones, las pujas entre culturas y el redescubrimiento de las propias raíces culturales y las del medio en el que los estudiantes se desenvuelven.

- 2°. **Subjetividad-Conocimiento:** este espacio se situaría en el “borde topológico” entre el sujeto y aquello que el sujeto no es, no alcanza, no comprende y no puede (también en el sentido ético/normativo). Se desarrollaría aquí tanto la cuestión de la autopoiesis como la de la verdad como horizonte y la del conocimiento como campo de interacción/es. En este espacio se trabajaría con elementos de la matemática, de los juegos y de la teoría de los juegos.
- 3°. **Cosmos-Procesos:** este espacio abordaría distintas concepciones del universo, tanto desde las tradiciones culturales como desde los paradigmas científicos que se han sucedido. Interesaría aquí especialmente abordar las diversas vías de comprensión, de explicación y de utilización de los recursos del mundo en el que vivimos.
- 4°. **Organización-Política:** aquí importaría sobre todo trabajar las cuestiones que podríamos llamar –con Foucault– “micropolíticas” y que abarcan desde la concepción de la sexualidad y de los roles masculino-femenino, hasta la concepción del Estado, la historia del Movimiento Obrero, la democracia, la normativa y la vida política de la familia, del grupo inmediato, del barrio, de la ciudad, etc.
- 5°. **Trabajo-Proyecto:** en este espacio se trabajaría especialmente con lo que es la iniciación y capacitación laboral, en lo relativo a técnicas, organización, economía, rentabilidad, etc. Este espacio integraría un abordaje histórico y crítico de los proyectos a escala laboral y económica de las grandes tradiciones ideológicas, especialmente en nuestro país y en nuestro continente.

Proponemos idear los modos en los que podríamos verificar (no en el sentido positivista de verificación, sino más bien en el sentido antropológico) si efectivamente los **espacios** que hemos propuesto para trabajar, tienen su razón de ser en el modo en el que los estudiantes de la población-muestra conectan estas problemáticas. Si tales **espacios** ofrecen mejores posibilidades de alcanzar los objetivos pertinentes y relevantes para dicha población y, sobre todo, si este tipo de trabajo capacita a los **sujetos** para un mejor manejo de su mundo: “**mejor manejo**”, en este contexto, quiere decir una mayor capacidad de relacionarse con la alteridad, de sostener su identidad, de ser **críticos y creativos**. al de análisis en tal sentido.

Intentamos hacer una propuesta metodológica de trabajo para la práctica educativa. Se trata de llegar al punto o momento concreto práctico para plantear cómo creemos que puede desarrollarse una práctica educativa social y culturalmente pertinente a la población adolescente marginalizada. (P.A.M.)

- Indudablemente hay un replanteo que hacer acerca de contenidos, objetivos y especialmente de la naturaleza social y política de la práctica docente. Para no abundar aquí en detalles que deberemos abordar en otro momento con más atención, nos limitaremos a plantear un esquema. En el mismo citaremos apenas ideas, orientaciones, secuencias, a fin de presentar, primeramente, lo general de una visión educativa desde el nuevo paradigma.
- El planteo que presentamos, parecería no ser innovador a primera vista; pero debemos notar que se trata de un cambio rotundo en el punto de partida: ya no se trata de la actividad escolar centrada en la transmisión de ciertas ‘competencias’ que capaciten al estudiante para desempeñarse en el mundo globalizado y en la competencia, sino que se trata de partir de la situación de vida, histórica, del sistema autopoietico sujeto y del sistema comunidad.
- Tal es la razón por la que hemos enfatizado lo social y culturalmente **pertinente**. De este modo, este gráfico que presentamos a continuación, representa un gran cambio en cuanto al punto de partida. Representa un cambio, además, en cuanto a la centralidad del equipo docente, descentrando la práctica educativa del docente individuo y también –¿por qué no?– del docente como rol definido por una capacitación específica y una dependencia administrativa; en este esquema la comunidad asume un rol en la definición de objetivos y medios del proceso educativo.



- En el fondo este planteo responde a una convicción ideológica de la Fundación Ceferino Namuncurá: la formación de las nuevas generaciones es una prerrogativa de la comunidad en la que se desarrollan los más jóvenes. En este equipo no se incluyen las figuras que se definen en su rol por lo administrativo: ello puede significar excluir directores, supervisores, etc. que en este tipo de proceso no pueden aportar nada en función de dicho rol. Por ello en el punto n° 3 de los pasos hemos hablado de ‘recursos’, ya que el equipo docente debería poder integrar a la tarea con el grupo a quienes, en la comunidad, pueden hacer aportes acerca de identidad, cultura, trabajo, cosmos, subjetividad, etc.
- Por ello también, en el punto n° 5 nos hemos referido a ‘desarrollos específicos’. Dichos desarrollos son específicos en la medida en que son pertinentes a una población adecuadamente entendida en su historia cultural, social, política, en la medida en que promueven las condiciones de posibilidad para que el estudiante confronte su deseo y se dé alternativas de operativizarlo organizándose con pares.
- De modo que ahora puede verse una distinción fundamental entre este esquema o procedimiento de trabajo y el convencional. La Ley Federal de Educación posibilita estos corrimientos, aunque no así la inercia institucional.
- La otra distinción fundamental entre este enfoque y el tradicional podrá apreciarse en la diferencia entre conceptos tradicionales y constructos en el nuevo paradigma. Esta propuesta podrá ser comprendida en su amplitud si previamente se internaliza la visión, que desde el paradigma de la complejidad, adquieren los conceptos básicos de la tarea educativa. Caso contrario sufrirá el mismo destino que han sufrido otras propuestas “innovadoras”, siendo asimiladas y “transformadas/adecuadas” al sistema tradicional.

Desarrollar esta *ética no-fjista*, ecuménica, democrática, esta ética que hace lugar específico al espacio de lo distinto, que no uniformiza al modo de la moral, podría producir una pregunta de alguien que, “con los

pies sobre la tierra”, interrogaría: *¿De qué sirve una escuela que parte de esta manera en su tarea? Nosotros replicaríamos con otra pregunta: ¿Para qué ha servido la escuela de los últimos veinticinco años, por ejemplo, la que ha partido de la moral del orden? No creemos que esta sea la cuestión, sino de plantearnos cómo se entiende la educación, el sistema educativo: se trata de un derecho de los niños y jóvenes, en cuyo caso se define según sus necesidades y aspiraciones, o si se la entiende como un medio de gobierno y de producción y reproducción del sistema como Totalidad.* Probablemente no haya que establecer una disyuntiva entre ambas posiciones, pero como somos consecuentes con la posición de que el sujeto es el individuo, el grupo, la comunidad y la sociedad, creemos conveniente plantear el dilema y generar los medios para que cada cual ejerza su derecho de la manera más amplia posible. Esto implica una toma de posición, sin pretender concluir la cuestión para quienes son los estudiantes y los docentes en este complejo proceso de formación, de la socialización, de los aprendizajes y de los recorridos.

Hasta aquí el planteamiento de la complejidad de la centralidad del sujeto de Merino, la construcción de su identidad y las capacidades cognitivas de éste nos permite considerar que, es posible sin pasar por todo un proceso de escolarización bajo el currículo oficial que, en el caso de México consideramos fallido, para que los sujetos del aprendizaje en general y para las comunidades indígenas y grupos vulnerables en particular, los que pretendemos que puedan acceder al entendimiento de lo que son las categorías teóricas, así como para asimilarlas y usarlas. Lo que hasta aquí también nos arrojan estas reflexiones pero, principalmente la experiencia de la FCN en la instrumentación del currículo socialmente pertinente, que no sólo forma para el trabajo, sino para el aprendizaje para la vida entre pares, la creación de la identidad y la inclusión social por parte de los protagonistas.

En adelante, otra mirada complementaria a la complejidad educativa en comunidades indígenas y grupos vulnerables.

La complejidad de la educación indígena y de grupos marginados en México.

Carlos Massé

A continuación se expone una breve y limitada visión de la problemática indígena. La propia literatura al respecto señala ya, el grave e injustificable abuso de la castellanización desde los tiempos del virreinato, acción que se repitió con gobiernos posrevolucionarios en el México “moderno”. Políticas fueron y vinieron, en las que nunca se respetó a la diversidad cultural ni sus derechos a la autodeterminación, o autonomía de los pueblos y comunidades indígenas. Nada hay de nuevo tampoco y sin embargo tan actual, en el hecho de que la educación bilingüe: castellanización más Lengua materna, ha sido un fracaso, pero lo que en mi opinión ha sido un gran dolor de cabeza para los educandos de dicho modelo, es el tratar de aprehender una educación –y este es el verdadero gran problema del sistema educativo mexicano—² que de por sí no resiste el análisis crítico de sus contenidos y objetivos, una educación bancaria (como la llamara Freire). La enseñanza se ha caracterizado desde hace mucho tiempo por ser predominantemente verbalista y tradicional, propiciando una actitud receptiva y pasiva del alumno, convirtiéndolo en un ser estático, apático, carente de creatividad e iniciativa, depositario de una visión unilineal del mundo. Pero que además requiere –paradójicamente– para una cabal comprensión, de vivir dos mundos al mismo tiempo. El mundo imaginario –para los miembros de comunidades indígenas–, de las “bondades” del sistema educativo nacional, que promete el mundo *progresista* burgués (aquél alcanzado quizá, en principio por algunos criollos ilustrados como Benito Juárez, por ejemplo?

Imaginemos a un niño de la comunidad de San Francisco Oxtotilpan, Tejupilco, Estado de México, aprehendiendo “las bondades” de los contenidos tanto de la historia, como del civismo o leyes del País que lo vio nacer, si esta historia no les dio un lugar como iguales, ¿al lado de los criollos? ¿Si las leyes no les reconocen sus derechos universales y humanos, más que mínimamente? ¿Habrá estudios sobre el daño psicológico posible de causar al hacer e implementar estas políticas? Me gustaría saberlo. Y no obstante el problema es harto complejo; pues en la legislación internacional al respecto, sin reparar en esta enorme dimensión de la problemática, se establece en el Artículo 26 que: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros

de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. (Convenio 169 OIT)

Cabe aquí una reflexión. Valoramos algunos de los esfuerzos que en materia de derechos realizan o propugnan algunas organizaciones multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la OIT, pero como acabamos de ver, los objetivos, aunque realistas, remiten al proceso de aculturación occidentalizante, *progresista (pero para las élites) y pauperizante para las mayorías*, pero también se pueden ver, detrás de dichos *supuestos* objetivos, el *del control y la homogeneización e ideologización* de las Comunidades Indígenas. Hay una contradicción fundamental entre los objetivos de los Estados mal llamados actualmente “Nacionales” y los derechos y objetivos de éstas comunidades. De ahí que el nuevo discurso de “orden y progreso” sea ahora el del interculturalismo. Al se le puede ver también como el sueño idílico de una humanidad en abstracto. Como aquí lo concebimos, las comunidades concretas viven en carne propia la exclusión, la marginación y el menosprecio estatal de sus derechos milenarios. Sin dejar de recordar que algunos planteamientos de los organismos internacionales, los que con suerte se conviertan en leyes en los estados nacionales que firman los tratados, aún faltaría contar con “la verdadera voluntad política” de las elites nacionales y la indolencia de las clases tecnocráticas y las subclases burocráticas (cuya función también es, entre otras, la de bloquear dichas demandas). Amén de la falta de asesoría de los demandantes, para que se hagan efectivos algunas demandas de las comunidades. Así de grave y contradictorio es el problema. Un ejemplo de falta de voluntad política es la indolencia frente a los 43 estudiantes desaparecidos de la Escuela Normal de Ayotzinapa, Guerrero, México en 2016.

Con respecto a la política pública “bilingüista”, en la opinión de uno de sus estudiosos señala:

Trato de evidenciar como el marco formal de la educación básica acepta la diversidad étnica en México pero lo niega en los contenidos, con un currículum nacional monoétnico y monolingüe que literalmente deja fuera la visión y las lenguas indígenas....Después de analizar las implicaciones de un sistema de educación bilingüe desde la perspectiva de y de haber contrastado con los testimonios de algunos de los participantes en este estudio, puedo afirmar que en México la educación bilingüe para el medio indígena es una falacia porque las lenguas aborígenes no han sido objeto de estudio, de investigación, ni de planeación para incluirlas en la currícula de la educación básica, y las que han sido graficadas ha sido por organismos extranjeros, como el Instituto lingüístico de Verano. (Soto: 2008: 65, 73).

En este sentido, la pretensión de una propuesta educativa es para tratar de incentivar el deseo por el conocimiento en planos de características ciudadanas, de las cuestiones políticas. Se parte de que una educación crítica no formal puede servir de apoyo en las comunidades indígenas, en la búsqueda y defensa de sus derechos sociales y políticos, de ahí que los “contenidos informales” deban articularse en el eje: cognición, participación, liberación, autoinclusión de los sujetos mas vulnerables como son los indígenas y otros grupos..

En cuanto a los Derechos Indígenas y el contexto de realidad nacional como aquí la concebimos nos puede presentar un panorama desesperanzador. Pero contra esa posibilidad pensamos al presente desde la perspectiva de Ernst Bloch (2004), para el cual, “la esperanza es práctica, crítica y revolucionaria”. Pero este planteamiento es el motor real de los pueblos originarios de *Nuestra América*.

Partimos de una breve, pero también abstracta reflexión sobre, la enorme distancia –ya sabida–, entre las declaraciones y las evocaciones de principios humanistas (discurso), y las crudas realidades concretas e históricas a las que aluden. Sobre ello anotamos que dichas manifestaciones, tal como las propias leyes constitucionales de los distintos sistemas políticos, como Estados nacionales, son las normas abstractas que inspiran a dichos principios, heredados éstos del fervor consecuente del logro de un nuevo pacto social deviniente (en el siglo XIX), de las luchas libertarias burguesas frente al viejo orden feudal. Pero como lo interpretara Lasalle, las mismas constituciones son letra muerta si no se contrastan con la interacción social de contextos locales específicos. Así, aunque nos ubicamos para justificar nuestra investigación en dichos principios, no somos ajenos a la distancia real entre discurso o teoría del discurso y, realidad social, cruda, brutal, específica e histórica.

Hoy los pueblos indígenas en toda América siguen luchando por su derecho a la autodeterminación de sus pueblos y se ha renovado el debate fracturado por el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés por parte del Estado mexicano y su clase política. La rebelión de los mayas zapatistas en enero de 1994 y la posterior apertura del diálogo con el gobierno federal impusieron en la agenda de la sociedad mexicana la llamada cuestión étnico nacional, esto es, la problemática de una nación históricamente forjada mediante una violenta conquista que dio lugar a un genocidio y un etnocidio que atraviesan la colonia y la vida independiente. En México, ni la Constitución de 1824, ni la de 1857, ni la de 1917, reconocen el carácter pluriétnico, pluricultural y plurilingüístico de esta entidad nacional, porque las políticas del Estado de segregación y asimilación negaron la existencia y los derechos de los pueblos como colectividades. La celebración de los estados latinoamericanos, junto a los de España y Portugal, del encuentro de dos mundos en 1992 –memorable eufemismo para encubrir esa tragedia–, provocó la Campaña 500 años de Resistencia Negra, Indígena y Popular, y forzó a los estados latinoamericanos, entre ellos el de México, a reconocer formalmente a los pueblos originarios en sus textos constitucionales.

Con respecto a ello, nos adherimos a considerar como un mérito político innegable del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) es que haya iniciado una amplia y compleja convergencia comunitaria, ciudadana y sectorial, tanto en México, como en el ámbito internacional, dirigida a la comprensión de esa negada y oculta realidad indígena, abriendo el diálogo de paz a una representación genuina de la sociedad civil. En San Andrés, los zapatistas ceden la interlocución con el gobierno federal, particularmente a los pueblos indios, sin otra condición que lograr el consenso en los acuerdos que presentaría la comandancia zapatista en la mesa de negociación. Resultó insólito en ese esfuerzo de paz entre una organización político-militar y un gobierno, la incorporación como asesor e invitado del EZLN de más de mil personas provenientes de organizaciones políticas, sociales, gremiales, periodistas, escritores, estudiosos de las ciencias sociales, siendo especialmente significativa la presencia de representantes de aproximadamente 40 pueblos de la abigarrada realidad étnica, que expusieron sus ideas y propuestas mediante formas de participación horizontales y colectivas que transformaron el diálogo en un inédito espacio de discusión, lo más cercano a un congreso constituyente. El proceso comprendió foros sobre derechos indígenas, democracia y justicia, que, a su vez, conformaron instancias de coordinación como el Congreso Nacional Indígena, que ampliaron y fortalecieron la participación de organizaciones indígenas y no indígenas independientes en la política nacional. <http://www.jornada.unam.mx/2017/12/15/opinion/021a1pol>

1. Algunos elementos histórico sociales de la cultura indígena y rural

Elementos histórico sociales nos muestran la emergencia del concepto y de la práctica de la *comunalidad*, uno de sus creadores relata la etnocida empresa colonial, cuyo monarca ordenó callar a todo un continente a partir de la supuesta superioridad de una civilización que “lo único que le distinguía era su sed de oro”. El “por qué no te callas” de hace siglos, revivido por el rey de la España contemporánea en prepotente interpelación dirigida a Hugo Chávez, puede responderse muy fácilmente –afirma nuestro autor– “porque estamos vivos” (...) América originaria y la que ha surgido de la conquista ha dejado de ser súbdita, como tal expresa en su lenguaje, lo que considera pertinente Martínez Luna.

Esa pertinencia lleva a una crítica de las raíces de la conquista, a partir de la dignificación del pensamiento de los pueblos originarios, de su energía, conocimiento, redescubrimiento e incluso reinención.

Somos comunalidad, lo opuesto a la individualidad, somos territorio comunal, no propiedad privada; somos compartencia, no competencia; somos politeísmo, no monoteísmo. Somos intercambio, no negocio; diversidad, no igualdad, aunque a nombre de la igualdad también se nos oprima. Somos interdependientes, no libres. Tenemos autoridades, no monarcas. Así como las fuerzas imperiales se han basado en el derecho y en la violencia para someternos, en el derecho y en la concordia nos basamos para replicar, para anunciar lo que queremos y de-seamos ser. (Citado en López y Rivas 2011): <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/07/index.php?section=opinion&article=018a22pol>

El planteamiento aplica, sin duda, a un reclamo, al que tienen derecho todos los marginados y excluidos del modelo neoliberal (la mayoría de la población indígena y no indígena). El derecho a la autodeterminación sobre la educación que requieren, a través de la mediación de la conciencia histórica, que explica las terribles condiciones a través de las cuales su arribo al planeta se da en contextos paupérrimos y pauperizantes. El derecho a educarse de manera que logren adquirir los elementos de interpretación y comprensión de lo dado, para con dichos elementos también, arrancar el proceso, penoso y sin duda tormentoso de la búsqueda de la libertad, de una búsqueda en comunidad con pares, en convivencia de la necesidad del diálogo y el consenso en la intersubjetividad en la que se considera al otro como a sí mismo.

Ahora bien, recurrimos a la idea y la práctica de la *comunalidad* como forma de vida de las comunidades indígenas cuya cotidianeidad ocurre bajo este caro concepto. Es un concepto que sirve a las comunidades como ideología de su identidad, rescatada y asumida como práctica de vida, la que pone en primer lugar sus tradiciones comunales; aunque conviva con otros valores de los cuales no han obtenido beneficios ni reivindicaciones, en comparación con la gente de la ciudad. Valores extraños para ellos, como lo es el nacionalismo dogmático y demagógico, internalizado con violencia por la educación básica oficial indígena y no indígena mexicana en niños y jóvenes, motivos suficientes para que las comunidades vean con recelo justificado, el modelo impuesto y con ello, desconfiar de dicha educación; la que paradójicamente por otra parte, necesitan.

El planteamiento es harto complejo: por una parte, los sujetos Niños y Jóvenes pero también los Adultos, se enfrentan a la cotidiana disyuntiva de desconfiar de dicha educación, y por otro, se ven obligados a tomarla (cuando la hay, cuando el Estado la hace llegar hasta el hábitat de las comunidades); para poder hacer frente a la adversidad que enfrentan en contextos ya de por sí, siempre excluyentes para ellos.

Un poco de historia de las comunidades indígenas, se hace necesaria para comprender mejor este asunto. Nos adherimos a la idea de que, el pensamiento actual de los pueblos indígenas es producto de la contradicción entre lo originario y lo impuesto, lo que se comprueba en el violento cruce de dos civilizaciones, que permiten encontrar la explicación del comportamiento actual de nuestros coterráneos. “Nuestras comunidades no son puras, precisamente porque somos resultado permanente de presiones foráneas y energías propias que nos plantean una situación nueva cada vez”, nos dice Martínez Luna (Citado en *Ibidem*: <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/07/index.php?section=opinion&article=018a2pol>)

2. Un esbozo del proyecto nacionalista de educación del siglo XX para los pueblos y comunidades

Consideramos que independientemente de las reflexiones teóricas y las teorizaciones que al respecto de la problemática indígena y no indígena de la educación se hallan hecho, se hacen y vendrán, existe en México una historia de la educación con *espíritu comunitario* que fue implementada por el expresidente de México, (Lázaro Cárdenas), conocida como *educación socialista*. Con la desaparición y asesinato de 43 estudiantes normalistas rurales de la escuela Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, México, los días 26 y 27 de septiembre de 2016, es que resurge la pregunta del por qué han sido las escuelas normales rurales, calificadas de “vivero de rojillos” o “semillero de guerrilleros”.

Las escuelas normales rurales fueron creadas después de la Revolución de 1910 cuyo objetivo inicial fue formar maestros capaces de civilizar a los campesinos en las escuelas rurales que se abrirían en todo el país. En la década de del pasado siglo, fueron convertidas en *escuelas regionales campesinas* con objetivos más ambiciosos según Civera se trataba de:

realizar una transformación del campo, integrando actividades culturales, deportivas, educativas, económicas y de organización política en el marco de la reforma agraria y de la conformación del Estado posrevolucionario. Jóvenes entre 12 y 17 años se formaron con un plan de estudios de cuatro años posteriores a tres o cuatro años de educación primaria, que enlazó la formación de maestros rurales con la de técnicos agrícolas para formar líderes, personas autónomas, responsables y con autonomía, concedores de técnicas de agricultura y ganadería, oficios rurales y cultura cívica, de los artículos constitucionales que amparaban a los campesinos y obreros; jóvenes que fueran observadores de las necesidades

del medio rural y manejaran técnicas para convertirse en gestores para solicitar el reparto agrario, formar cooperativas de producción, abrir escuelas, procurar la higiene y el deporte, organizar fiestas patrias y otras actividades como la alfabetización. <https://www.nexos.com.mx/?p=24304>

Alicia Civera en el documento citado hace todo un recuento fundamentado sobre la triste pero elogiosa historia de las escuelas normales rurales y su antecedente, las *escuelas regionales campesinas* relatando los avatares por los que han pasado estas escuelas hasta la llegada del siglo XXI, todo un proceso de indiferencia y agresiones centralistas por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de las secretarías de educación de gobiernos estatales en contra de estas instituciones por considerarlas poco importantes y por considerarlas semillero de guerrilleros u opositores al régimen autoritario de la oligarquía que asienta su poder en la farsa electoral para su supervivencia. En su perspectiva del nuevo milenio, en el nivel educativo, Civera nos explica que:

Las escuelas normales rurales del siglo XXI al parecer han buscado renovarse. La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), que se autodenomina una organización semiclandestina y sigue teniendo presencia en la mayor parte de las normales rurales, impulsa un proyecto educativo que abarca cinco áreas de acción: educativa, cultural, deportiva, productiva y política. Se trata de una adaptación del plan de estudios de las escuelas regionales campesinas. En el nivel local, algunas agrupaciones de egresados se mantienen activas y procuran apoyar a las escuelas en la construcción de proyectos pedagógicos alternativos que también retoman el compromiso social del profesor como base, y hay algunas otras iniciativas poco conocidas, nos informa Civera. <https://www.nexos.com.mx/?p=24304>

Un trabajo por investigar, será tratar de conocer dichas iniciativas poco conocidas para contrastarlas con las propuestas de este modesto trabajo. Nos faltará siempre mucho por conocer, sin embargo este verbo *conocer* está en indisoluble articulación con los términos educación, educación bilingüe, educación indígena, sistema educativo, etc. Por ello es importante pasar a problematizar al sujeto cognoscente como sujeto de pensar teórico, pero también como sujeto que busca conocer más su entorno y contexto, porque hay un mundo por conocer y al que el sujeto, requiere también re-conocer como un buen observador que se autoobserva cual sociólogo de segundo orden (Ibañez) y, al lado para también fortalecer su identidad, estableciendo distinciones entre lo que se inculca desde la educación oficial, los medios de comunicación controlados por el estado y por monopolios televisivos con fines de lucro y, la que adquiere por herencia ya sea en la comunidad y, o en la familia. Más aún, requiere de abordar complejamente la articulación entre estos elementos y otros más que aparecerán en el proceso de problematización de la realidad sobre la que piensa. Para problematizar complejamente este asunto desarrollamos enseguida algunas ideas con base en otras ya planteadas que pensamos útiles al ejercicio de problematización compleja.

Reflexión sobre la necesidad del interés por el conocimiento en una comunidad indígena

Es un hecho que las comunidades indígenas, lo son doblemente lingüísticas. Interpretan, argumentan y discuten tanto en lengua materna como en castellano; y como toda discusión en cualquier comunidad, el proceso posee sus propios códigos que contextualizan la actividad de los actores, pero finalmente llegan a un consenso, más allá de que, desde fuera lo consideremos legítimo, lo es para ellos y les es válido y útil. Aquí pensamos que Habermas (1982) pensaría que los acuerdos a que se llegan en las Asambleas, se alcanzan con una especie de “verdad como consenso”.

Ahora bien, creemos que el consenso no puede darse sin el habla, sin el diálogo, por ello, respecto al lenguaje Maturana (Luzzoro, 2004), plantea que, en él aparece el fenómeno de la conciencia de sí como la experiencia más íntima de lo humano. En términos de un consenso posible en un diálogo, en una conversación. Los sistemas racionales se establecen en premisas básicas aceptadas a priori a través de las preferencias (emociones) de uno, y es por esto que no es posible convencer a nadie con un argumento lógico si no existe previamente

una aceptación común a priori de dichas premisas. En el caso de las comunidades indígenas las premisas son las que están contenidas como vimos antes, en la categoría de *comunalidad*.

Pero esto al neoliberalismo no le conviene y por ello finge creer que se deben atender solamente los intereses individuales, promueve acuerdos solo en función de intereses (económicos). Pero cuando el ciudadano común conversa sobre estos temas, soslaya –sobre todo por ignorancia– el peso de las cosas dichas y el de las no dichas por no practicar la interpretación del acto de conversar, no presta mucha atención al lenguaje que de él fluye ni del que escucha.

Más aún, Maturana introduce los principios de la biología del amor, uno de ellos es mostrar que es más fácil ser feliz que infeliz, amar que no amar. Considera a nuestra debilidad de la falta de respeto y porque nos da vergüenza ser amorosos. La felicidad consiste en no tener nada que ocultar, vences a las máscaras, a las apariencias, a la competencia. La biología del amor es reconocernos como seres amorosos aceptando al otro totalmente en cuerpo y alma, aceptarlo como otro legítimo en la diferencia bajo el respeto mutuo que bajo la biología del amor amplía la inteligencia. (Op. Cit.)

Estas reflexiones son o pueden ser también, una forma de objetivación paulatina de la realidad comunitaria con base en categorías teóricas. Para ello, empezamos por recrear aquí algunas ideas habermasianas de *Conocimiento e interés* (1982), en cuanto a un triple interés de conocimiento –que sugiero reflexionar con las comunidades y, o los grupos vulnerables–: un *interés técnico* que Habermas retoma de Pierce; un *interés práctico* tomado de Dilthey y, uno *emancipativo* con base en Fichte.

Con respecto al “interés técnico” McCarthy (Citado en Ochoa: 2008) sostiene que la “orientación general” de Habermas que guía las ciencias de la naturaleza, se sostiene en un interés *de raíces antropológicas profundas* por la predicción y el control de sucesos que acontecen en el entorno natural, al que él llama interés técnico. Pero al mismo tiempo, la orientación general tiene su base en un interés por la necesidad inexorable de entendimiento, de autoentendimiento y de comunicación. Esto es lo que Habermas caracteriza como *interés práctico*.

Ahora bien, en Habermas: “Este último modo de investigación alude al interés por *la emancipación*, con respecto al dominio natural por medio de la predicción y control de dicho medio” (Ochoa: 2008: pp. 2).

Me propongo en este punto, en este trabajo, extender el interés por la emancipación hacia una emancipación del dominio político al que están sometidos todos los ciudadanos de los estados nacionales de Latinoamérica, en especial los ciudadanos indígenas de la Región. –Obviamente hay que aclarar que deslindamos a Habermas de la alusión que hacemos pues no se si él aprobaría este intento–.

Como ya se habrá advertido con los objetivos de este trabajo, tratamos de hacer útil la producción teórica para una práctica emancipatoria que pueda ser útil en las comunidades indígenas o comunidades de grupos vulnerables como lo son “las personas de la calle” o, los estudiantes rurales (obviamente también, la diferencia entre estos tres grupos sociales es enorme, pero los reunimos porque su común denominador es la exclusión social y socio-educativa que padecen. En esa dirección, al proponer que el interés cognoscitivo vaya más allá de la manipulación de ámbitos naturales por la ciencia dura, cuya manipulación economicista de su producción choca muy fuerte con la cosmovisión indígena con respecto a la naturaleza y su conservación como principal máxima de convivencia y sobrevivencia. Por tal motivo, y siendo precavidos como científicos sociales, habría que considerar, lo también señalado enseguida por Habermas.

En el dominio de la naturaleza, la discusión sobre los conocimientos verdaderos no tiene ningún peso, importa lo exacto de los descubrimientos; en las ciencias sociales sin embargo, hay que contar con esa venganza del objeto en virtud de lo cual el sujeto, todavía en pleno proceso cognoscitivo, se ve coaccionado y detenido por los imperativos objetivistas del naturalismo positivista. De lo cual solo se puede liberar en la medida en que su concepción de la sociedad, la vida en ella, le permita verla como una totalidad determinante incluso en la propia investigación. “Las ciencias hermenéuticas no alumbran la realidad desde un punto de vista trascendental de las diversas formas fácticas de la vida, (...) aprehenden las interpretaciones de la realidad con vistas a la intersubjetividad posible” (McCarthy: 1987, p. 97); citado en Ochoa: 2008, p. 4).

Pero esta hermenéutica, como Habermas señala:

...solo se puede constituir en modo de proceder explícito si logra aclarar la estructura del lenguaje ordinario en el caso que permite precisamente lo que la sintaxis de un lenguaje puro prohíbe: hacer comunicable, por lo menos indirectamente, lo individual inexpresable (1982: 169).

Aquí considero importante introducirnos un poco al asunto de la comprensión hermenéutica, tanto la del observador como por parte del observado mediante el diálogo, toda vez que una comprensión así pueda ser también un instrumento a discutir con los miembros de las comunidades, para saber hasta dónde, esta comprensión en dichas comunidades y, tal vez se orienta o no, a tres clases o más manifestaciones posibles: esas tres posibles son o pueden ser, las expresiones lingüísticas, las acciones y, las expresiones de las vivencias.

Parafraseando al autor, en las primeras se mezclan indirectamente elementos “del oscuro trasfondo y de la plenitud de la vida del alma”, que imposibilitados de quedar recuperados en el contenido manifiesto, requieren por ese hecho la interpretación de parte del otro. Ante esto, la labor de interpretación es manejable por la razón de que los significados no se objetivan únicamente en la dimensión del lenguaje, sino extraverbalmente en el nivel de las acciones. Estas forman la segunda clase de manifestación de la vida a la que se orienta la comprensión. (Op. Cit.)

En ese orden de ideas, la comprensión hermenéutica se dirige por su estructura propia a garantizar, dentro de las tradiciones culturales, una posible “autocomprensión” orientadora de la acción de individuos y grupos, con distintas tradiciones culturales, lo que posibilita la forma de un consenso sin coerciones y el tipo de interrelación subjetiva discontinua, de los que depende la acción comunicativa. Desapareciendo así, el riesgo de una ruptura de la comunicación en ambas direcciones: tanto verticalmente con la biografía individual y de la tradición común a donde pertenece, como en la horizontal de la mediación, entre tradiciones de diversos individuos, grupos y contextos culturales diferentes (Op. Cit.: 1982: 171-173).

Esto con respecto a muchas realidades y no sólo una, si como Maturana apunta, el observador no puede tener acceso a una realidad objetiva independiente, y si, como el establece en su “Ontología del conversar” (Ruiz: 1997), el conversador es constitutivamente participante de lo que él o ella observa, entonces lo que él propone es evidentemente radical: el pasaje de un Universo, esto es, de una realidad objetiva única que es la misma para todos, a un Multiverso, en el que hay tantos dominios de realidades como hay dominios de coherencias de la experiencia del observador que son vividos como dominios de explicaciones de las experiencias con coherencias de la experiencia.

Finalmente, la reconstrucción habermasiana concluye: Las ciencias hermenéuticas tienen su sentido en la interacción mediada por el lenguaje usual. Esta interacción que implica el reconocimiento no forzado entre personas es el presupuesto de la praxis y, en consecuencia puede decirse fundadamente que las ciencias hermenéuticas se desarrollan desde un interés práctico (Op. Cit.); que es el que le sirve para construir su “teoría de la acción comunicativa”; que si bien no devino en cambios sociales, si es un elemento para formar comunidades de diálogo, tan necesarias en un mundo dominado por el individualismo.

Precediendo a lo planteado por Habermas y otros en relación a la comunicación, en su libro *Desde la Biología a la Psicología* (Luzoro Op. Cit), prologuista y compilador de textos de Humberto Maturana) señala interpretando a éste que, a causa de que todas las culturas son equivalentes biológicamente, los valores culturales solo tienen como referencia la validez del consenso cultural al que pertenece. Para el caso de la inteligencia y el aprendizaje, en el caso de la primera, dicha palabra es usada en la cotidianidad de la tradición cultural occidental del presente y se refiere a situaciones que involucran el establecimiento de un dominio de acoplamiento estructural ontogénico; en donde un organismo es un sistema dinámico que mientras conserva su organización está en estado cambiante continuo. El aprendizaje por su parte, se da en lo cotidiano y no tiene propósito como práctica. Es porque hay aprendizaje que en el lenguaje existe nos dice al autor. La cronicidad por su parte, lleva el significado implícito y dinámico de relaciones repetidas y recurrentes.

No obstante, en la reflexión nos mantenemos en contradicción emocional que conlleva sufrimiento, pero sólo en este estadio emerge la acción que busca el cambio. En el caso del diálogo con desacuerdo el problema lleva una comunicación y ésta, conlleva una congruencia dinámica entre los interlocutores, los que coordinan sus conductas a través de ellas. ¿Por qué existen los desacuerdos y este es un problema de subjetividad. No ocurren por errores lógicos, ocurren por malentendidos, que pueden ser fácilmente resueltos mediante un diálogo sincero. Con la objetividad sin paréntesis uno tiene la razón y los demás están equivocados... Con la objetividad entre paréntesis el punto central deja de ser quien tiene la razón o quien se equivoca, sino si queremos o no coexistir, en donde las contradicciones emocionales son eventos transitorios, no un modo de vida. http://www.edlumen.net/index.php?route=product/product&product_id=1609

Conclusiones

Llamamos “conclusiones” al proceso de cierre momentáneo de este breve proceso de investigación, en él que hemos pretendido plantear tres cuestiones principales: 1) La educación en general y en referencia a grupos vulnerables, debería plantearse desde una currícula social y culturalmente pertinente, desde una lógica no fijista, como la que encontramos en los programas oficiales y dentro del paradigma de la complejidad; 2) Pudimos dar cuenta de la gravedad de la situación de la educación indígena y rural, al contextualizarla con problemas de tipo político y de des-atención gubernamental; 3) Planteamos la idea de que un modelo educativo no tradicional para las comunidades indígenas, puede y debe servir como un modo de aprehensión de lo real, con base en categorías teóricas que pensamos, lo hagan posible con un modelo de intervención, desde la perspectiva de la investigación- acción. Poco a poco trabajar con la comunidad, para ampliar nuestra visión del mundo. En este último planteamiento aclaramos que, el termino *intervención* no lleva ninguna carga semántica del tipo, por ejemplo: *intervencionista* como lo practica la política estadounidense, sino que es un término que la investigación acción, utiliza como una metodología y cuya aplicación, sólo puede darse bajo el consenso de alguna comunidad que se convenza de que posee una utilidad y, no debe pensarse como que el *interventor* sea superior al grupo con el que va a convivir en un proceso de aprehendizaje de ida y vuelta, en donde el que interviene, al conversar con el grupo aprehende de éste y viceversa. No partimos de que deban cambiar su visión del mundo, queremos aprehender de ella.

La necesidad de este diálogo o conversación, la sostengo como sigue. Dadas las condiciones de desigualdad en el País, la falta de educación –por mala que sea– (la que ofrece el sistema educativo nacional que no llega a los grupos que más la necesitan), la vivencia entre dos mundos: ambos difíciles de vivir. El propio por la falta de apoyos y la dureza del trabajo en el campo. El otro mundo (en interacción con el primero, claro está), un mundo hostil en donde las oportunidades de desarrollarse como seres íntegros escasean hasta para los que nacen en dicho seno.

A la vez, la mayoría de las comunidades son bilingües, nosotros los no bilingües podríamos aprehender su lengua, porque en este caso nosotros somos los analfabetos

De ahí que el siguiente paso debe ser la hechura de un proyecto de intervención en el sentido antes mentado, con base igualmente con la perspectiva de la investigación-acción, para poner en práctica estas ideas dentro de alguna comunidad indígena o un grupo vulnerable. En este sentido recomendamos aquí visitar la pág. Web de la Fundación Ceferino Namuncurá, quienes llevan más de veinte años practicando la educación para el trabajo desde la perspectiva del currículum social y culturalmente pertinente, con base en la complejidad, como lo mostró el ingeniero Carlos Merino en su exposición al inicio. ©

Carlos Eduardo Massé Narváez. Dr. en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), Miembro del Sistema Na-

cional de Investigadores Nivel II. Integrante del Cuerpo Académico en Formación “Estudios de Derecho Social, Procesos Sociales y Políticos”. Sus Líneas de Investigación son Epistemología y Gnoseología de la Ciencia: Hipercomplejidad (investigación teórica) con aplicación al campo de la cultura, la educación y al campo laboral; Filosofía y Sociología (investigación teórica, aplicada al sistema educativo en la Globalización económica, instituciones estatales y sociedad).

Carlos Merino. Ingeniero Agrónomo. Docente en nivel medio y universitario. Presidente de la Fundación Ceferino Namuncurá en la Ciudad de Puerto Madryn, Provincia del Chubut, La Patagonia. Argentina.

Notas

- 1 Este término utilizado por Prigogine y Stenger (loc. Cit.) se refiere al tipo de estructura que aparece en un estado muy lejos del equilibrio de un sistema, donde se dan las condiciones para el surgimiento de las mismas. Se mantienen a partir de la disipación de energía y materia cuyo flujo origina, paradójicamente, un tipo de estructura muy estable que denominan disipativas.
- 2 Indicadores de desarrollo educativo según los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda (2000): desde entonces, el analfabetismo entre la población no hablante de lengua indígena de 15 de edad o más ascendía al 7.54%. En cambio, entre la población no indígena, esta proporción es más de cuatro veces mayor de 33.7%. La población adulta no indígena sin instrucción a nivel nacional representa el 8.31% de la población total, mientras que entre los indígenas representa el 31.35%. En el otro extremo, el 11.58% de la población adulta no hablante de lengua indígena cuenta con estudios superiores, mientras que esto es cierto de sólo el 2.6% de la población hablante de lengua indígena. Por cada niño no indígena en edad escolar (6 a 14 años) fuera de la escuela hay dos niños no indígenas. La deserción y la reprobación en la escuela primaria son mayores en las escuelas indígenas que en las no indígenas, si bien la brecha se va cerrando. Pero sólo el 2.54% de los alumnos de sexto grado de primarias indígenas logra los niveles máximos de desempeño en las pruebas nacionales de español, y sólo el 0.67% en matemáticas. Los porcentajes correspondientes de las escuelas rurales no indígenas son de 6.34% y 1.39% respectivamente, y los de las escuelas urbanas de 14.09% y 3.12%. SCHMELKES, Sylvia LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN BASICA

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial*, Barcelona. Paidós.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza* Tomo I, Trotta, Madrid.
- Freire, P. (1994). *Educación y Participación Comunitaria*, en: Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Paidós. Barcelona.
- Foucault, M. (1997). M., *Hermenéutica del sujeto*, ed. Altamira, La Plata.
- Gauta, J. R. (1999). “Fuentes y fundamentos de los nuevos paradigmas”. UNI-PLURI/VERSIDAD, Vol. 1 No. 1 –Versión Digital, Facultad de Educación- Universidad de Antioquía. Medellín, Col. https://www.google.com.mx/search?ei=Fh0OWq2FAsaq0gL6jrK4Cw&q=Gauta+1999&coq=Gauta+1999&gs_l=psy-ab.12...4247497.4251357.0.4256205.11.11.0.0.0.298.1483.0j8j1.10.0...0...1.1.64.psy-ab..1.8.1360.6..0j35i39k1j0i131k1j0i67k1j0i30k1j0i10i30k1j33i22i29i30k1j33i160k1.143.AjTDeaYIFiY Pág. Visitada el 16 de noviembre de 2017.

- George, P. González, G; Merino, C., Ycardo, A. (1999). “Estrategias de Educación con Población Adolescente Marginalizada”, en: Rev. Latinoamericana de Innovaciones Educativas. N° 31. Mayo 1999.
- George, P; Merino, C; y González, G. (2001). EDUCACIÓN EN SECTORES MARGINALIZADOS: obstáculos al Pensamiento Crítico y Creativo. II Congreso Nacional. I Internacional. “Educación Frente a los Desafíos del Tercer Milenio”. Córdoba. 3 al 6 de octubre de 2001.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales críticos*, ed. Paidós. Barcelona.
- González, G ; George P., Merino, C. (2000). “Segundo Informe de Investigación: los obstáculos al pensamiento crítico y creativo”, Fundación Ceferino Namuncurá, Puerto Madryn, 2000.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*, ed. Taurus, Col. Ensayistas, No. 163, Madrid.
- Ibáñez, J. (1990). *Las posiciones del sujeto. Nuevas avances en investigación social. La investigación social de segundo orden*. Anthropos. Barcelona, octubre de 1990).
- Luzoro (2004). *Desde la biología a la psicología. Humberto Maturana*. Compilador y redactor, ed. Lumen. http://www.edlumen.net/index.php?route=product/product&product_id=1609
- Massé Narváez, Carlos Eduardo (2011). “Hacia la construcción de un sujeto de aprendizaje indígena como sujeto auto-eco-organizado del realismo utópico”, en Massé y Pedroza (Coords.) *La complejidad multicultural indoamericana. Cultura, etnicidad y derecho*, México, ed. Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación, ISBN: 978-607-7946-04-5, pp. 121-143.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad un argumento a obligar*, Dolmes, Ediciones.
- Merino, C.; George, P; Villada, C. (1996). “Los Jóvenes como Sujetos de su Propio Cambio” - Fundación Ceferino Namuncurá. Pto. Madryn. Chubut.
- Merino, C; George, P y González, G. (2001). EDUCACIÓN EN SECTORES MARGINALIZADOS: entre el Discurso Amo y la Terceridad. II Congreso Nacional. I Internacional. “Educación Frente a los Desafíos del Tercer Milenio”. Córdoba. 3 al 6 de octubre de 2001.
- Morín, Edgar. (1983). *La Idea de Progreso Científico*. Forum Europeo.”Los effects du Progress”.
- OIT. (Convenio: 169).
- _____ (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, ed. Gedisa, Barcelona.
- Ochoa Torres, Santos, Habermas: Conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva, en A Parte Rei, No. 55, pág. 9, Enero de 2008, España. <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/page9.html#cincuentacinco>
- Prigogine, I y Stengers, I. (1990). *La Nueva alianza*. (La metamorfosis de la ciencia). Alianza. Madrid.
- Soto, Ma. Del R. (2008). “La falacia de la educación bilingüe para el medio indígena en México”, INED, UPN, No. 9, Julio de 2008, págs. 65 – 74.
- Ruiz, A. B. (1997.) Las contribuciones de Humberto Maturana a las ciencias de la complejidad y a la psicología, Instituto de Terapia Cognitiva INTECO. Santiago de Chile. <https://www.inteco.cl/articulos/1997/01/02/las-contribuciones-de-humberto-maturana-a-las-ciencias-de-la-complejidad-y-la-psicologia/>
- Vygotsky, L. S. (1978). “Mind in Society: the development of higher Psychology” New York. Plenum.