

Pre-texto para configurar un proyecto sobre Pedagogía de la Comunidad*

Virginia Paula Porras Ruiz

CREFAL | Pátzcuaro, México

paulpmx@yahoo.com.mx

A Hugo Zemelman, joven de juventud prolongada

El punto de partida

Entre julio y diciembre de 2013 se desarrolló, con el apoyo del CREFAL, un proceso de trabajo colectivo sobre Pedagogía de la Comunidad. Éste fue concebido como punto de partida para establecer los lineamientos de una investigación de largo alcance acerca de algunas limitaciones que se identifican en los procesos de formación de los pueblos indígenas en el sistema educativo, que están relacionadas con la exclusión de los conocimientos y de las maneras de configurarlos a partir de las cosmovisiones propias de dichos pueblos.

Este proceso se cumplió en dos tramos de tres meses cada uno. En el primer trimestre acordamos el diseño general del proyecto a partir de las experiencias educativas en pueblos indígenas, establecimos el grupo de trabajo y realizamos tareas de reflexión y análisis en gabinete. Para el diseño contamos con los valiosos aportes de César Picón, Hugo Zemelman y Pablo Tasso. El grupo de trabajo permanente se integró con la participación de tres profesionales indígenas que han transitado sus formaciones tanto en espacios institucionales estatales como en sus comunidades originarias: Rigoberto Vásquez García, maestro indígena ayuuik, Daniel Ochoa, maestro indígena tzeltal y Elías Silva, maestro indígena purépecha, todos con posgrados en ámbitos educativos y lingüísticos. También participaron Estela Quintar, adscrita al IPECAL; Diego Iturralde y Paula Porras, investigadores del CREFAL.

Los maestros indígenas cotejaron las reflexiones de gabinete con su trabajo práctico en comunidades indígenas; y los otros tres integrantes exploramos desde diversos ángulos los debates en torno a experiencias y condiciones de la educación indígena. A partir de ello, entre todos generamos los textos con los cuales alimentamos las conversaciones.

Hacia el final del primer trimestre llegamos a la identificación de algunos conceptos y categorías que podrían ser organizadores del modo de mirar y accionar en las diferentes relaciones de conocimiento en la cosmovisión indígena.

En el segundo trimestre confrontamos, mediante observaciones directas y diálogos con diversos actores locales en Cherán (Michoacán), Tlahuilottepec (Oaxaca) y Oxchuc (Chiapas), lo que habíamos identificado como necesidades de formación de los pueblos indígenas, las condiciones de posibilidad para que ésta se dé, las prácticas sociales que revivifican la relación comunitaria, así como los conceptos, nociones y categorías que habíamos amalgamado en el primer momento del trabajo.

Al término de este proceso logramos establecer con claridad suficiente la lógica de la interrelación —no lineal— entre cosmovisión-modos de comprender-modos de aprender-modos

de enseñar y de generar conocimiento en las comunidades involucradas, desde la indagación y desde sus lenguas, lo que nos permitió trazar líneas de análisis hacia una pedagogía y una didáctica de la comunidad.

El horizonte y las preguntas relevantes

La inquietud surgió del análisis de las necesidades de formación de los pueblos indígenas en general, y en particular en los “Encuentros de Educación, Identidades y Desarrollo en América Latina y el Caribe” realizados en el CREFAL en noviembre de 2012 y abril de 2013; en éstos observamos que una de las principales demandas y acciones de dichas colectividades es la creación de procesos que se conformen desde las comunidades mismas, que respondan a sus problemáticas y necesidades; es decir, que configuren sentido desde sus contextos.

Esta idea no es más que la exigencia de ser reconocidos como sujetos con capacidad de formular sus propias problemáticas y proyectos de vida, presente y futura. Es una tarea social pendiente, y por ello mismo uno de los motivos por los que el CREFAL consideró pertinente llevar a cabo estos procesos en torno al proyecto Pedagogía de la Comunidad.

El punto de partida de la propuesta fue, entonces, la constatación del vacío de sentido o poca pertinencia en la educación que el Estado plantea para los pueblos indígenas, y correlativo a ello, la emergencia de propuestas formativas propias de estos pueblos, acordes con sus contextos, en donde se observa la necesidad de formar sujetos con capacidad de resolución de sus problemáticas individuales y colectivas.

La problemática desde la que anclamos nuestras reflexiones y acciones como equipo fue justamente la formación de sujetos. Observamos que en la actualidad los espacios de formación han sido reducidos en muchos aspectos; el primero y más evidente es limitar la formación de los sujetos al espacio escolar, el cual, además, tiende a funcionar como isla, sin relación aparente con los contextos que los contienen.

La crisis económica, social y ecológica por la que atravesamos como humanidad pone en peligro la vida de quienes habitamos el planeta; el límite en el que estamos parece situarse entre la vida y la muerte, y ahí es en donde consideramos necesario reflexionar desde lo formativo: ¿cómo nos formamos?, ¿con qué sentidos?, ¿qué priorizamos?, ¿las relaciones que vitalizan la relación sujetos-naturaleza, las relaciones de solidaridad, reciprocidad y confianza, o las de competencia y desconfianza? ¿Qué observamos y escuchamos frente a nosotros?, ¿a otro ser humano y la naturaleza portadora de vida, o a las mercancías que hablan por nosotros?

Necesitamos pensar junto con las experiencias de formación que están poniendo en el centro al ser humano y sus relaciones vitales; se trata de experiencias que buscan reconstituir los espacios de integración comunitaria; que están pensando en resolver lo que consideran sus necesidades de vida, que no se reducen a la alimentación y la salud, sino que implican a la educación y al trabajo, pero también ponen énfasis en la revitalización de sus cosmovisiones y del medio ambiente. En síntesis, son experiencias que se sitúan en una perspectiva ética y política en la que al centro están los sujetos y la naturaleza en vínculo permanente.

Pensando en mantener la vida por sobre la muerte, los pueblos indígenas le dan un peso específico a lo educativo:

Queremos una educación ambiental, que sea de innovación tecnológica pero adecuada a la comunidad, una educación con relaciones de respeto, para la paz, en donde exista comunicación y confianza entre padres, madres, profesores y estudiantes, una educación comunitaria integral, de contenidos colectivamente valorizados, que sirva para resolver problemas como la migración, la pérdida de la lengua originaria, los problemas de salud emocional o las adicciones... (Plan de desarrollo del municipio de Cherán 2012).

En estos análisis, la comunidad observa cuáles han sido algunos de los factores que son causa y también efecto de una educación que no está ayudando a la resolución de problemáticas de la comunidad:

Los maestros están sujetos a programas preestablecidos, no compatibles con el pueblo purépecha; son maestros no bilingües, hay problemas económicos, de desintegración familiar y deficiente comunicación entre los sectores involucrados... hay un crecimiento de la racionalidad individualista, pérdida de conciencia ecológica y de relaciones de respeto (Plan de desarrollo del municipio de Cherán 2012).

Estos planteamientos sintetizan algunas de las problemáticas más importantes de la educación, pero no sólo de la que se brinda a los pueblos indígenas, sino del sistema educativo en general. Es por ello que nuestro planteamiento pretende encontrar modos de abordar la problemática de formación en espacios indígenas y no indígenas desde una perspectiva en la que la escuela tenga su lugar en términos formativos, pero donde la comunidad sea el espacio de formación que integre y dé sentido al sujeto comunitario y al sujeto-comunidad.

Este proceso se desarrolló en torno a una propuesta epistémica y metodológica que permitió indagar acerca de algunas claves de acción pedagógicas y didácticas en las prácticas y saberes comunitarios. Uno de los ejes fue la indagación de las experiencias sociales comunitarias que, en la perspectiva de los intelectuales indígenas que participaron, dan cuenta de la recreación de los saberes y sentidos comunitarios.

La reflexión que se desarrolló procuró profundizar en lo que dichas prácticas y experiencias reconstituyen como visiones de mundo, es decir, buscamos en ellas las lógicas de razonamiento desde las que los sujetos comunitarios actúan en la reconstitución de sus territorios.

El proceso: entre epistemología y cosmogonía

El proceso de investigación se llevó a cabo mediante un doble mecanismo de diálogo: uno al interior del grupo de trabajo y otro en el terreno, con diversos actores de las comunidades, que incluyeron maestros, alumnos, padres de familia y autoridades locales. En los dos espacios nos formulamos preguntas que sirvieron para problematizar y para poner en tensión lo dado.

Entre estas preguntas hay algunas que constituyeron ejes importantes del trabajo: ¿qué significa formación para un ayuujk, tzeltal, purépecha? ¿Cómo configurar dispositivos didácticos que permitan “aterrizar” en la formación cotidiana, escolar o no escolar, los horizontes cosmogónicos de las comunidades? ¿Cómo tender puentes que permitan transitar en formaciones que responden a lógicas diferentes —diversidades múltiples—?

Al dialogar en torno a la primera pregunta, que consideramos fundamental (cómo piensan la formación en las comunidades ayuujk, tzeltal o purépecha y cuáles son las prácticas sociales que permiten que un sujeto se reconozca como de alguno de estos pueblos indígenas), transitamos por lo menos por tres caminos simultáneamente:

- las prácticas sociales que configuran a lo comunitario;
- las condiciones de posibilidad para que la formación comunitaria sea viable;
- las claves de pensamiento o palabras potentes que sintetizan, ya sea sentidos o especificidades históricas.

Los diálogos y las observaciones directas que realizamos nos permitieron darnos cuenta de lo que implica la complejidad de aprehender la realidad en articulación. Al reflexionar en torno a las prácticas sociales que reconstituyen permanentemente a lo comunitario, y que podemos considerar como prácticas formativas, observamos que las mismas dan cuenta de cosmovisiones, es decir, de la memoria colectiva, pero también de perspectivas de presente y futuro. En su dinamismo, estas prácticas son también condiciones de posibilidad para poder configurar a la comunidad misma.

Tomamos como referente inicial de prácticas de recreación del sentido de comunidad a las que centran su visión en la afirmación de la vida, es decir, las que se producen como recreación entre sujetos y naturaleza; una visión no lineal ni dicotómica de la producción de vida, más bien de complementariedad de lo diverso.

Consideramos dichas prácticas como horizonte que hace viable el futuro de la humanidad, más allá de lo étnico, por varias razones:

- en primer lugar, porque ponen en el centro de su cosmovisión la vida digna de los seres humanos y de la naturaleza;
- otra razón importante es el planteamiento del uso consciente de los avances tecnológicos; y
- una recuperación de valores que atraviesa las dos anteriores y que se considera condición necesaria para poder crearnos y recrearnos en cuanto seres humanos: respeto, honestidad, reciprocidad, corresponsabilidad, solidaridad y compromiso. Una perspectiva de la coincidencia, del encuentro.

No todas las prácticas que se realizan en las comunidades abonan a la construcción de relaciones comunitarias, es por ello que uno de los primeros momentos de discusión fue la significación de lo que construye, renueva y reinventa a la comunidad. La pregunta ¿qué significan

las comunidades por lo comunitario?, nos devuelve a lo que en las prácticas de vida cotidiana se despliega de los sujetos: ¿en qué tipo de prácticas se renueva lo comunitario?

Esta reflexión nos permitió observar algunas tensiones entre lo que piensan sobre sí mismas las comunidades indígenas y lo que piensan desde otros espacios quienes tienen interés en pensarlas, es decir, entre lo que se manifiesta como prácticas sociales concretas en las comunidades, y la interpretación que de ellas se hace desde diversas miradas.

La razón por la que nuestro análisis se ancló en la problematización de las prácticas sociales tiene que ver con el modo en el que configuramos conocimiento: partimos de la experiencia de vida cotidiana para poder realizar los procesos de construcción teórica.

A través de dichas prácticas se pueden configurar las nociones que articulan y dan cuenta de la especificidad histórica y contextual de los pueblos que sustentan estas relaciones, es decir, llevar a cabo la construcción teórica; pero también, al realizar procesos de desciframiento e interpretación de las prácticas podemos “descubrir” los sentidos que guardan esas relaciones sociales, los que develan las lógicas de organización de pensamiento de las comunidades indígenas con las que estuvimos dialogando. Las prácticas cotidianas, el modo de relacionarnos con el mundo y la manera de nombrar esas relaciones, dan cuenta de nuestra cosmovisión, de nuestra colocación frente a la realidad y de lo que configuramos como futuro; por eso fue éste uno de los ejes de problematización más importantes de nuestra propuesta.

Prácticas sociales y epistemología comunitaria: el lugar de la palabra

Es necesario aclarar que algunas prácticas sociales, pero sobre todo muchas de las nociones o palabras que decimos en castellano, no dan cuenta con exactitud de los procesos que en la comunidad se desarrollan.

Prácticas como la asamblea —comunal o familiar— por ejemplo, a través de la cual se despliega el pensamiento articulado como lugar de encuentro de sujetos, su memoria y su futuro en relación con la naturaleza, es espacio de despliegue y también condición de posibilidad de lo comunitario. En esos espacios y prácticas sociales tiene lugar el pensamiento trenzado, cosmogónico.

Los procesos de reflexión y toma de acuerdos colectivos, en purépecha y otras lenguas originarias, implican tejido, zumbido, murmullo, abejización, apalabramiento, vibración y sintonía; lo que da cuenta de una atmósfera enriquecida semánticamente. La asamblea se encuentra fuertemente relacionada con el fuego, que es el que junta, reúne y ayuda a que fluya y florezca la palabra; posibilita que se recupere la historia y la memoria colectivas.

La asamblea como espacio de encuentro para pensar y sentir lo que preocupa o alegra a la comunidad, en la que se escucha y se brinda la palabra, en la que se plantean los modos de resolver las problemáticas inmediatas y mediatas, es un espacio formativo de gran importancia en términos pedagógicos y didácticos. Es un espacio de toma de decisiones en relación al presente y el futuro que se desea como comunidad, y en el que los niños y jóvenes van aprendiendo partes esenciales de la cosmogonía comunitaria.

El pensamiento se manifiesta en palabras; para el caso de la lógica de razonamiento indígena, la cualidad que observamos como gran potencia es que el pensamiento se “hace objeto” en contexto. Esto significa que la palabra da cuenta de procesos situados y por ello no tiene un significado dado como absoluto, establecido de una vez y para siempre.

Esto se observa en las palabras que adquieren significado de acuerdo a lo que se está nombrando. Otro ejemplo: en tzeltal, la palabra que se usa para nombrar el sembradío de una milpa o una huerta también es usada para la llegada de la conciencia de una persona, o cuando una persona habla en el momento adecuado, pero también es el lugar en donde las señoras tienen a las gallinas; en este sentido, la palabra no da cuenta de un espacio u objeto, sino de una relación, de un proceso.

La palabra trabajo existe como relación, siempre vinculada con “lo que se trabaja, el que lo trabaja, en dónde lo trabaja, para qué lo trabaja, el tiempo en que lo trabaja”. Las nociones abstractas siempre tienen un fundamento concreto, experiencial.

Cómo nombramos al mundo da cuenta de los modos en que lo organizamos, en que lo pensamos. Es por ello que nos parece pertinente la visibilización de los modos de nombrar al mundo, en donde el sentido de la palabra está articulado con el contexto en que es dicha. En términos formativos podríamos pensar en las claves de formación que permiten la configuración de sujetos que tienen la capacidad de mirar la realidad en movimiento permanente y de manera articulada; son lógicas de razonamiento que nos posibilitan no sólo desplegar nuestra capacidad de configuración de futuro, sino vivir el presente no como algo dado, sino siempre en devenir.

Son lógicas de razonamiento en las que la vida es posible solamente en relación con el otro sujeto y con la naturaleza, lo que posibilita mayor flexibilidad para aceptar y asumir la diversidad existente entre sujetos y en su relación con la naturaleza como riqueza, y no como peso muerto.

Reflexiones finales: algunos hallazgos

En el proceso de trabajo para configurar un proyecto de Pedagogía de la Comunidad se planteó la visibilización de las reflexiones, proyectos y luchas sociales comunitarias que ponen en el centro sus sentidos formativos. Sus prácticas y saberes como respuesta a la poca pertinencia de la formación escolar institucional. Pero no para aislarse del mundo, sino para plantear las potencias pedagógicas que pueden brindar los pueblos indígenas como aportes a la recuperación de nuestro devenir en cuanto sujetos con capacidad política, es decir, capaces de decidir y actuar sobre el presente, y de construir el futuro. Los saberes comunitarios como nudos de apertura, vínculo y acción en el presente, en el movimiento y transformación de la realidad. Estas relaciones, desde nuestra perspectiva, son claramente pedagógicas, aun cuando no necesariamente pasan por los espacios áulicos.

Los saberes de la comunidad como integradoras de sujetos o como tejido que contiene a los sujetos son saberes que también están contenidos en los sujetos (son contenedor y contenido, y se encuentran en movimiento).

Vivimos un momento de invisibilización de lo humano y de preeminencia de la lógica mercantil competitiva; los grandes retos pasan por la posibilidad de reconocer a la organización de vida social comunitaria como potencia pedagógica. No sólo porque quienes hemos sido formados fuera de espacios comunales no logramos observar estas prácticas como válidas, sino porque incluso dentro de las mismas poblaciones indígenas comunitarias ha permeado la idea de que la formación occidental homogeneizante moderna es la única válida y legítima. Planteamos la recuperación de los saberes de la resistencia, de la sobrevivencia, de la emancipación; en resumen, de todos aquellos saberes que posibiliten vivir dignamente, humanamente.

Las preguntas que surgen de esta experiencia podrían sintetizarse en las siguientes: ¿cómo trabajar la concienciación de que las acciones sociales con sentido comunitario nos permitirán la recreación de nuestra existencia en tanto seres humanos? ¿Qué implica ser o estar siendo en comunidad? ¿Cuáles prácticas dan cuenta de ser parte de la comunidad? ¿Cómo asumir estos planteamientos en cuanto prácticas pedagógicas y didácticas?

Algunas de las prácticas sociales identificadas como potencias formativas susceptibles de configurarse también como riqueza para el trabajo escolar son:

- Asamblea/murmullo/abejización/pirecua/apalabramiento/vibración/sintonía
- Ceremonias/fiestas/celebraciones/rituales
- Prácticas chamánicas/de sanación
- Trueque
- Faena/tequio
- Cargos comunitarios/autoridad/ronda comunitaria/sistema de justicia
- Procesos de trabajo

A partir de los hallazgos de este proceso inicial, podemos señalar que si bien las prácticas indicadas apuntalan la cosmovisión comunitaria y son cotidianas en muchos pueblos indígenas, no se han visibilizado con la potencia pedagógica que despliegan, ni se han configurado como propuestas didácticas que permitan darle cuerpo visible a una Pedagogía de la Comunidad.

*** Agradezco a Diego Iturralde su generosidad en la revisión de este texto.**

