

AUTO-ECO-ORGANIZACIÓN, REALISMO UTÓPICO E INTERSUBJETIVIDAD, COMO FUNDAMENTOS PARA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA INDÍGENA

Carlos Eduardo Massé Narváez

Victorino Barrios Dávalos

UAEmex (México)

carmasse@gmail.com, vbarrdav@hotmail.com

ECO-AUTO-ORGANIZATION, AND INTERSUBJECTIVITY UTOPIAN REALISM, AS BASIS FOR INDIAN CRITICAL PEDAGOGY

Resumen: En este trabajo proponemos un argumento, acerca de la necesidad de incluir la idea de *comunalidad* (Martínez Luna: 2011) como el marco general y sustantivo para una educación crítica e indígena posible. En este marco proponemos una revisión de la perspectiva de identidad *auto-eco-organizada* (Morín 1997). A la que sumamos la idea del *sujeto de realismo utópico* de Bloch (2004); un sujeto que idealmente conlleva, así mismo, una visión por asumir, de *utopía, esperanza y práctica*, en un espacio de *intersubjetividad dialógica* (Habermas 1982), todo ello, como elementos que se entretienen con los fundamentos del concepto de *comunalidad* y orientados a la búsqueda de una pedagogía crítica. Dichos fundamentos pueden sugerirse en el espacio que las Comunidades tienen para ello, *La Asamblea*. El objetivo cualitativo de impacto es la ampliación de la conciencia crítica. Otro objetivo más: cultural material, es lograr convencer, tanto a los propios sujetos indígenas —de que un proyecto de educación cimentado con esas bases; es digno de discutirse, enriquecerse; y según la (las comunidades decidan), posible de plantearse a los tomadores de decisiones en materia de política pública educativa) al respecto de su factibilidad funcional, como soportes para la elaboración de lineamientos generales de donde se desprendan programas específicos.

Abstract: We propose an argument about the need to include the idea of commonality (Martínez Luna: 2011) as the general framework and substantive criticism and indigenous education possible. In this framework we propose a review of self-identity perspective of eco-organized (Morin 1997). To which we add the idea of the subject of utopian realism of Bloch (2004), a subject that ideally involves, also, take a vision of utopia, hope and practice in an area of dialogical intersubjectivity (Habermas 1982), all thus, as elements that are interwoven with the basics of the concept of commonality and oriented toward the pursuit of a critical pedagogy. These principles can be suggested in the space that the Communities have to do this, the Assembly. The qualitative objective of impact is the expansion of critical consciousness. Another objective: cultural material, is to convince both the subjects themselves indigenous —that an education project founded with these bases, it is worthy to be discussed, rich, and according to (decide communities), to consider possible decision makers in public education policy) with respect to their functional feasibility, as supports for the development of general guidelines from which emit specific programs.

Palabras clave: Comunalidad. Identidad. Autonomía. Ecología. Organización. Utopía. Intersubjetividad
Commonality. Identity. Autonomy. Ecology. Organization. Utopia. Intersubjectivity

Introducción

Se parte de que el pensamiento actual de los pueblos indígenas es producto de la contradicción entre lo originario y lo impuesto. Esta dialéctica de la realidad indígena de Martínez Luna, es el marco desde el cual se ensaya la vinculación posible de la identidad indígena, con la perspectiva de identidad auto-eco-organizada (Morín: 1997). Dicha dialéctica establece las tendencias intrínsecas y entremezcladas de cada fuente civilizatoria: lo occidental, ligado a los estados-nación, a la noción antropocéntrica del universo, a la comprensión de la naturaleza como mercancía, como materia prima, como objeto de compra venta, a la individualidad. A lo que Martínez Luna denomina perspectiva *homólatra*, versus la perspectiva comunitaria considerada *naturólatra*, basada en la relación con la naturaleza y a los seres humanos como parte de ella, en la *comunalidad* que se desarrolla en los espacios de la región, en el actor colectivo.

La perspectiva del sujeto *auto-eco-organizado*, —en la cual Morín envía un mensaje ecologista sobre la necesidad de que el sujeto “posmoderno” ha de ser educado o re-educado, en esos términos, con ese espíritu. Aquí sostenemos que las comunidades indígenas poseen desde siempre una identidad auto-eco-organizada pero en torno a la convivencia en *comunalidad*, no como sujetos formados sistémicamente, es decir, funcionalmente al *Capital*. Aquí trabajamos en dos direcciones: una cuyo propósito es el contenido del enunciado de este ensayo, y el otro: la posibilidad de que en una articulación profunda, la educación (al menos la educación pública), se oriente hacia el abandono de la identidad homólatra y arribe a una visión naturólatra (en donde habitan hace cientos de años nuestras comunidades indígenas).

A estas categorías sumamos una mínima parte la visión de Ernst Bloch (2004) en lo que atañe a los conceptos de *utopía*, *esperanza* y *práctica*. Un sujeto indígena cuya ideología es la vida en *comunalidad*, es un sujeto que ya es auto-eco-organizado. Consideramos pues, que a esta armadura “del alma” comunal viene, o puede venir a coadyuvar la idea del *sujeto de realismo utópico* de Bloch. Sujeto que a la vez actúa intersubjetivamente con sus pares en el espacio comunal. Pero a diferencia del sujeto habermasiano, los sujetos de la Comunidad Indígena tienen autoridades, las reconocen y se reconocen con ellas, porque dicha autoridad es rotativa. El sujeto de Habermas, es, en la sociedad capitalista, un ser pensante, que pertenece a una comunidad científica y que, en el postulado habermasiano se supone poseedor de un libre albedrío y una también supuesta libertad de expresión. Supuestamente, porque creemos que el mismo Habermas aceptaría que todo ello es muy relativo en el contexto de una sociedad autoritaria que antea ya, había denunciado la Escuela de Frankfurt.

Si bien la idea de *comunalidad* y la del sujeto auto-eco-organizado, son de Martínez Luna y de Edgar Morín, como la del realismo utópico es de Ernst Bloch, y la de inetrsubjetividad y comunidad ideal de diálogo son de Jürgen Habermas, la articulación y proposición que aquí presento, pueden sostenerse como originales.

Del, de los contextos

Algunos elementos histórico sociales nos muestran la emergencia del concepto que no 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 (Ibidem).

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” (Ibidem).

El planteamiento aplica, sin duda, a un reclamo, al que tienen derecho todos los marginados y excluidos del modelo neoliberal (una enorme 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 pauperizan tés. 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.

Actualmente, el contexto neoliberal de las políticas devenidas del llamado “Consenso de Washington”, ha sido y es excluyente, inhumano y empobrecedor, de la cultura en general, del nacionalismo en particular y de la hambruna que esto provoca en las grandes mayorías. 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 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.

Para comprender mejor este asunto, nos apoyamos y 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 López y Rivas 2011, O. Cit.)

Se es consciente de que el pensamiento actual de los pueblos indígenas es producto de la contradicción entre lo originario y lo impuesto. Esta dialéctica de la realidad indígena de Martínez Luna, es el marco desde el cual se ensaya la vinculación posible con una perspectiva de enriquecimiento de la identidad indígena, con base también en la perspectiva de una identidad auto-eco-organizada que ensayamos un poco con base en Edgar Morín, como sujetos —a su vez—, de un realismo utópico (Ernst Bloch): (Massé (2011). La contradicción establece las tendencias intrínsecas y entremezcladas de cada fuente civilizatoria: lo occi-

dental, ligado a los estados-nación (continúa Martínez Luna), a la noción antropocéntrica del universo, a la comprensión de la naturaleza como mercancía, como materia prima, como objeto de compra venta, a la individualidad, a lo que el autor denomina la visión homólatra, versus la perspectiva comunitaria considerada naturólatra, basada en la relación con la naturaleza y a los seres humanos como parte de ella, en la *comunalidad* que se desarrolla en los espacios de la región, en el actor colectivo.

La segunda perspectiva, en la cual Morín envía un mensaje ecologista sobre la necesidad de que, el sujeto “postmoderno” ha de ser educado o re-educado como sujeto auto-eco-organizado: autónomo y que asume la necesidad de cuidar el medio ambiente; y se espera que asuma también la necesidad de auto-organizarse. Aquí retomo los términos simples de Morín para re-conceptuarlos como sigue: (concibo lo autónomo en la individualidad del sujeto pero en comunión social con la comunidad: la comunidad nueva es aquella sin aspiraciones de los sujetos por dominar, sino por trabajar para el bien común, en comunión también con la naturaleza: la tierra, la lluvia, la atmósfera, para no cometer el error del humanismo del iluminismo antropocéntrico, y con la clara necesidad de vivir en una comunidad organizada. Organizada en torno al bien común; lo que implicaría, en una articulación profunda a su vez, cómo hacer que este sujeto abandone lo homólatra y arribe a una visión naturólatra (en donde habitan y de donde devienen desde hace cientos de años, las cosmovisiones de nuestras comunidades indígenas). Si bien éstas (las menos contaminadas o incididas por el lastre de la tal modernidad) no tendrían que pasar por el proceso de des-aprehender lo inculcado, por la educación bancaria oficial en general.

Propugnando por una educación crítica que pueda plantearse evitar la vulnerabilidad que excluye y margina a niños y jóvenes, del beneficio de una ciudadanía universal otorgada por los derechos humanos fundamentales y una ciudadanía establecida en las leyes vigentes de los distintos estados nacionales, el ser ciudadano del mundo (incluye a todo ciudadano y por lo tanto al ciudadano en situación de marginalidad o en riesgo de estarlo); un ser que se autoconcibe o, debe autoconcebirse con igualdad de derechos e igualdad de capacidades cognoscitivas, es ya la utopía de sí mismo o, lo que es igual, que el ciudadano sea —parafraseando a Bloch— la materia y la materia es la utopía de su forma. Esta es “la materia primera” o “sustrato del mundo” que permea e inspira todo el mundo y la historia social con una universal fuerza de aspiración a eso que llamamos la patria de la identidad.

Ante una materia así, que concibe y preña su forma genuina, la actitud a tomar del ciudadano excluido y vulnerable es la esperanza, pero no como pasiva o especulativa de algo que en el porvenir podrá acontecer sin nosotros, sino como praxis revolucionaria cierta de su éxito futuro, como con un militante oportunismo, como algo positivo que puede suceder a condición de desenmascarar y negar la negatividad (de la configuración/deformación estatal actual, de su patética burocratización, de detectar lo factible de este cambio hacia mejor, a través de la concretes de la utopía, de la acción en la esperanza, en donde la educación juega o debe jugar un papel determinante

Por su relación con la práctica (la acción y para empezar, la acción educativa liberadora, emancipadora), la utopía deja de ser un mero sueño para convertirse en el motor de la utopía concreta, como ariete de factibilidad y su proceso epocal de realización y aterrizaje. Por su relación con la utopía, la práctica con una educación crítica, se convierte en una actitud política. Por la práctica, la utopía se vuelve transformación y liberación hacia la eficacia y el re-encuentro identitario con el proceso que *va del no ser aún, pero en camino de ser*, la revaloración de su necesidad de ser ciudadanos del mundo y del país. Seres en exclusión o en riesgo de vulnerabilidad, que necesitan a su vez del reconocimiento de la sociedad civil (incluye a la Universidad). Pero desde la Universidad, hay que proyectar hacia aquéllas: la humanidad y la sociedad civil; la necesidad de la autocrítica y de la utopía concreta que podere evitar el avance hacia un estado de mayor descomposición social (Massé y Fuentes: 2009).

La utopía concreta será el horizonte de la práctica material y ésta, el motor y la mediación de la utopía. La práctica que se pone en movimiento al rechazar la alienación o no identidad del sujeto excluido o en riesgo de estarlo, toda vez que ha sido y está siendo objeto de los desatinos por parte de una desinstitucionalización estatal y de una burocracia que pasó hábil y malévolamente, de ser el medio de apoyo al quehacer gubernamental de las políticas públicas orientadas en teoría con pluralidad e igualdad para todos, como lo dictan las leyes; a convertirse en el fin patrimonialista de su auto-conservación y reproducción. El binomio se ha invertido, al menos en México la burocracia política se ha convertido en el *medio* de los fines patrimonialistas de una tal buro-aristo-cracia (la *sociedad política*: Gramsci). Medio imprescindible por el cual el Poder se ejerce, como se ejerce (Ibidem).

Por ello, “para Bloch, pues, la utopía es un concepto dual, como la etimología griega lo sugiere. “No aquí y ahora” (sentido negativo, lo que existe hoy) y, por inferencia, “Sí allá y después (sentido positivo), con la necesaria condición de que el No, la negatividad pueda desaparecer. Un negativo al comienzo, una negación de la negación en el proceso y, por esto, un posible futuro positivo: en esto consiste el horizonte utópico de la historia social y de la existencia humana” (Aguilar: 1977).

Una existencia social y humana, no es, como una terminología equívoca parece sugerir, lo dado, algo con contexto y límites definitivos y perceptibles. Parafraseando a Bloch; a lo real no le son dados cuestiones de esencia ni límites, ni contexturas definitivos, sino al contrario, de pronto aparece la “frontera”, que, como su nombre indica, es un “hasta aquí se ha llegado”, y “horizonte”, que es lo “novum” hacia el que esta realidad negativa tiende. “No hay realismo —dice Bloch— si no se entiende la realidad como algo inacabado y en trance de realización”. De esta suerte, puede Bloch tachar de tautología el principio de identidad de la lógica tradicional, al decir que: la proposición $A = A$ es insostenible. Lo que ha de sostener a la práctica de la utopía concreta y de la esperanza crítica es la proposición realista de: $A = \text{todavía no } A$ (Bloch: 2004).

Marginalidad, vulnerabilidad y sujetos de la educación

Volviendo a nuestro planteamiento, si bien la idea de *comunalidad* y la del sujeto auto-eco-organizado, son de Martínez Luna y de Edgar Morín, su articulación y proposición me parece que pueden sostenerse como útiles, para fundamentar una educación crítica y de calidad; entendiendo a esta, en una primera aproximación, como una educación que prepara para combatir las ataduras del mundo dominado por el neoliberalismo, dominado por los valores materiales del capitalismo oligopólico y monopolístico. La calidad así entendida nada tiene que ver con las llamadas *competencias* neoliberales: con individuos “polivalentes y flexibles” (como mano de obra barata para la ganancia capitalista). No obstante, la polivalencia y la flexibilidad, operan, desde hace mucho en las comunidades, pero no para satisfacer a un patrón, sino para trabajar en las faenas: la tierra, el bosque, la fauna, el agua, etc., para practicarlas en *comunalidad*.

Ahora bien, parto de que una educación crítica, como autocrítica permanente, como proceso de su propio currículum y objetivos sustantivos del mundo real y de la educación oficial existente, pero además, que la educación *eduque* (realice lo mejor del individuo inter-actuante con la naturaleza y con *los otros* en *comunalidad*), que *forme* para practicar la crítica, con el objetivo de obtener *calidad*, no esencialmente en el sentido profesionalizante —como apto para el sistema—, sino fundamentalmente en el sentido de *calidad de vida* —aunque la educación también deberá formar para el trabajo—, así de contradictorio y complejo es el mundo real. Porque la calidad que se requiere de la educación, sirve para aferrarse a una identidad de lucha: contra la desigualdad, contra la exclusión, etc., incluso en contextos excluyentes, lo que implica a su vez, el reconocimiento del otro como igual (en comunidad), tampoco está de más —paradójicamente— una dosis de nacionalismo da-

dos los embates del capital transnacional y, por la defensa de los derechos universales, los que aterrizan (o deben hacerlo) en los derechos sociales de los diversos países (elevados a norma estatal y aterrizados en servicios públicos), cuyo movimiento depende del hacer o dejar de hacer de los agentes estatales con poderes legales y la ciudadanía con derechos internacionales y nacionales; y de quienes proyectan, deciden e implementan las políticas públicas, que, como ya lo señalo en la introducción de contexto, éstas últimas, se han tornado neoliberales en el mundo desde el último tercio del Siglo XX.

No puede dejar de aclararse que, el planteamiento sólo pretende propugnar cimientos para una educación de calidad desde y hacia lo social, quedan entonces varios elementos que puedan apuntalar una educación de calidad y que tienen que ver, con otras importantísimas cuestiones de formación para el trabajo. En ese sentido, lo social educativo, sugiero aterrizarlo —como ya he mencionado, al concepto de *comunalidad*, que deviene de las resistencias étnicas de los pueblos conquistados de América. Es un concepto que distingue a los excluidos de los “incluidos”, pero sobre todo es una defensa crítica contra el individualismo extremo sin renunciar a su identidad como personas. En esa visión no “se compite” entre los miembros de la comunidad, se comparte y se trabaja en común. Esta “cosmovisión” no sólo ha sobrevivido al neoliberalismo, sino a todo el proceso colonizador de Occidente.

Identidad e intersubjetividad

Y hablando de sujetos, individuos e identidades, uno de los pilares de una pedagogía crítica que aquí se esboza, ha de reflexionar también, sobre el diálogo en común. Significa la coincidencia de elementos diversos en una característica común: la condición intersubjetivamente válida y vinculante del mismo símbolo para un grupo de sujetos que se comunican entre sí en un mismo lenguaje. Por ejemplo el diálogo y el lenguaje en la Comunidad de San Francisco Oxtotilpan, Temascaltepec, Estado de México..

Al decir del autor de la idea de “comunidad ideal de diálogo”: “Yo me comprendo a mí mismo sólo en aquella “esfera de comunidad en que comprendo, al mismo tiempo, al otro en sus objetivaciones. Ya que las manifestaciones vitales de ambos se articulan en el mismo lenguaje intersubjetivamente vinculante para nosotros” (Habermas, 1978; 163).

La importancia del planteamiento para vincularlo al de comunalidad en la educación, puede ser entendida incluso como producto de los procesos que se desarrollan en la dimensión de la intersubjetividad. Más aún, puede concebirse a su vez, que existe una gran riqueza de vida que se desarrolla en la existencia individual de cada persona a través de sus relaciones con el ambiente, con otros seres, la naturaleza y otras cosas. Pero cada persona, por sí sola, es a la vez el punto de intersección de conexiones que pasan a través de todos ellos (as), que existen en ellos (as), pero que superan su vida y poseen una existencia autónoma y un desarrollo propio en función del contenido, el valor y la finalidad que en ellos se realiza, realización hecha en y para una vida —si así se asume—, en comunalidad.

Así, la comunidad que se sustenta en la validez intersubjetiva de los símbolos lingüísticos permite tanto la interpretación recíproca como el mantenimiento de la no identidad de uno con otro. Con esta base, creemos que el interés práctico en Habermas va ligado a la “acción comunicativa” en cuya base se desarrollan la intersubjetividad, la intercomunicación y la interacción. El intercambio entre sujetos se realiza en el medio de la comprensión de un sentido que posibilita el consenso entre actores. Esta praxis se desarrolla en el medio de la tradición, cuyo mundo se constituye a través del lenguaje cotidiano. Esta esencia es la comunicación interpretativa entre generaciones o individualidades.

Acerca de la crítica y de la historia que se proponen trabajar como elementos de un currículo posible, —para introducirlas como elementos a educar—, apoyados en Habermas planteamos que el mundo del sentido transmitido solo se abre al intérprete cuando éste esclarece allí su propio mundo. La historia sirve al interés práctico de, y para realizar una

intersubjetividad e interacción en una situación dada, para lo que se requiere una inteligibilidad recíproca. Pero para Habermas, la historia tampoco existe como una realidad en sí, sino que se reconstruye siempre de nuevo, con el fin de encontrar un horizonte de prácticas.

Esta visión crítico-hermenéutica o dialéctica es una forma, un estilo de pensamiento que se basa en la crítica. Es decir, el cuestionamiento constante de los supuestos que utiliza la educación oficial; así como el cuestionamiento constante de la contradicción racional/irracional de la sociedad; el cuestionamiento de que se fragmente la realidad social en estancos disciplinarios, obnubilando una visión totalizadora de lo real social y sus efectos dañinos. Con ello se separa una parte del todo social, haciendo que cada hecho y cada hecho de conocimiento, en su aislamiento pierda su sentido. Lo que se pondera con esto, es formar individuos con una visión amplia y compleja del mundo, en *comunalidad*.

La educación frente a la vulnerabilidad y la exclusión

Continuamos aquí un argumento que desea contribuir a una educación para niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad. Vulnerabilidad que sitúa o pone en riesgo de situar a dichos actores en exclusión y al margen, de sus derechos sociales elementales y fundamentales. El ensayo es acerca de la necesidad de incluir la idea de *comunalidad* (Martínez Luna y Floriberto Díaz), y —la perspectiva de identidad auto-eco-organizada (Morín) de los pueblos indígenas, como sujetos del realismo utópico (Bloch: 2004)—; que dialogan en una intersubjetividad (Habermas, 1982), enmarcada en la cotidianidad de la vida en comunalidad, como elementos para una educación crítica y de calidad posible. Es decir, no centrada en la educación bancaria, comercial y competitiva; sino pensados como fundamentos necesarios para una pedagogía crítica que procure una visión amplia y solidaria del mundo. Un mundo que cimentado con esa base creemos digno de discutirse, y posible de aceptarse y aplicarse por tomadores de decisiones en materia de política pública con relación a la prevención de la vulnerabilidad y la exclusión.

Una educación de calidad para enfrentar la vulnerabilidad, es un planteamiento muy diferente a la visión mecánica que ha perdurado durante décadas y tal vez centurias de años, en la época “industrialista” se creyó que la educación llevaría al desarrollo para todos, y este desarrollo al bienestar común. Donde el principal problema fue, no distinguir que, en efecto, alguna educación generó algún desarrollo en algunos sectores de, y en sociedades desiguales, heterogéneas y por ello mismo excluyentes —al menos para el caso de México y otros países latinoamericanos—. También en efecto dicho desarrollo llevó al bienestar a algunos sectores privilegiados de dichas sociedades desiguales e inequitativas. Estos sectores privilegiados, a diferencia de las mayorías, no sólo arribaron al bienestar sino en algunos casos al enriquecimiento inmoral. Lo que se explica con Marx en la idea de que los productores de la riqueza, los trabajadores, han sido expoliados de esa riqueza por ellos producida, al transformar la naturaleza en bienes de consumo duraderos, y perecederos. Riqueza que es y ha sido enajenada por los dueños de las empresas capitalistas.

En este sentido, la educación de calidad que pretendemos puede cimentarse en la propuesta crítica que intentamos aquí. El planteamiento de una educación de calidad, lo entendemos más como una educación para “ver y pensar mejor el mundo real”, que como una educación para la calificación profesional o competitiva, a las que ubicamos en un segundo plano en un marco simple: “trabajar para vivir y no, vivir para trabajar”. Ambos planos supeditados a una misión y una visión más noble de la educación. En ese sentido los fundamentos para plantearla difieren de la educación oficial, bancaria y útil al establishment.

Habermas coincide con Gadamer la tesis gadameriana de que, la comprensión hermenéutica se halla referida con necesidad trascendental a la conexión de una autoconciencia orientada a la acción. Así, el comprender hermenéutico en Habermas arranca de tradiciones, tiende a explicar la autointeligencia de grupos sociales —el de saber cómo se llegó a este

estado—, y se entiende también, como una orientación de la acción liberadora. Así es como ese poder mantiene la comunicación y, a la vez el diálogo (Gabáz: 1980).

Lo que de aquí rescatamos como bases para una educación crítica y de calidad, es la puesta en práctica de algunos elementos en la convivencia en el aula como son: la comunalidad versus la individualidad en la “apropiación del conocimiento”. Apropiación sí, pero para compartir el conocimiento, para el bien formarse: significa aquí, para arribar a un estado superior de conciencia de la realidad, en lo individual y en lo colectivo, compartiendo procesos múltiples y útiles para: la convivencia en la familia, en el trabajo, en la misma escuela, en la comunidad. Pero en la perspectiva de estas notas para que pueda haber una educación de calidad, este *compartir* los conocimientos, en vez de guardarlos en lo individual con recelo frente *al otro* por el prejuicio competitivo, es al tiempo, un objetivo perverso de la educación bancaria, por hacer tabla rasa del diálogo, de la discusión y, de la búsqueda del consenso, porque ello significaría la pérdida del control alienador de dicha educación que lo que busca son masas sumisas y controlables, útiles como mano de obra barata y para ser teledirigidos hacia las urnas de una democracia representativa cuyo juego sirve al neoliberalismo rapaz. Todo ello es, a la vez un reto, porque en términos de sobrevivencia, los indígenas al verse obligados a dejar su comunidad y, con la poca educación para el trabajo adquirida, lo que existe, es la competencia por el puesto de trabajo para intentar sobrevivir, por el lugar en la escuela para mantener la esperanza de obtener una fuente ingresos, etc.

Obviamente esto tiene que ver con los sistemas de evaluación educativos, los que vistos críticamente, son filtros excluyentes de los espacios para estudiar —al menos en sociedades como la mexicana—, en donde ya tenemos un millón de analfabetas a partir de los gobiernos neoliberales. Pero una educación de calidad, como educación crítica; insistimos en que su sentido es, compartir el conocimiento, los conocimientos, mediados por el diálogo, la discusión, y la búsqueda del consenso; en el sentido de Jürgen Habermas, de caminar en la búsqueda de una comunidad ideal de diálogo, así mismo reflexionar sobre la posibilidad y necesidad de asumir un concepto de *verdad* no ilusorio, sino como *consenso*. *La verdad como consenso* fue formulada por este autor para servir de punto de apoyo en las discrepancias entre científicos de una comunidad. Pero que puede ser implementada en cuestiones focales dentro de las Comunidades.

Ahora bien, la posibilidad de esta práctica tendrá obviamente sus obstáculos y sus límites. Aquí sólo la proponemos como un planteamiento general que pueda impulsar la calidad en la educación; a diferencia de la educación lineal, bancaria, que concibe al educando como depositario de informaciones, casi siempre interpretadas con los límites de la casi siempre malformación previa del docente y una conciencia absorbida y teledirigida por los medios de comunicación masivos. En el primer caso hay una gran pérdida de información que termina por ser deformada, generando una gran pérdida de realidad objetiva. En el caso de la conciencia teledirigida, esta se encarga de presentar un mundo aparentemente libre de contradicciones, pues conduce a la incorrecta interpretación de los docentes, lo que se agrava con la indolencia e impotencia para reflexionar seriamente la información objeto de aprendizaje. La búsqueda de “verdades por consenso” poseen en este planteamiento, la *humildad objetiva* de autoconcebirse como verdades efímeras, para el momento, para el objetivo focal; sobre todo aquéllas que, por motivos de una concepción del mundo como proceso y en constante movimiento, no pueden, no quieren y no deben —en ningún caso—, ser postuladas como absolutas; sino como en constante transformación, como un proceso que hasta aquí ha llegado, pero no ha terminado, esta en proceso.

Podemos ver con todo lo anterior, —en relación al término de *comunalidad*—, que la argumentación suma resistencia y experiencia histórica al planteamiento de Martínez Luna, en el que critica el raciocinio colonial, incluso antropológico y literario, que ha interpretado el pensamiento indígena. No obstante, el autor es consciente de que el pensamiento actual de los pueblos indígenas es resultado: “del violento cruzamiento de dos civilizaciones en el que

podremos encontrar la explicación del comportamiento actual de nuestros coterráneos... nuestras comunidades no son puras, precisamente porque somos resultado permanente de presiones externas y energías internas que nos plantean una situación nueva cada vez”¹.

Así, solo para derivar, crear, y re-crear ideas, los vulnerables y excluidos de la tierra como planeta, no devienen necesariamente de un cruce violento de dos civilizaciones, pero sí, del proceso civilizatorio autoritario y dominante llamado eufemísticamente *modernización*; y más recientemente, con el afloramiento de la crisis más importante del capitalismo en Europa, el fin de la modernización no fue arribar a la tierra prometida, sino a la agonía del capital de papel o capital financiero, que para sostenerse a recurrido al embate de los pueblos a través del neoliberalismo. Pero el proceso civilizatorio en general desde “la gran transformación” señalada por Polanyi (Ver Massé y Fuentes 2009) y aún antes, ha sido un proceso violento desde lo antropocéntrico pero también desde lo eurocéntrico y ahora desde la forma americana de vida, de ver el mundo y su doctrina Monroe, que hoy se expresa en el voluntarismo imperialista de las políticas devenidas del consenso de Washington² y su propuesta de gobiernos neoliberales para los Estados Nación. Los dirigentes de éstos, sus clases políticas, se convierten en sus aliados esbirros, para contener el descontento de las masas exluidas del beneficio económico de la producción por ellos producida.

Por lo anterior, me parece que hay que sumar esfuerzos con los sectores nacionalistas y educar en ese espíritu, versus la idea de que ya no hay fronteras gracias al supuesto “fin de las ideologías y, en otro sentido, a las nuevas tecnologías. El ingrediente histórico nacionalista (que no conviene a los Indígenas ni a una idea “pura” de comunalidad, aquí asumimos —paradójicamente que, en una educación crítica de calidad, si aplica. Esta contradicción es parte de una propuesta así, dado que el mundo no es plano ni lineal, sino contradictorio e injusto, como lo ha hecho, la contradicción capital-trabajo.

El sentido de utilidad que no de utilitarismo de este planteamiento, no sólo es útil para formar hombres útiles y trabajadores indígenas o no, sino también porque asegura una cultura ecológica, en una época de depredación de los ecosistemas ya consignada por Morín (1987) hace más de 20 años, en donde critica el abuso del modernismo civilizatorio con base en el abuso de la ciencia en la producción de mercancías depredadoras, tóxicas, sumadas a los alimentos transgénicos. En este contexto, lo homólatra permite y lanza al individuo en búsqueda de la distinción frente a los demás, con base en una superioridad consumidora de superfluos productos que ensalzan el narcisismo en detrimento de la atmósfera, los ríos y la vegetación. Esta visión a-ética de la ciencia ha puesto al borde del desastre ecológico al planeta tierra. Hay que hacer saber en la escuela, que “no hay planeta B” y si lo hubiera, ya estarían repartidos los boletos y los predios para llegar a él y, hacer saber que ya no habrá lugares dignos donde vivir, ni crédito —aunque sean usurarios—, para adquirir una vivienda en él. Por ello la tierra, en la cosmovisión de las comunidades indígenas es del tipo de propiedad comunal. Recordando a Marx cuando dice contra Looock que. *La propiedad privada es un robo*.

La visión naturólatra por el contrario, mantiene consciente al sujeto de aprendizaje que el individuo deviene de la naturaleza y no a la inversa, que por ello debe respetarla y amarla, como a él y sus seres queridos mismos. Sin tierra no hay hogar, sin agua, sin lluvia no hay alimentos, tampoco sin bosques. Sin flores faltará la belleza, colores, alegría; sin fauna también faltará la belleza y la armonía con la naturaleza y el alimento, etc.

De problema del poder versus la autonomía en la educación y en la vida cotidiana

Por otra parte también, hay que atacar un aspecto central de la imposición de los valores

1 <http://www.jornada.unam.mx/2011/01/07/index.php?section=opinion&article=018a2pol>

2 Para una visión para América latina del Consenso de Washington, véase: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/14120/original/America_Latina_y_el_consenso_de_Washington.pdf

coloniales es el sentido del poder, del poder de un hombre sobre otro. La sujeción a un dios, a un maestro, a un corregidor, a un virrey, a un rey. Es decir, entender que en dicha visión siempre tienes a otro hombre o mujer que es superior a ti, a quien le debes obediencia, no sólo respeto, sino sumisión. El poder lo vemos y lo sentimos ahora en el padre de familia, en el maestro de escuela, en el cura, en el diputado, en el funcionario, en el senador, en el presidente de la república, etcétera: Martínez Luna: (Op. Cit.).

Uno de los aspectos más importantes para reflexionarlos en torno a su posible consideración en la propuesta de una pedagogía crítica se refiere a la mencionada *comunalidad* y a la autonomía, y en estos elementos, se elabora en torno a sus bases sustantivas e integrales: territorio, economía, educación, jurisprudencia, cultura, y acertadamente como Martínez Luna señala como base fundamental de la vida comunitaria es *La Asamblea*, el espacio de la democracia participativa, la instancia que se fundamenta en el consenso, la diversidad y la pluralidad. Por ello, el Estado mexicano ha buscado su manipulación, mediatización o destrucción, objetivo logrado en muchos casos.

También nuestro autor expone otras *instituciones* que reproducen la *comunalidad*: el respeto a los cargos de representación, la responsabilidad en el trabajo comunitario y la participación en la fiesta; éstos, junto con los mencionados, mantenimiento del territorio y defensa de la asamblea, “alimentan planos identitarios de carácter primario, seleccionados por su trascendencia histórica y por dar base y energía a los procesos de resistencia ante la imposición de valores y modelos de vida no aceptables por la comunidad” (Ibidem.).

Martínez Luna comparte toda la riqueza de un pensamiento original, provocativo, iconoclasta, despojado de complicidades con lo establecido en la academia o la política. Su obra estimula la imaginación, induce a la discusión y al pensamiento libre de ataduras y rutinas.

No se piense que los elementos que aquí ensayamos para una educación crítica y de calidad, son o pretenden ser una moda académica, son algo que han estado presentes durante siglos en las formas de vida de las comunidades indígenas; aunque no se puedan identificar o rastrear como “política educativa u oficial”. Es precisamente la contraparte *real* que ha podido hacer sobrevivir a las comunidades y el espíritu de autonomía anti-imperial que en ellas se detecta, se vive. Como anécdota nos dice López y Rivas (O. Cit.), recordemos que durante el diálogo entre el EZLN y el gobierno federal, del que resultaron los incumplidos acuerdos de San Andrés (1996), fueron asesores de los pueblos de Oaxaca quienes en el debate en torno a la autonomía lograron construir los consensos solicitados por la comandancia zapatista para llegar a la firma de esos históricos documentos. Esa capacidad de convencimiento se debió a la coherencia del planteamiento de la *comunalidad* (Ibidem.).

“Somos comunalidad —nos dice Martínez Luna—, 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”. (Op. Cit.).

Conclusiones

No se pueden concluir los procesos, si acaso se pueden suspender los discursos. Por ello, hasta aquí rescato solamente algunos elementos que puedan ser re-pensados para su posible inclusión en una educación crítica y de calidad, sin olvidar que se trata niños y jóvenes en riesgo de vulnerabilidad por estar en exclusión, en situación de marginalidad. Por lo que queda pendiente para otro ensayo, reflexionar sobre ¿Con qué valores educar para la convivencia en *comunalidad*?. Una comunalidad adecuada a los contextos locales, no necesaria o exclusivamente indígenas, de calidad y críticos, que a la vez preparen para prevenir la

marginalidad y la exclusión.

A la vez, pensemos también en la utilidad de adoptar estos primeros principios de identidad auto-eco-organización para sujetos del realismo utópico, que intercambian puntos de vista en “La Asamblea” como espacio de intersubjetividad que permea la vida en comunalidad, siendo ahí y sólo ahí en donde se podría ponderar una discusión sobre la posibilidad de establecer la ideología de la comunalidad, como La Visión y La Misión de una enseñanza de calidad y crítica posible para hacer frente a los procesos de exclusión, devenidos de un mundo regido por la perspectiva neoliberal que se sumó los ya viejos vicios de un estado burocratizado, autoritario y corrupto. La paradoja y el reto están dados en cómo articular los principios de *comunalidad* con la educación con base en un currículum social y culturalmente pertinente, el cual estaría por hacerse en lo general, como marco de donde se desprendieran currículum específicos.

Para suspender que no conluir esta reflexión, considero que el planteamiento puede continuar enriqueciéndose, con lo incluyente de los conceptos de capital social, sinergia (cooperativismo) y desarrollo endógeno para hacer frente al agotado sistema “exportador”, neoliberal, porque lo que ahora exporta son crisis económicas y lo nuevo es el desastre social cuasi-mundial.

Bibliografía

AGUILAR, V. L.

1977 “Ernst Bloch. Filósofo de la utopía”, en *Revista de Filosofía*, Enero-Abril: 21-36.

BLOCH, Ernst

2004 *El principio esperanza*. Madrid: Trota. (Edición al cuidado de Francisco Serra).

DÍAZ GÓMEZ, Floriberto

2001a “Comunidad y comunalidad”, en *La Jornada semanal*, 314, 12 de marzo, México.

2001b “Derechos humanos y derechos fundamentales de los pueblos indios”, en *La Jornada Semanal*, 314, 12 de marzo, México.

2001c “Pueblo, territorio y libre determinación indígena”, en *La Jornada Semanal*, 314, 12 de marzo, México.

GABÁZ, Raúl

1980 *Jürgen Habermas. Dominio técnico y comunidad lingüística*. Madrid: Ariel.

HABERMAS, Jürgen

1982 *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

MASSÉ, Carlos; FUENTES REYES, Gabriela

2009 “Del discurso del Estado de bienestar a la realidad del estado de malestar”, en Arzate, Massé y Arteaga (Coords.): *Instituciones del bienestar y gestión de la precariedad*: 61-93. México: Porrúa, UAEM.

MORÍN, Edgar

1997 *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.