

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED IJED

Interamerican Journal of Education for Democracy



Introducción editorial

Vol 4 , No. 2

Enero, 2013

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799



Introducción editorial

Medardo Tapia Uribe*

Existen dos ejes analíticos en los artículos de este nuevo número de la RIED/IJED. Uno, está considerado como elemento esencial de la formación para la democracia, para la formación de una conciencia crítica como se sustenta en la obra de Freire, a una de cuyas raíces paradigmáticas más profundas nos remite el artículo de Gustavo Fischman y Víctor Díaz: *La Pedagogía del Oprimido*. El otro eje, muestra que sigue habiendo insatisfacción con la democracia en el continente americano, aunque en el Foro de la Democracia Latinoamericana 2010 celebrado en México se matiza como insatisfacción en la democracia, es decir, viviendo la democracia.

Quizás como parte de esta insatisfacción con la democracia, en dicho foro y en el marco del Segundo Informe de la OEA y el PNUD llamado "Nuestra Democracia", los participantes señalaron que pudieron "abordar y ahondar en tres temas medulares del debate" que enfrenta la democracia en América Latina:

1. Si la democracia es capaz de pagar los dividendos sociales que prometió a la ciudadanía más humilde[...] 2. Si tenemos la fiscalidad democrática necesaria para ello y[...] 3. Si las democracias están siendo eficaces a la hora de garantizar libertad y seguridad. (Magdy Martínez, 2010)

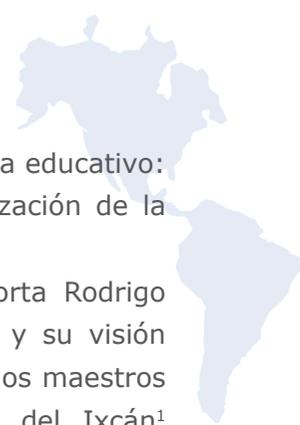
En las conclusiones del foro se reconoció que existe un déficit de representación política en América Latina —especialmente en relación con la ciudadanía más vulnerable— y que evidentemente se dejó de cumplir el compromiso con estos grupos de la sociedad. También se reconoció que si bien no se puede pedir a la política social resolver los problemas de seguridad pública, tampoco se pueden "[...] ignorar los caldos de cultivo de pobreza en que crecen los entornos sociales del crimen." (Martínez, 2010)

Dante Caputo, coordinador de este Segundo Informe, en su intervención durante las conclusiones del foro hizo el siguiente señalamiento sobre la democracia:

Nos entendimos todos cuando hablamos que democracia es más que votar [...] [es] una democracia de bienestar [...] Una democracia que no sólo [es] del derecho a votar, sino del derecho a disponer de los mínimos que debe asegurarse en el plano político, en el plano civil y en el plano socioeconómico de una sociedad. (Caputo, 2010)

Asimismo, en este Segundo Informe, Valdés Zurita (2010) reconoció un "déficit de ciudadanía social, civil y política" en las democracias latinoamericanas, aunque también reconoció que:

*Editor Principal. Doctor en Educación por Harvard University. Investigador Titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. (CRIM-UNAM). Email: medardo@unam.mx



Estos déficit son producto de una serie de realidades compartidas por las sociedades latinoamericanas: Las amenazas del crimen organizado, la creciente presencia de los medios de comunicación en las contiendas electorales, la falta de control sobre el dinero en las campañas electorales y la pobreza y desigualdad social son algunos de los temas pendientes de nuestras agendas. (Valdés, 2010)

Y que algunos de los logros han sido posibles “[...] por la participación de una ciudadanía crítica que demandó a la clase política la ruptura de un sistema”. (Valdés, 2010)

En este sentido resultan pertinentes los artículos de este número de la RIED/IJED, ya que dos de ellos toman como objeto de estudio la educación básica en dos comunidades indígenas y el déficit de representación política que afecta a los jóvenes latinoamericanos, además de analizar cómo dichos jóvenes se fueron formando en la democracia a partir de un pensamiento crítico. Tal es el caso de una población de desplazados del Ixcán en Guatemala, cuya formación en un pensamiento crítico, con base en una metodología desarrollada en *La Pedagogía del Oprimido*, les permitió asumir una visión crítica en su trabajo pedagógico —en un intercambio con su propia tradición y sus grandes problemas de represión, persecución y huida hasta establecerse en el Ixcán durante la guerra en que se vieron envueltos—.

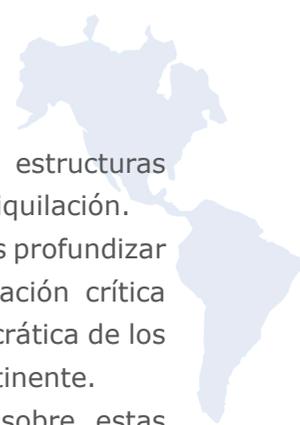
Tres de los cuatro artículos que publicamos en esta entrega utilizan el trabajo de Freire y muestran con vigor su actualidad. Sin embargo, como el propio Freire hubiera deseado, también muestran que van más allá de lo que él mismo propuso, lo cual Fischman y Díaz señalan como uno de los mayores legados

de Freire sobre cualquier programa educativo: su compromiso con la democratización de la sociedad.

En efecto, como nos reporta Rodrigo Véliz, la pedagogía del oprimido y su visión crítica es una de las fuentes que los maestros de la comunidad de Primavera del Ixcán¹ reconocen para su trabajo pedagógico. Véliz se refiere con familiaridad a dicho texto, aunque no lo cita en su bibliografía; quizás porque los maestros sostienen que ellos aprendieron a ser críticos durante la guerra y posteriormente mediante su participación en el diálogo nacional que concluyó en los Acuerdos de Paz de 1996.

Asimismo, el autor precisa y nos recuerda que el papel de la educación en este proceso fue fundamental si consideramos que en 1973 más de 50% de la población en Guatemala era analfabeta y para 2010 dicha cifra se había reducido a 19.4%. Aunque no fue suficiente para echar las campanas al vuelo, sí permitió a las comunidades indígenas y del propio Ixcán participar en los procesos de diálogos por la paz. Por ello, los maestros en su papel de mediadores y los ciudadanos del Ixcán aceptaron que “[...] la educación debe de ser concebida como un diálogo y no como una imposición de conocimiento, como en la ‘educación bancaria’, un término usado por Freire.” (Véliz en este número).

Fischman y Díaz reconocen precisamente que este binomio Freire/pedagogía crítica ha sido aplicado en un diálogo de diversas dimensiones y diversos órdenes que incluso ha permitido enriquecer al propio paradigma de Freire entre maestros, estudiantes y ciudadanos. Tal es el caso del Ixcán, donde dicho diálogo ha facilitado el desarrollo de su propio programa de educación y un diálogo fructífero entre los maestros y ciudadanos de esa zona y el Ministerio de Educación de Guatemala, que ha dado por resultado hacer aportaciones a los programas



educativos e incidir en el proceso pedagógico dentro del aula y la escuela.

Este proceso educativo ha permitido a las comunidades indígenas del Ixcán, a pesar de la represión sufrida, incluir su cultura y sus propias condiciones de vida en el currículo escolar, evitando que fueran simplemente aniquiladas. De esta forma, la participación de los maestros, estudiantes y la comunidad del Ixcán ha devenido en un proceso de educación democrática en sí mismo. Lo cual viene a destacar lo que señalan Fischman y Díaz a propósito de la pedagogía del oprimido:

[...] indica a los profesores que vale la pena perseguir, incluso las experiencias de educación democrática de corta duración —en un solo salón de clases o a través de un esfuerzo en todos los distritos. Estas experiencias no sólo nos enseñan a esperar más de las escuelas sino también que el mejorar la educación vincula al individuo y a la participación comunitaria con los objetivos de igualdad y solidaridad, así como proveen acceso a los conocimientos socialmente y científicamente relevantes, y al mejoramiento de los resultados individuales y socio-educativos. (Fischman y Díaz en este número)

Es importante subrayar, recurriendo a las tesis de estos dos autores, que estos procesos de construcción de aportaciones que hacen maestros y ciudadanos al proceso de educación básica del Ixcán son parte de la formación democrática de los propios maestros y ciudadanos. Su puesta en práctica de forma individual y colectiva es producto de las acciones que se emprenden por un compromiso con la justicia social en su comunidad y en cooperación con los otros, de los cuales se tiene una comprensión y consciencia que les permite

desafiar de manera crítica las estructuras hegemónicas de persecución y aniquilación.

Y sin embargo, necesitamos profundizar esta renovada visión de la formación crítica como parte de la formación democrática de los grupos más vulnerables en el continente.

Necesitamos profundizar sobre estas formas alternativas pedagógicas para lograr esta formación democrática crítica, ya que si bien la propuesta de formación crítica quedó establecida de antiguo en México y el resto del continente,² en leyes y programas, no puede presumir logros.

En este sentido, nuestra hipótesis en esta editorial sostiene que no es fácil de construir, y seguramente existen muchos caminos, para llevar a la práctica la formación democrática como lo ilustran los artículos de este número: el de las comunidades indígenas guatemaltecas, el de la comunidad nahua a la que hace referencia el artículo de Medrano, y el del artículo de Fernández referente a los jóvenes. Algunos de esos múltiples caminos construidos por las y los maestros, ciudadanos y los mismos estudiantes se ilustran en este número de la RIED/IJED.

En efecto, una educación basada en el diálogo, señala Véliz en su artículo, es pedagógicamente “[...] el generador primario de conocimiento, y sobre la base del diálogo, dos mundos diferentes pueden entenderse, y con una actitud crítica entender su realidad.” Esta alternativa pedagógica se construyó sobre la base de tres ejes determinantes para la formación democrática de quienes más la necesitaban, si querían participar más activamente a pesar de su condición de excluidos: primero su calidad de desplazados que los obligó a defender su cultura sin su referente territorial; segundo, un proyecto de educación popular enraizada en Freire, vinculada a un proyecto de cambio social más amplio en un contexto de guerra y, finalmente,



el papel mediador del maestro frente a los contenidos normativos del gobierno y frente al propio Ministerio de Educación y otras autoridades del Estado guatemalteco.

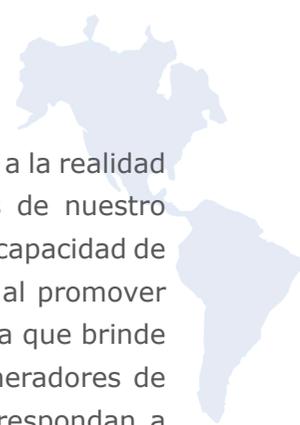
Los maestros, como señala Véliz, son un enlace pedagógico crítico entre dos currículos, el establecido normativamente por el Estado y el que resguardan las diez comunidades indígenas campesinas mayas de desplazados que, cabe precisar, originalmente fueron el núcleo social y económico del Ejército Guerrillero de los Pobres, producto de varias masacres perpetradas en su contra y de una huida colectiva por las montañas.

La importancia que esto tiene para el aspecto educativo de la democracia en las comunidades del Ixcán es que sus habitantes tuvieron que reaprender a organizarse, aunque ahora en su situación de desplazados de guerra, en torno a parcelas para cultivar y a un Comité de Emergencia de Parcelarios del Ixcán (CEPI) y también conformar un Equipo de Educación Popular para enseñar a leer a los niños y a entender su situación de desplazados de guerra.

La pedagogía a la que recurrieron los maestros del Ixcán y la pedagogía crítica que utilizaron con los jóvenes para formar ciudadanos democráticos son sin duda una herramienta útil. Una de dichas metodologías fue la de “palabras generadoras” de Freire, en la cual se eligen palabras y temas cotidianos que servirían para aprender a leer y escribir. Tal es el caso de la palabra “refugiado”, que resultó estratégicamente muy útil, pues contiene las cinco vocales. En cuanto a temas claves se abordaron los de la “producción” y la “seguridad”; elementos fundamentales de su organización comunitaria. La idea era que los niños aprendieran sobre la democracia y la organización de las experiencias que tenían en su comunidad, de sus obligaciones, compromisos y beneficios, así como de los

valores democráticos y comunitarios que se encontraban detrás de esas formas de organización y experiencias.

Sobrevivieron así por espacio de una década y a principios de los años noventa decidieron salir a la luz pública. La participación de las comunidades del Ixcán —había entonces ya 25 grupos étnicos— no fue cómo ellos hubieran deseado y tuvieron que tratar ahora con el Estado guatemalteco; en el campo educativo su “cultura de la resistencia” tenía que enfrentar los libros, los métodos y las pedagogías del Estado. Fueron las generaciones de maestros formados en la comunidad quienes tendrían que enfrentar el reto que ellos sintetizaban en tres tareas educativas: el desarrollo de la sociedad en general para participar y para actuar; el desarrollo de la comunidad, *desde y para* la comunidad, y el desarrollo de cada uno de los estudiantes en lo individual, lo cual significaba que la escuela no preparaba sólo en términos académicos sino ético-morales en relación con la sociedad. De esta manera, el tema básicamente lo establecía el texto, pero la discusión se hacía en torno a la situación que vivía la comunidad y no de manera abstracta o superficial determinada por el adorno indígena del libro de texto. El proceso culminaba con un diálogo constructivo para enfrentar el problema y tema normativo, por ejemplo, nutrición y salud que se extendía para abarcar el terreno de siembra de la escuela, donde participaban los niños y la cooperativa de la comunidad. Aunque no lo señala explícitamente el autor, todo el proceso se planteaba educar en torno al diálogo, fuese abordando los problemas de salud, de nutrición, económicos y sociales que tenía la comunidad, o bien organizando en semicírculo a los alumnos en el aula para participar en ese diálogo y, en la medida de lo posible, vincular el trabajo intelectual con el físico.



Al explorar otros procesos de formación democrática que se presentan en este número de la RIED/IJED, encontramos la formación democrática de los jóvenes que aborda el artículo de Corina Fernández, así como los resultados de otra comunidad indígena, la de Hueyapan en México, del artículo de Verónica Medrano. Observamos cómo se forman los sujetos en esa conciencia crítica de participación democrática en situaciones y condiciones que, aun siendo distintas a la guerra y la pacificación en el Ixcán, comparten como características la exclusión y la vulnerabilidad social.

También observamos que el aprendizaje para participar como ciudadanos y de manera organizada es otra constante en la formación ciudadana para la democracia.

En efecto, el artículo de Corina Fernández da cuenta de este tipo de formación para la democracia mediante la participación práctica —fuera del currículo normativo según cuentan las experiencias de los propios líderes y de las nuevas generaciones—, que han utilizado varias generaciones y que se planteó nuevamente para la formación de jóvenes en 2007 en *Tlalana: Jóvenes y Autogestión*,³ con el propósito de formar grupos con capacidad para conducir proyectos locales, participativos, viables y auto-sustentables. Este renovado proyecto educativo ciudadano fue una continuación de convocatorias en las que, los ahora convocantes, se formaron participando como adolescentes en 11 campañas de alfabetización de adultos. En estas campañas se formaron más de 3 mil jóvenes, que a su vez alfabetizaron a más de 25 mil personas en 97 comunidades de 11 entidades federativas de México. Esta era una verdadera formación para la democracia, ausente de los currículos normativos de la educación pública. En esta nueva convocatoria la constante fue aprender a organizarse para actuar de manera colectiva en torno a diversos problemas sociales, y como señala Fernández:

Acercar a otros adolescentes a la realidad de las comunidades rurales de nuestro país, para que desarrollen la capacidad de entenderla y transformarla, al promover una organización comunitaria que brinde herramientas y vínculos generadores de procesos autogestivos que respondan a las necesidades locales. (Fernández en este número)

En el artículo de Verónica Medrano, observamos una vez más la formación ciudadana democrática que va más allá de votar, particularmente cuando desde 1919 “los habitantes de Hueyapan decidieron tomar la organización de las escuelas en sus propias manos” (Medrano en este número). Y así ocurre en diversos momentos a través de diversas demandas, de la participación y el diálogo que entablan con diferentes instituciones del Estado mexicano —y con sus propias familias—, especialmente en relación con la escuela, cuya presencia no era aceptada por todos en la comunidad. Así se fue dando de manera individual y colectiva la “apropiación” de la escuela, siendo el argumento central a favor de su presencia la utilidad que esa institución tiene para la vida cotidiana y para responder a las necesidades económicas, personales y colectivas de la comunidad de Hueyapan.

En este proceso se defenderá, además, el uso de su lengua originaria en la escuela y en el hogar. De esta forma, el conocimiento de su lengua se convirtió en un recurso para este diálogo y esta negociación, que incluso llevó a una de las mujeres de la comunidad a colaborar con investigadores de las universidades de Harvard y de Indiana, en diferentes momentos. En efecto, su estancia en los planteles de estas universidades fue para participar en la realización de un diccionario de náhuatl.

Esta formación democrática que los propios integrantes de la comunidad de



Hueyapan generaron, a pesar de que muchos no asistieron a la escuela o no terminaron su primaria, les enseñó que tenían que organizarse para participar en la introducción de la escuela en la comunidad, y que si además querían ser representantes y hablar en nombre de su pueblo tenían que incluir la defensa de sus propios problemas cotidianos, su lengua y su cultura. Todos ellos aspectos que los maestros y los líderes que habían buscado con anterioridad ampliar la presencia de la escuela habían ignorado y asumido como no necesarios. Como señala Medrano en su artículo, hay que precisar que en Hueyapan, para 2005, 10.4% de la población mayor de 15 años era analfabeta y 39.6% no había terminado su escuela primaria.

Cabe destacar que este proceso de formación democrática, que busca apropiarse de la administración de la escuela, inició en 1919 y ha tenido diferentes manifestaciones históricas. Como fue el caso durante la presidencia de Lázaro Cárdenas en el país (1934-1940), cuando los habitantes de Hueyapan manifestaron su desacuerdo con que la escuela hiciera marchar por las calles a los estudiantes de primaria gritando: “viva el socialismo”. Fue también el momento en que llegaron los primeros maestros de fuera que sólo hablaban español y que no permitían a los estudiantes usar su propia lengua.

De esta manera y a través de las iniciativas que han ido asumiendo, los ciudadanos de Hueyapan han seguido aprendiendo a cómo participar democráticamente para crear más escuelas, pero unas donde sus problemas y su cultura estén presentes. Así lo hicieron para negociar el establecimiento de escuelas primarias completas, después de que sólo ofrecían hasta cuarto grado, y posteriormente para el establecimiento de la escuela secundaria técnica a principios de 1980 y la preparatoria en 2005.

Lo importante en términos de formación para la democracia es que ahora mediante su participación organizada crearon un patronato para gestionar este proceso, en el cual la participación de la Ayudantía Municipal, autoridad auxiliar del gobierno municipal, fue muy útil y determinante. Una vez más, como en el caso del Ixcán, el papel del director de la secundaria y los maestros fue muy importante para el diálogo y la negociación con las autoridades de gobierno, educativas y los propios padres de familia, y hasta para reclutar estudiantes. Coincidentemente Medrano los vuelve a referir como mediadores. Y, en efecto, el papel de mediadores —en realidad de representantes políticos— que Medrano y Véliz les atribuyen a las/los docentes es muy importante para la creación de las escuelas, pero en tanto que instituciones que contribuyen al fortalecimiento social y cultural de las comunidades.

Así, del rechazo histórico que los habitantes de Hueyapan manifestaron ante la escuela, que también era un rechazo a su calidad como lo fue el caso de la secundaria técnica de Hueyapan —pues algunos padres preferían enviar a sus hijos a la secundaria de la cabecera municipal en Tetela del Volcán—, se pasó a un proceso de aceptación gradual cuando en 2006 un egresado de dicha secundaria técnica fue electo presidente municipal y que al asumir la gestión de la calidad de esa escuela logró establecer un vínculo con un instituto nacional de investigaciones agropecuarias y con la secretaría de agricultura y ganadería federal para ofrecer cursos abiertos a los campesinos y ciudadanos de Hueyapan.

Posteriormente la autoridad local asumiría la gestión necesaria para la creación de una preparatoria en Hueyapan, motivo por el cual —como en su momento ocurrió con la secundaria— sus instalaciones quedaron establecidas en el edificio que ocupa el propio gobierno local.



Así pues, la importancia de estos artículos radica en que nos muestran los ejes sobre los cuales se construye la formación democrática en comunidades con claros déficits de representación política y un claro déficit estatal en lo que se refiere a una democracia de bienestar y de confianza.

Los procesos nos muestran que la escuela básica es insuficiente para formar en la democracia y que los ciudadanos como los del Ixcán —que además eran perseguidos— o como los de Hueyapan —que no asistieron a la escuela— se preparaban por sí mismos para participar democráticamente. De igual manera, la preparación ciudadana que recibieron jóvenes mexicanos en las campañas de alfabetización —por cuenta de otros ciudadanos insatisfechos con la democracia en México— también prueba que los programas, los métodos de enseñanza formal y quizás el tiempo con el que se ofrecen son insuficientes para enfrentar los retos de formación

democrática señalados en el segundo informe del estudio “Nuestra Democracia”; retos que se discutieron en el Foro para la Democracia Latinoamericana 2010 para enfrentar esos déficits de ciudadanía social, civil y política.

En este tenor resulta importante observar cómo los grupos enfrentan estos déficits y responden al reto que menciona el informe elaborado bajo los auspicios de la OEA y el PNUD, y que mereció la intervención del propio secretario general de la OEA,⁴ a saber: el reto de la democracia para garantizar libertad y seguridad. Especialmente si consideramos que existen reiteradas recomendaciones sobre la necesidad de la participación ciudadana para responder a dicho reto y enfrentarlo (UN-Hábitat, 2009; UN-Hábitat y Universidad Alberto Hurtado, 2011 y CEPAL, 2008).

Como siempre, agradecemos a la Organización de Estados Americanos y al Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias su apoyo para la realización de este número de la RIED/IJED.

Notas

1. Una comunidad de desplazados de la guerra en Guatemala constituida por diez grupos étnicos, anteriormente Comunidades de la Población en Resistencia del Ixcán.
2. En efecto, al respecto cabe recordar que la Carta Democrática Interamericana de la OEA plantea: “Una educación en donde enseñar y aprender sea parte de un mismo proceso. Una educación que permita construir consensos a través del disenso, que problematice la realidad y forme conciencias críticas. Una educación que a partir de los hechos y los datos forme opiniones sustentadas en el respeto a la diversidad de creencias y valores sin perder de vista el bien común. La educación para la democracia va mucho más allá de educar a los jóvenes a conocer los méritos de la democracia representativa, sustentándose en la necesidad de formar valores cívicos y éticos que les permitan convertirse en ciudadanos libres, informados, críticos y capaces de actuar responsablemente para transformar su entorno.” (González Luna, 2010: 22).
3. En náhuatl *tlalana* significa echar raíces.
4. “El Secretario General de la OEA centró parte de su reflexión en el enorme desafío que las democracias tienen frente al crimen y en la capacidad que vienen también demostrando para combatirlo.” (Martínez, 2010)



Referencias bibliográficas

Aristegui, Carmen y Ricardo Trabulsi (2009). *Transición. Conversaciones y retratos de lo que se hizo y lo que se dejó de hacer por la democracia en México*, México: Grijalbo.

Caputo Solimán, Dante (2010). Versión estenográfica de la Ceremonia de Clausura de los Trabajos del Foro sobre la Democracia Latinoamericana, 14 de octubre, 2010, México.

CEPAL (2008). *Panorama social de América Latina 2008*, Santiago de Chile: CEPAL.

González Luna Corvera, Teresa (2010). *Democracia y formación ciudadana*, México: Instituto Federal Electoral.

Martínez Solimán, Magdy (2010). Versión estenográfica de la Ceremonia de Clausura de los Trabajos del Foro sobre la Democracia Latinoamericana, 14 de octubre, 2010, México.

UN-Hábitat (2009). *Programa Ciudades Seguras. Documento conceptual. Un enfoque democrático en materia de seguridad urbana*, puede consultarse en línea en: http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=65&Itemid=73, última consulta 29 de diciembre, 2012;

UN-Hábitat y Universidad Alberto Hurtado (2011). *Guía para la prevención local. Hacia políticas de cohesión social y seguridad ciudadana*, puede consultarse en línea en: [www.uahurtado.cl http://derecho.uahurtado.cl/seguridad.urbana/html/index.html](http://derecho.uahurtado.cl/seguridad.urbana/html/index.html), última consulta octubre de 2011.

Valdés Zurita, Leonardo (2010).). Versión estenográfica de la Ceremonia de Clausura de los Trabajos del Foro sobre la Democracia Latinoamericana, 14 de octubre, 2010, México.