

Otra educación

Aprendizajes sociales y producción de saberes

María Mercedes Ruiz Muñoz
México, Universidad Iberoamericana/CREFAL, 2009

Rosa Nidia Buenfil

Es motivo de gran gusto compartir con mis colegas este espacio para comentar el libro *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes* por diversos motivos: historias académicas que nos acercan, amistades de muchos años que nos convocan, la producción teórica en que se inscribe el libro, el interés político por el referente empírico del estudio que el libro narra, el interés por lo educativo y lo popular, y nuestra insistencia en el reconocimiento de los procesos educativos que tienen lugar más allá de la escuela.

Otra educación involucra una exploración conceptual y un cuidado metodológico que redundan en el tratamiento apropiado del referente empírico elegido. Me refiero a que los procesos y prácticas educativos extraescolares, así como los saberes que en ellos circulan, son estudiados en tres discursos diferentes: el de la UPREZ, el de la Cooperativa de Mujeres y el de la plaza comunitaria. Los tres son categorizables dentro del marco de las experiencias populares y a la vez cada uno tiene sus particularidades en las tareas que los convocan y articulan. El tratamiento de estas experiencias en la investigación combina aportes de diversa procedencia en los que se combinan estrategias de recolección de información mediante entrevistas a profundidad y observación *in situ*; la transformación de dicha información en datos a ser analizables mediante el ATLASTi; y el análisis e interpretación de estos últimos mediante el uso y recreación de categorías y conceptos que se juegan al responder a las inquietudes pedagógicas, políticas, epistemológicas y sociológicas de la Dra. Ruiz. Es así como una deconstrucción de lo popular sirve de pretexto para movilizar categorías de lo educativo y lo político, recurriendo a un arsenal teórico del que echa mano la autora: Laclau, Mouffe, Mafessoli, Hall, Freire, García Canclini, Puiggrós, Kalman y Buenfil, entre otros, la acompañan en su empeño por indagar, examinar y producir conocimientos sobre la educación popular no escolar.

La publicación de libros como éste es un acierto de la UIA y el CREFAL en el marco de las investigaciones educativas contemporáneas que aun- que dejan cierto espacio a estos temas, éste en particular sigue siendo secundario en el mejor de los casos, y aunque hay innovaciones teó- ricas en su tratamiento, lejos están de mirar lo que la investigación de

Mercedes Ruiz enfoca; y aún más lejos están de hacerlo con los recursos analíticos que ella despliega.

Es también atinado que este libro sea publicado en el marco de una tradición de políticas educativas que si bien reconocen la educación no formal e incidental, juegan todavía con un prescriptivismo universalista que en cierto sentido es inevitable dado su carácter de recomendación internacional o de mandato nacional, pero también es ingenuo y poco realista en su pretensión. La tensión entre la exigencia universalista y prescriptiva de una política, y las condiciones particulares, contextuales y contingentes efectivas de su realización, deja un margen de variación que los diseñadores, por muy expertos que sean, no pueden predecir. De tal forma, sin glorificar la particularidad, es crucial su reconocimiento ya que ofrece muchas pistas sobre las posibilidades e imposibilidades del éxito de una política. En este marco de problematizaciones, el libro *Otra educación* nos muestra apropiadamente, en forma documentada, reflexionada, analizada e interpretada, muchas de las experiencias educativas y los saberes que por ellas circulan en su particularidad.

Otra dimensión que me interesa poner de relieve es la de los saberes que se desplazan en los tres ejemplos de educación popular que este libro examina, ya que en el marco tanto de las políticas como de las investigaciones educativas, pocas son las novedades al respecto. Aunque desde la antropología se ha inyectado a la investigación educativa un mayor respeto por los “saberes locales” (de los alumnos, los docentes, etc.) estos saberes, en la mayoría de los casos, no dejan de ser vistos por la didáctica prescriptiva como curiosidades a ser superadas por el conocimiento legítimo.

Otro es el horizonte en que se ubica la investigación de Mercedes Ruiz; en éste es posible reconocer, por una parte, los “saberes socialmente productivos” del colectivo APPEAL, en especial de Puiggrós y Gagliano (2004); y por otro, los “saberes apreciados” de Pilar Padierna (2008). En ambos casos lo que sobresale es la potencialidad de esos conocimientos aprendidos en la práctica, los sociales y del trabajo, en el primer caso; los sociales, políticos y de convivencia, en el segundo caso. Esta condición político educativa me interesa sobremanera y quiero abundar en cuatro planos presentes en el trabajo de Mercedes Ruiz:

1. Se trata de saberes como “conseguir vivienda digna”, “elaborar un catálogo”, ejercicio de liderazgo popular, que difícilmente se abordan en los libros y cuando se abordan es de una manera tan escolástica, prescriptiva y lejana a la vida diaria de los lectores que su apropiación se autosabotea, en la mayoría de los casos.
2. Son saberes fundamentales para la convivencia social en el sentido del reconocimiento del otro, de la propia capacidad y derecho a ser diferente y su expresión, de la autoorganización y autogestión, la conducción de otros.

3. La apropiación de estos saberes requiere de condiciones difícilmente teatralizables; es decir, aunque en algunas prácticas escolares el ejercicio es simular situaciones de conflicto y dosificar las intervenciones violentas y descalificadoras, la propia situación controlada-dosificada-vigilada limita la credibilidad del ejercicio. En los casos estudiados por Ruiz Muñoz, las experiencias educativas y los conocimientos que en ellas se movilizan, no son una representación de lo que debe ser la democracia, sino son ellos mismos más o menos democráticos o autoritarios, imperfectos, pero eso es lo que son.
4. La internalización de estos saberes alude a modelos identitarios, es decir, a rasgos de la subjetividad de los involucrados, en estos casos, sectores populares de adultos con escasa escolaridad: posiciones de sujeto mujer, madre, trabajadora, aprendiz, líder, solicitante, gestora, organizadora del trabajo, entre otros. Y si bien no se trata de idealizar ni las experiencias, ni a los saberes, ni a los actores implicados, reconocer todo esto y ver sus efectos sociales tiene, a mi juicio, una potencialidad política nada despreciable tanto para los grupos en cuestión como para efectos de un ideal democrático que compartimos, aunque éste esté sujeto a discusión.

Podría yo seguir con estos planteamientos micropolíticos apasionantes que se despliegan en investigaciones como la que contiene *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes* que Mercedes Ruiz viene trabajando desde hace poco más de una década; pero dejaría sin mencionar otros planos igualmente valiosos del libro. Me refiero a lo que esta investigación aporta al debate pedagógico. En este campo, como ella misma señala, hay camino andado no sólo por pedagogos e intelectuales clásicos como John Dewey (1978), Antonio Gramsci (1973,1977), Paulo Freire (1977), sino también los más actuales como Jaume Trilla (1985) en Europa, Lave y Wenger (1991) en Estados Unidos, Anibal Ponce (2005) y Puiggrós y Gagliano (2004) en Latinoamérica y en México desde los años setenta, bajo la denominación de “educación informal o incidental”, los trabajos del Centro de Estudios Educativos. Y desde otras disciplinas hay trabajos que aportan al campo educativo no escolar, como Stuart Hall (2000), entre otros. También ha habido corrientes internacionales de las recomendaciones sobre educación que reconocen la importancia de la educación no escolarizada, y la “educación a lo largo de la vida” ilustra en este sentido, aunque con una visión muy distinta sobre los aprendizajes y los saberes.

No obstante, da la impresión de que todos estos esfuerzos no hubiesen sido suficientemente explícitos al mostrar que lo educativo es un registro analítico que permite hacer inteligibles las acciones formativas en cualquiera de sus circunstancias, que las prácticas educativas carecen de una esencia en su tema, espacio y tiempo de ocurrencia, agentes que intervienen y contenidos que movilizan.

El debate pedagógico al que me refiero alude también a varios planos, que compartimos con la autora, y los trabajos que se inscriben en la perspectiva de *análisis político de discurso* (APD en adelante); recurriré también a algunos argumentos desplegados en otra parte (Buenfil, 2009). En el campo educativo, el APD ha asumido como propia la tarea de desnaturalizar los conceptos tradicionales de educación que la reducen a la enseñanza y el aprendizaje intencionales, socialmente validados y que ocurren en el ámbito del sistema escolar, y la tarea de reactivar la multiplicidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales los sujetos se forman, se incorporan a su mundo cultural, se inscriben en el orden simbólico e interactúan con los demás.

Un primer argumento es de corte histórico y concierne a que la equivalencia entre educación y escuela se instituyó en un momento del proceso de desarrollo de la humanidad (la Ilustración), y ha prevalecido como un mito fundacional de la modernidad. Su proposición se sostiene en una equivalencia reduccionista ya que básicamente reconoce ciertos contenidos, dispositivos y formas educativas: aquéllas reticuladas por el sistema escolar; a la vez que excluye numerosas formas, contenidos, dispositivos, estrategias y agencias cuya intervención en la formación de las identidades sociales es insoslayable. Si estamos de acuerdo en que tal equivalencia es un producto histórico, político y cultural, temporal y espacialmente situado, quizá nos sintamos más libres, y más comprometidos a la vez, de ensayar otras equivalencias que pongan el acento en los procesos de formación identitaria como lo hace Mercedes Ruiz en este libro.

Da la impresión de que pocos recuerdan que antes de que las escuelas existieran, sí había educación y prácticas educativas diversas y que el advenimiento del sistema escolar como institución educativa legitimada no eliminó tales formas educativas. Ese olvido hace recordar a aquéllos que al no ver el oxígeno aseguran que éste no existe. Parece que el olvido reina en el campo de la Pedagogía, las ciencias de la educación y la investigación educativa y por eso mismo es conveniente hacerse una pregunta ontológica sobre la educación. En este sentido, sin menoscabo alguno de la centralidad que la escuela ha adquirido como agente educativo y como derecho cívico, sigue siendo necesario reiterar el argumento de que la educación, en sus diversas figuras a lo largo de la historia, ha aludido a formar a los sujetos, las identidades sociales de cada época; y lo ha hecho, de acuerdo con los historiadores, a partir del despliegue de numerosos recursos tanto de enseñanza como de aprendizajes:

- formas (asociación, memorización, repetición, reforzadores positivos y negativos, emulación, imaginación, experimentación, entre muchas otras);
- contenidos (religiosos, académicos, laborales, sociales, políticos, de la cultura cotidiana, de sobrevivencia, artísticos, emocionales, comunicacionales, etcétera);

- dispositivos y estrategias (acompañamiento, preceptoría individual o familiar, aprendizaje artesanal, tutoría, grupos de pares, escuelas de diversos niveles, *inter alia*);
- responsables (su diseño a cargo de las familias, de los gremios, de los particulares, diseñadas como políticas institucionales, como políticas públicas, entre las más frecuentes);
- finalidades (formar para la supervivencia, formar gobernantes, formar élites, instruir al trabajador, formar al ciudadano, etcétera); y
- diversos espacios o agencias (la familia, las agrupaciones religiosas, las organizaciones deportivas, los sindicatos y partidos políticos, los movimientos sociales, las instituciones escolares, las laborales, entre otras).

No está de más recordar dos últimos puntos en este debate pedagógico: el primero concierne a que la educación, como formación identitaria, puede ser favorecida por la enseñanza, por cada vez mejores estrategias, ambientes y diseños didácticos, pero sólo se constata que hubo educación cuando el sujeto ha internalizado contenidos, valores, habilidades, actitudes, etc., y da muestra de ello en sus acciones lingüísticas o extralingüísticas. Es decir, se educa en los aprendizajes que tienen lugar en estas formas, contenidos, dispositivos, estrategias, finalidades y espacios o agencias. Por lo anterior, sin desconocer el valor de los esfuerzos del sistema escolar y otras agencias por enseñar, es conveniente examinar los aprendizajes que tienen lugar sin haber sido diseñados, promovidos, esperados o deseados y que, como hemos insistido, de todas formas forman las subjetividades. Tampoco está de sobra apuntar que además de los recursos que deliberadamente y *de facto* han sido promotores de la formación de los sujetos, también suceden actos educativos *de facto* en experiencias que han sido diseñadas *ex profeso* para otros fines, pero que permiten aprendizajes valiosos (o no). Como lo muestra la investigación de Ruiz Muñoz, estos aprendizajes no previstos también intervienen en la formación de las identidades y el hecho de desconocerlos tampoco elimina sus efectos en la construcción subjetiva y en cambio impide ver su potencial político, cívico, laboral, etc.

El segundo, se refiere a la importancia de distinguir los aprendizajes que son *socialmente validados* y *los que no lo son* pero de todas maneras operan socialmente, y forman subjetividades. Esta distinción fue resbaladiza desde la primera mitad del siglo XX y lo sigue siendo en la actualidad. Por ejemplo, las diversas expresiones de corrupción, engaño, estafa, fraude, violencia, temor, humillación, explotación, discriminación, consumismo, descuido por el medio ambiente, crueldad y otras miserias de nuestra condición humana, que se reiteran en las diversas experiencias educativas y de las cuales ni la escuela ni la familia son excepción, se inscriben en la formación de los sujetos, es decir, en la construcción de las identidades sociales situadas en tiempo y espacio. Podemos conmovernos, sufrir, enfurecernos y frustrarnos al reconocer

la intervención de estos indeseables en la educación de nuestras poblaciones, pero mientras sigamos pensando que no son educativas, que por indeseables no tienen efectos en la formación de los sujetos, no despleguemos estrategias para contrarrestarlos. Dicho de otra manera, no por insistir en que eso es indeseable, deja de ser educativo, de intervenir en la formación de las identidades sociales, en la constitución de los sujetos. Además, en este marco también se abre la interrogante: ¿indeseable para quién o desde qué perspectiva? La investigación narrada en este libro da cuenta de algunas de estas inquietudes.

Es a partir de estudios como el de Ruiz Muñoz que podremos problematizar con mayor alcance la estrecha concepción de educación, y desde luego de los alcances de la Pedagogía, desedimentándola y reactivándola. En esta lógica se inscriben investigaciones mexicanas recientes que comparten la perspectiva de APD, en las que se despliegan las diversas formas en las que los sujetos se forman en nuestras sociedades contemporáneas (Hernández Zamora, 1994; Ruiz Muñoz, 2005; Carbajal Romero, 2001; Echavarría, 2007; Padierna, 2008, entre otros) aunque parecen no hacer mella todavía en un campo en el que siguen siendo mayoría quienes reiteran hasta el cansancio que la educación ocurre en la escuela.

En este libro los lectores encontrarán una explicitación accesible de los recursos de intelección que la autora moviliza para interrogar las experiencias de educación popular en México; equipada con estas *herramientas teóricas*, posteriormente va presentando cada uno de los tres casos: el de la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata, movimiento social articulado en la lucha por vivienda digna; el de la Cooperativa de Mujeres, costureras afectadas por el sismo de 1985 en la Ciudad de México; y el de la plaza comunitaria, iniciativa oficial coordinada por el INEA. En cada capítulo se contextualiza la experiencia, se documentan los testimonios de las informantes y se analiza e interpreta la dimensión político-educativa de las experiencias narradas. Finalmente en el libro se encuentran reflexiones a modo de conclusión derivadas del trenzado de las preguntas de la investigación y el referente empírico documentado e interrogado desde emplazamientos teóricos que desde el inicio la autora explicitó.

Por los argumentos anteriores, es decir, la calidad de la investigación que contiene el libro, los temas que despliega, los sectores poblacionales con los que trabaja, las dimensiones político-educativas en las que profundiza, los debates pedagógicos en los que participa y las posiciones que la obra ocupa en dichos debates, este libro es una valiosa contribución para el campo de la investigación educativa, especialmente en las áreas de educación popular, educación de adultos, y educación y movimientos sociales.

REFERENCIAS

- BUENFIL Burgos, R.N. (2009), "Presentación", en Dolores Ávalos y Reyna Soriano (coords.), *Análisis político de discurso: dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos-PAPDI, pp. 11-26.
- CARBAJAL, J. (2001), *Las posibilidades educativas de la Internet en la tensión modernidad-postmodernidad. Un complejo discursivo*, México, DIE-CINVESTAV.
- DEWEY, J. (1978), *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- ECHAVARRÍA, L. (2007), *El cuerpo maquilador como sujeto de la globalización. Mundo laboral y políticas educativas en México. 1990-2000*, Tesis de Maestría, México, UNAM.
- FREIRE, P. (1977), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GRAMSCI, A. (1973), *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Nova Terra.
- GRAMSCI, A. (1977), *Cuadernos de la cárcel*, México, Era.
- HALL, S. (2000), "¿Quién necesita la identidad?", en R.N. Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación*, México, Plaza y Valdés, pp. 227-254.
- HERNÁNDEZ Zamora, G. (1994), *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza. ¿Más turbados que nunca?*, México, Tesis DIE No. 22, DIE-CINVESTAV-IPN.
- LAVE, J. y E. Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- PADIERNA, P. (2008), *Procesos educativos en el ejercicio ciudadano de los sujetos participantes en los movimientos sociales*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras-Posgrado en Pedagogía.
- PONCE, A. (2005) [1978], *Educación y lucha de clases*, Madrid, Akal.
- PUIGGRÓS, A. y R. Gagliano (2004), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*, Santa Fe, Homo Sapiens.
- RUIZ, M. (2005), *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios de caso*, Pátzcuaro, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- TRILLA, J. (1996), *La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y educación social*, México, Ariel.