



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**EDUCACIÓN Y CAMBIO CULTURAL EN VILLA PROGRESO,
EZEQUIEL MONTES, QUERÉTARO.**

TESIS

**QUE PARA
OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

PRESENTA

HÉCTOR MARTÍNEZ RUIZ

**Santiago de Querétaro, México.
Noviembre de 2012**



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Doctorado en Psicología y Educación

**EDUCACIÓN Y CAMBIO CULTURAL EN VILLA PROGRESO,
EZEQUIEL MONTES, QRO.**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
Doctor en Psicología y Educación

Presenta:


Héctor Martínez Ruiz

Dirigida por:

Dra. Andrea Leticia López Pineda

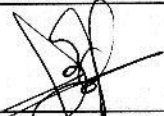
SINODALES

Dra. Andrea Leticia López Pineda
Presidente



Phyllis M. Correa

Dra. Phyllis Ann McFarland Morris
Secretaria



Dra. Jacqueline Zapata Martínez
Vocal

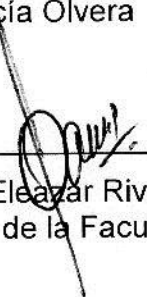


Dr. Gaspar Real Cabello
Suplente

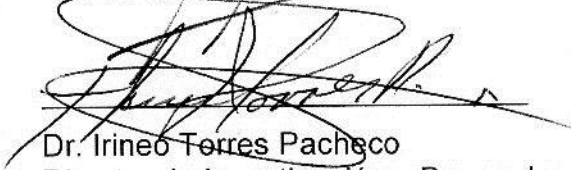


Dr. Miguel García Olvera
Suplente





M.D.H. Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad



Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Octubre de 2012
México

RESUMEN

La finalidad de esta tesis consiste en explicar la influencia que tiene la educación -entendida como práctica de amor sabiduría y libertad- en los cambios culturales que se presentan en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro. El punto de partida fue realizar un análisis hermenéutico a través de la historia de la educación, para identificar si podemos hablar de educación o instrucción; logrando identificar que dicha práctica social no es tal, sino simple instrucción, encaminada a justificar y reproducir mecanismos de diferenciación sociocultural para establecer quién debe mandar y quien obedecer. Aclarado este punto se ofrece un panorama al respecto para fundamentar esta idea y enseguida se realiza una lectura diferente, cuyo trazo, hecho desde la poésis educativa, nueva meta en el camino y también nuestro punto de inicio, nos conduce a identificar el poder simétrico, como fuente de creación para quienes se resisten al poder asimétrico, como en el caso de maestros y estudiantes que asumen posturas contra-hegemónicas, generando expresiones culturales desde abajo, acordes a sus necesidades y a las de la comunidad que pertenecen, situación que acaba reflejándose en los cambios culturales que ocurren en la localidad mencionada, mostrando cómo, a ratos, la educación deviene en comunidad.

Palabras clave: (*Educación, poésis, cambio cultural, instrucción, comunidad, poder simétrico y asimétrico, pensar creativo*).



SECRETARÍA
ACADÉMICA

SUMMARY

The object of this thesis is to explain the influence that education – understood as a practice of love, knowledge and liberty – has on the cultural changes taking place in Villa Progreso, Ezequiel Montes, Queretaro. The starting point was to carry out a hermeneutic analysis of education throughout history to ascertain whether or not we can speak of education or instruction. It was possible to ascertain that this social practice is not education but rather simple instruction which is directed toward justifying and reproducing mechanisms of socio-cultural differentiation in order to establish who should command and who obey. Once this point is clarified, a panorama regarding the matter is presented to lay the foundations for this idea. Next, a different reading is carried out, the outline of which, from the educational creation aspect – a new goal and also our starting point – leads us to identify symmetric power as a source of creation for those who resist asymmetric power. Such is the case of teachers and students that assume counter-hegemonic positions, creating cultural expressions from below in accordance with their needs and the needs of the community to which they belong. This situation is finally reflected in the cultural changes taking place in the locality we have referred to, showing how sometimes education brings about community.

Key words: (Education, creation, cultural change, instruction, community, symmetric and asymmetric power, creative thinking).



SECRETARÍA
ACADÉMICA

In Memoriam

A mí querida madre

Paula Ruiz Olalde (1951-2010)

donde quiera que esté...

*El hombre es una decisión. Nuestros valores se
inscriben al término de la acción mediante la cual
hacemos nosotros mismos, de los instantes que vivimos,*

Nuestros tiempos.

Bachelard

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi reconocimiento a la Dra. Andrea Leticia López Pineda, por todo su apoyo y asesoría en la elaboración de esta tesis. A las doctoras Phyllis Ann McFarland Morris y Jacqueline Zapata Martínez por sus recomendaciones, apoyo, comprensión y calidad humana. A los doctores Gaspar Real Cabello y Miguel García Olvera por sus comentarios y ayuda académica. A todos y cada uno de mis sinodales por su visión crítica y sus comentarios sobre esta investigación.

También, un reconocimiento para el profesor. Bernardino González Reséndiz, Profr. Enrique Chávez López, Jorge Díaz Carvajal, Felipa Mendoza, Iván Reséndiz López, Hortencia Uribe Díaz, Francisco Tovar Espinosa, y especialmente a los profesores Omar Arteaga Paz, cronista municipal de Ezequiel Montes, y Antonio Castillo Presa, auténticos *poietai* que han compartido su tiempo, sus saberes y algunos materiales como textos y fotografías, pero sobre todo, por hacerme sentir parte de la comunidad que ha sabido revertir los discursos de dominio asumiendo el protagonismo en su devenir histórico y desarrollo cultural.

Asimismo, va mi agradecimiento a María de la Luz Castillo Álvarez, Vanessa Reséndiz Castillo, Nuria Neftalí de Santiago Castillo, María del Rosario Castillo Alvarado y Graciela Evelia Lugo y en general a todos los *estudiantes-poietai* que han redescubierto en la educación como práctica de amor sabiduría y libertad, una de las formas más bellas para que desarrollen todas sus facultades y en comunidad ayuden a construir las de los otros.

Al igual, dejo constancia de mis profesores y compañeros del doctorado en Psicología y Educación generación 2010-2011; gracias por haber compartido ese espacio académico con su servidor.

A mis padres, hermanos, esposa e hijos, gracias por todo, no tengo palabras para expresar la deuda que tengo con ustedes por compartirme sus vidas.

Finalmente a todos mis colegas y amigos que han aportado puntos de vista e ideas para el desarrollo de este trabajo.

ÍNDICE

RESUMEN	3
SUMMARY	4
DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTOS	6
ÍNDICE	7
ÍNDICE DE FIGURAS	9
INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN ¿FACTOR DE REPRODUCCIÓN O CAMBIO CULTURAL?	32
1.1 La génesis del control: Educación y poder	33
1.2 Leviatán y el control de la vida. La instrucción en la Modernidad	40
CAPÍTULO II. CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN ¿INSTRUCCIÓN O ACTO DE CREACIÓN?	67
2.1. Gerencialismo y educación como instrucción	68
2.2 La instrucción... ¿Posibilidad de viraje hacia la Educación en la modernidad?	83
2.3 El carácter crítico de la instrucción	93
2.4 La educación como acto de creación, amor, sabiduría y libertad	105

CAPÍTULO III. HACIA EL ENCUENTRO CON LA COMUNIDAD DE TETILLAS, EZEQUIEL MONTES, QUERÉTARO.	114
3.1 La delegación de Villa Progreso (Tetillas), Ezequiel Montes. Contexto de estudio	115
3.2 Del asentamiento originario de Bothé al pueblo de Indios de San Miguel de las Tetillas	118
3.3 La conquista como invención de “unos” y Encubrimiento de los “otros”	123
3.4 Del biopoder religioso al biopoder estatal: Facetas del control de las conciencias en San Miguel de las Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro.	136
3.5 De San Miguel de las Tetillas a Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro	145
CAPÍTULO IV. HACIENDO COMUNIDAD DESDE LA ESCUELA. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DEL PENSAR CREATIVO. EL CASO DE TETILLAS, EZEQUIEL MONTES, QUERÉTARO.	155
4.1 La educación como factor de resistencia y cambio Cultural en Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro.	156
4.2 El testimonio de los <i>profesores-poietai</i>	160
4.3 El testimonio de los <i>estudiantes-poietai</i>	167
4.4 Educación que deviene comunidad	173
CONCLUSIONES PRELIMINARES. PUNTO DE PARTIDA PARA UN NUEVO TRAZO	179
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS	186

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. *Escuela para salvajes o enseñando a los jóvenes a no disparar* (A School for Savages or Teaching the Young Idea not to Shoot). *Harper Week* 16 de enero de 1869. Caricatura que criticaba la campaña militar del general Phillip Sheridan, de exterminio de los indígenas Cheyennes en Kansas, Estados Unidos. Gran Indio: “*Deténte hombre blanco, deseamos platicar*”; General Sheridan: “*No, no. Primero te pego, luego tú puedes tener la plática*”.

Figura 2. En la escuela tradicional es común la frase “La letra con sangre entra” (Tomado de Vázquez, Falcón y Meyer, 1999).

Figura 3. Desde el arte, diversos autores han denunciado el carácter represivo de la educación cual simple instrucción mecánica del ser humano.

Figuras 4 y 5. Localización del municipio de Ezequiel Montes y la Delegación de Villa Progreso (Tetillas).

Figura 6. Núcleos de población *hnöhhö* en el estado de Querétaro (Fuente: CDI Querétaro, 2007).

Figura 7. *Monzá*, manantial de La Canoa, Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro (1989) (Fotografía del acervo personal del Ing. Antonio Presa Castillo).

Figura 8. *Bothé* (San Miguel de las Tetillas).

Figura 9. En esta pintura rupestre localizada en una gruta en Tetillas; pueden apreciarse las instancias responsables de la conquista material y espiritual: el *ejército* y la *cruz*, símbolo del catolicismo (1992) (Fotografía del acervo personal del Ing. Antonio Presa Castillo).

Figura 10. El símbolo prehispánico del movimiento (*ollin*) aparece representado en todas las alfardas que existen en la barda perimetral del atrio del templo de San Miguel en Villa Progreso (Héctor Martínez Ruiz, septiembre de 2011).

Figura 11. Restos de capilla familiar en la comunidad de Tetillas, Ezequiel Montes, Qro. (Héctor Martínez Ruiz, enero de 2010)

Figura 12. Cruz de ánimas de capilla familiar (Tetillas, 1992) (Fotografía del acervo personal del Ing. Antonio Presa Castillo).

Figuras 13 y 14. Lugareñas de Tetillas trabajando el ixtle (1994) (Fotografías del acervo personal del Ing. Antonio Presa Castillo).

Figura 15. Hortencia Uribe Díaz, originaria de Tetillas. (Héctor Martínez Ruiz, 2012).

Figuras 16 y 17. Viviendas de migrantes en la comunidad de Tetillas, Ezequiel Montes, Qro. (Héctor Martínez Ruiz, 2010).

Figuras 18 y 19. Fachadas de construcciones características de la comunidad de Tetillas, Ezequiel Montes, Qro. (Héctor Martínez Ruiz, 2011).

Figura 20. Doña Felipe Mendoza nos muestra una de las primeras figurillas de ixtle que se realizaron en el taller de su hermano don Fidel Mendoza. (Héctor Martínez Ruiz, 2011).

Figura 21. El arte de ixtle es una actividad reciente que ha dado renombre a los artistas de Villa Progreso (Héctor Martínez Ruiz, septiembre de 2011).

Figura 22. Jorge Díaz Carvajal, trabaja como encargado de orden en el COBAQ plantel 23. Originario de Tetillas, participa en la revista comunitaria *Iniciativa* y es miembro de *Comunidad en Movimiento A.C.*

Figura 23. Grafitti *hnöhñö* de Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro (Vázquez, 2005).

Figura 24. Grafitti *hnöhñö* de Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro (Héctor Martínez Ruiz, 2012).

Figura 25. Ingeniero Antonio Castillo Presa (Héctor Martínez Ruiz, 2011).

Figura 26. Profesor Bernardino González Reséndiz (Héctor Martínez Ruiz, 2011).

Figura 27. Ma. de la Luz Castillo Álvarez, estudiante del Plantel 11 Extensión “Villa Progreso” (Tetillas), sobrina del ingeniero Antonio Presa Castillo, considera que cuando se piensa en el desarrollo de la comunidad, todos salimos beneficiados. (Héctor Martínez Ruiz, 2011).

Figura 28. De izquierda a derecha: Nuria Nefalí de Santiago Castillo, Vanessa Reséndiz Castillo y Ma. del Rosario Castillo Alvarado, estudiantes del segundo semestre del COBAQ Plantel 24, han manifestado ante diversas autoridades educativas y de gobierno, su petición de que se imparta *hñähñu* como lengua adicional al español (Héctor Martínez Ruiz, abril de 2012).

Figura 29. Iván Reséndiz López. Promotor y gestor de proyectos productivos en Tetillas y miembro de *Comunidad en Movimiento A.C.* (Héctor Martínez Ruiz, 2012).

Figura 30. Ladera oriente del Cerro Chiquito, afectado por la instalación de una planta trituradora para hacer grava (Héctor Martínez Ruiz, 2012).

Figura. 31. El trabajo artístico en ixtle es una forma de resignificar las actividades tradicionales de ocupación en Tetillas. (Tarjeta de presentación de Ix Arte).

Figuras 32 y 33. Ejemplares de la revista *Iniciativa* que un grupo de habitantes de Tetillas edita de forma mensual (Héctor Martínez Ruiz, 2012).

Figura 34. Omar Arteaga Paz, cronista municipal de Ezequiel Montes y originario de Tetillas. (Héctor Martínez Ruiz, marzo de 2012).

Figuras 35 y 36. Feria del Nopal y del Ixtle, celebrada año con año en el eco-parque de La Canoa, en Tetillas (Tomadas de: <http://ezequielmontes.gob.mx>, abril de 2012).

Figura 37. Eco-parque de La Canoa en Tetillas, Ezequiel Montes, Qro. (Tomada de: www.ezequielmontes.gob.mx).

INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta tesis consiste en explicar la influencia que tiene la educación, entendida como práctica de amor sabiduría y libertad, en los cambios culturales que se presentan en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro. Para tal fin, ha sido preciso realizar un análisis hermenéutico a través de la historia de la educación¹, en la cual ha arrojado como punto de partida que dicha práctica social no es tal, sino simple instrucción formal, encaminada a justificar y reproducir mecanismos de diferenciación sociocultural para establecer quién debe mandar y quién obedecer. Aclarado este punto se ofrece un panorama histórico para fundamentar esta idea. Enseguida se realiza una lectura diferente, cuyo trazo nos conduce a identificar el poder creador de quienes se resisten al dominio y lo revierten, en este caso, los maestros y estudiantes que asumen posturas contra-hegemónicas, permitiendo el desarrollo de expresiones culturales desde abajo, acordes a sus necesidades y a las de la comunidad que pertenecen, situación que, como ya se expresó, acaban reflejándose en los cambios culturales que ocurren en la localidad mencionada.

El trabajo consta de una presentación, cuatro capítulos, conclusiones y bibliografía. En la parte introductoria, se hace una referencia general respecto al proyecto de investigación; se mencionan los propósitos a seguir en relación a la pregunta de investigación planteada, la justificación y metodología. Además se incluye el aparato crítico que ofrece el sustento de esta tesis.

En los antecedentes se analiza el concepto de cambio cultural desde la antropología; luego de una reflexión desde las principales escuelas antropológicas, llegamos al punto de proponer que el cambio cultural también se produce cuando una manifestación de dominio, cómo lo es la instrucción, es transformada en educación por profesores y estudiantes -quienes la padecen- en

¹ En este trabajo nos referimos a la educación de tipo formal, también conocida como oficial, que en la actualidad es una atribución del Estado, el cual la imparte con el propósito de formar ciudadanos y reproducir las pautas de identidad del Estado-Nación por medios escolarizados, principalmente.

una práctica de resistencia y de libertad que posibilita nuevas formas de convivencia comunitaria.

En el primer capítulo, titulado *La educación ¿Factor de re-producción y/o cambio cultural?* Se hace un recorrido sobre la historia de la educación formal, a la que denominamos “instrucción”, por considerar que no se puede hablar de educación, sino de una práctica de adiestramiento instrumental, por cierto bastante limitada, que no permite el desarrollo pleno del ser humano. Este recorrido histórico abarca desde las primeras noticias que se tienen sobre el ser humano, hasta nuestros días, y tiene el propósito de ofrecer un marco histórico que nos permita explicar las características que determinaron esta orientación.

El segundo capítulo es *Crítica de la Educación... ¿Instrucción o acto de creación?*; en él se integra una lectura más amplia sobre el gerencialismo y su intención de concebir la educación formal como simple instrucción. Contiene además, una crítica desde la posmodernidad, pero también un análisis de la lectura que se da a este hecho desde el marxismo y la Teoría Crítica. Igualmente se aborda la *poíesis educativa*, propuesta que es retomada en el trabajo como posibilidad de acceder a la educación como práctica de amor, sabiduría y libertad.

El capítulo tercero describe el encuentro con la comunidad de Villa Progreso –Tetillas-, Ezequiel Montes, Querétaro. A partir del trabajo etnohistórico, y antropológico. Se efectúa un análisis sobre su origen, desarrollo histórico, actividades económicas y expresiones culturales, dando pistas para establecer una genealogía de su lucha contra el *biopoder*.

En el capítulo cuarto, damos cuenta de los testimonios de quienes –a nuestro parecer- constituyen el tema de nuestra tesis, pues son ellos, los *profesores-poietai* y los *estudiantes-poietai*, los que hacen de la educación un pensar creativo, que en Villa Progreso, deviene comunidad.

Finalmente, en las conclusiones se reflexiona sobre los logros obtenidos, las limitaciones y la prospectiva de esta investigación, a la cual consideramos como punto de partida para un nuevo trazo.

ANTECEDENTES

El *cambio cultural*² es un término que se usa en antropología para designar al proceso que se presenta en las sociedades humanas que consiste en la transformación de sus manifestaciones materiales y simbólicas con el paso del tiempo. En un principio, los antropólogos suponíamos que la principal función de la cultura residía en la transmisión de las expresiones propias de un grupo a las nuevas generaciones, quienes las recibían como herencia de sus antecesores para acentuar su identidad y perpetuar su sentido de pertenencia. Por eso, la idea de cambio, entendida como la transformación de dichas manifestaciones parecía mostrar cierta inestabilidad de significación (Geertz, 2002, p. 333). No obstante, ahora resulta más fácil entender que la dinámica social promueve nuevas formas de comportamiento y comprensión de los valores culturales que difieren visiblemente de los precedentes, muchos de los cuales influyen para que las prácticas culturales se transformen, incluso mucho antes que la gente admita que se han modificado. En este caso, se dice que dichas innovaciones generan *cambios culturales*.

Ahora bien, el cambio cultural ocurre cuando los individuos perciben, sienten, juzgan y obran de manera diferente a como lo hacían anteriormente. Esto

² El término suele asociarse al de *cambio social* y ambos han sido tema de interés desde la antigüedad. Respecto al cambio social, durante el siglo XVI, Ibn Jaldún (1332-1406) fue el primero en alejarse de las explicaciones que situaban el cambio social producto del arbitrio de la voluntad divina, el destino o las fuerzas de la naturaleza. Durante el siglo XVIII cobró fuerza el concepto de *evolución social* que se usó para hacer referencia a los cambios sociales, el cual fue asociado con la idea del *progreso*, interpretado, sobre todo por las clases sociales en ascenso, en el aumento de la riqueza de las naciones, que en aquella época se atribuía a los avances tecnológicos y científicos que se aplicaban a la industria. Durante mucho tiempo, los especialistas estuvieron obsesionados con idea de que las sociedades se dirigían hacia el progreso, por el que el cambio obedecía a una causa determinante, exclusiva, a la cual podían reducirse los demás elementos presentes y a partir del cual era posible construir modelos de explicación, generalmente lineales y secuenciales. Lo que si resulta claro es que el término refiere que la sociedad es concebida como un sistema flexible, en cuyo seno tienen lugar una gran variedad de relaciones multidimensionales. Por ende, el cambio social se percibe como un concepto dinámico debido a que se presenta bajo posiciones diferentes y contradictorias, es decir, existe dificultad para definirlo de una sola forma, esto sin olvidar que además suele ser abordado de diversas maneras, según la teoría de que se trate. Por su parte, nos dice que se pueden distinguir al menos cinco tipos de teorías y, aunque no es tema de este trabajo, conviene mencionarlas: 1) evolucionistas (Comte, Lenski, Spencer y Walter Whitman); 2) cíclicas (Spengler, Sorokin y Toynbee); 3) de equilibrio (Parsons, Pareto, Mosca y Merton); 4) Conflicto (Marx, Bernard y Khun); y 5) de valores culturales y creencias (Weber, Habermas) (Gilbert, 1997).

puede deberse a causas internas o externas -como el contacto entre dos pueblos o la propia subsistencia- que modifican los rasgos culturales de una comunidad determinada, propiciando la ruptura de los convencionalismos sociales, acelerando dichos cambios. Al menos, en eso coincidían los antropólogos Franz Boas y Alfred Kroeber (Barfield, 2000, pp. 93 y 163); entonces poco a poco, terminan siendo aceptados por todos. Raras veces se adoptan cambios culturales sin que existan adecuaciones, resistencias y rechazo inicial entre las comunidades en que se presentan. Además, resulta difícil anticipar la forma en que se harán dichas asimilaciones

Otra característica del cambio cultural es que es acumulativo. De esta forma, nuevos elementos se añaden constantemente a las expresiones culturales, que seguirán vigentes hasta que, a su vez, se conviertan en un obstáculo para la subsistencia del grupo y sean desechados o suplantados por otros.

El interés por estudiar los cambios culturales se inició en el siglo XIX, toda vez que durante la Ilustración, la cultura, entendida como aquello que ataba el presente con el pasado, fue vista como un lastre para el desarrollo de la sociedad moderna; en parte, porque iba en contra del principio de búsqueda permanente del *progreso*, de ahí que se pretendiera acabar con cualquier vestigio de la *sociedad tradicional*³, institucionalizando la idea del *cambio social* ininterrumpido y acelerado. Por eso, hubo que esperar hasta que el tema fuera retomado desde la antropología por el *evolucionismo unilineal*⁴, cuando se propuso que el cambio cultural se presentaba en todas las sociedades, hasta en las primitivas, aunque en éstas dicho proceso solía presentarse de forma más pausada, al grado que a simple vista parecían ser estáticas y *neofóbicas*, es decir, renuentes a cualquier agente que pudiese poner en riesgo la continuidad del grupo (Guerra, 1997, p.108; (Palerm, 1995, p. 39; y Lamo de Espinosa, 1999, p. 152).

³ Entendida como sinónimo de Antiguo Régimen, según Pierre Barnavé, es decir, lo propio de una sociedad dominada por el pensamiento religioso y gobernada bajo los principios del absolutismo (derecho divino) (Martínez, 2006).

⁴ Afirma que las sociedades humanas evolucionan por la misma vía, pasan en forma sucesiva y diferenciada por la etapa del *salvajismo* (recolectores y cazadores); luego la *barbarie* (agricultores) y finalmente a la *civilización* (sociedad industrial).

Pero la postura antropológica fue desde el principio *asimétrica*⁵, debido en parte al origen mismo de nuestra disciplina, que orientada al estudio de la “otra humanidad”, pretendía obtener datos sobre la evolución cultural europea estudiando a las *sociedades exóticas*.⁶

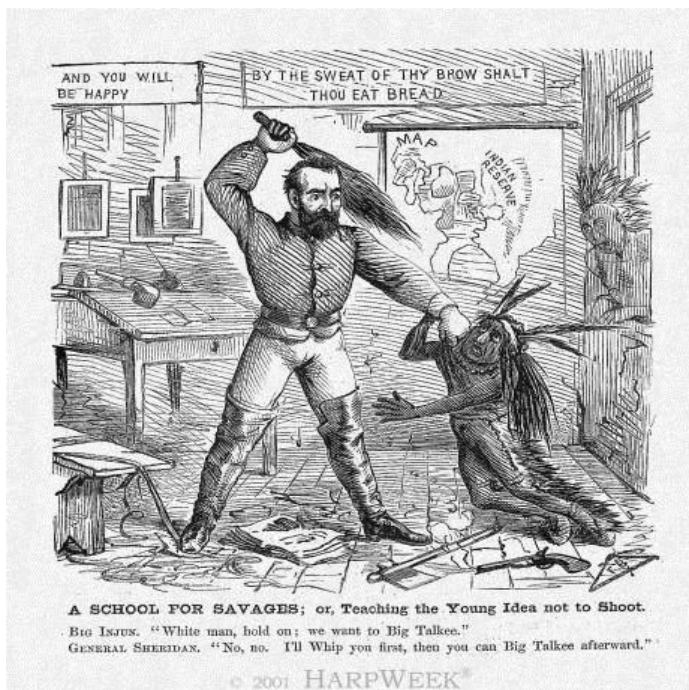


Figura 1. Los planteamientos del evolucionismo unilineal sirvieron para justificar la violencia ejercida contra las sociedades no occidentales.⁷

Tal idea fue cuestionada por los seguidores del particularismo histórico y del difusionismo -no así la visión eurocéntrica de la antropología-, quienes opinaban que el cambio cultural era la reformulación del comportamiento de los grupos como producto de su propia dinámica o el contacto con otras sociedades.

⁵ Se ha creído conveniente usar este concepto tal y como Bruno Latour (1993) lo emplea, para hacer referencia al carácter desigual, la discriminación, el etnocentrismo y el prejuicio que regula las relaciones entre las diversas sociedades y/o individuos o grupos sociales que las conforman.

⁶ Algunos potencias europeas entendieron que eso significaba que unos pueblos -ellos-, eran superiores a otros por el simple hecho de ser “más desarrollados”, así que usaron esta idea para ampliar sus dominios a costa de los “pueblos primitivos”.

⁷ *Escuela para salvajes o enseñando a los jóvenes a no disparar (A School for Savages or Teaching the Young Idea not to Shoot)*. *Harper Week* 16 de enero de 1869. Caricatura que criticaba la campaña militar del general Phillip Sheridan, de exterminio de los indígenas Cheyennes en Kansas, Estados Unidos. Gran Indio: “*Deténte hombre blanco, deseamos platicar*”; General Sheridan: “*No, no. Primero te pego, luego tú puedes tener la plática*”. Tomado de: <http://www.harpweek.com/09Cartoon/BrowseByDateCartoon.asp? Month=September>

El planteamiento difusionista del cambio cultural propiciado por agentes externos fue retomado por la escuela funcionalista, asumiendo que en sociedades relativamente bien integradas era difícil que se presentara, por lo que si una cultura experimentaba cambios, debía ser consecuencia de presiones ajenas al grupo (Barfield, 2000, p. 93).

A inicios de los años cuarenta, Melville Herskovits (1992) sostuvo que si bien la cultura tendía a ser estable, también era dinámica y manifestaba constantes cambios, por lo que planteó la necesidad de identificar los factores de resistencia y/o aceptación al cambio que operaban al interior de las sociedades. Para tal efecto propuso los términos *foco cultural* y *aculturación* con la intención de explicar los cambios que se producían por el encuentro e interacción de dos sistemas culturales independientes, lo que daba como resultado la creciente similitud entre ambos. Si bien, el término *aculturación* originalmente designaba las modificaciones que sufría una sociedad cuando era dominada por otra. Suponemos que dicha concepción es limitada, pues sugiere que el cambio fluye solamente en una dirección, en el cual la sociedad subordinada sufre cambios más comprensibles que la sociedad que domina; sin embargo, esto no impide que la sociedad dominante también resulte afectada por el mismo proceso.

Por eso Herskovits señalaba que el concepto adquirió un sentido equívoco, ya que fue utilizado indistintamente para designar diferentes fases o aspectos del contacto cultural, como los *prestamos* o *asimilaciones culturales* entre diferentes pueblos, resultado de su estrecho contacto o como sinónimo de educación, entre otras. En su opinión la aculturación debía distinguirse del cambio cultural, del cual es un aspecto, y de la asimilación, que a veces es una fase de la aculturación (Iznaga, 1989, p. 44).

George M. Foster en su trabajo sobre las culturas tradicionales y los cambios técnicos, propuso que la mayor parte de los cambios sociales y económicos que se presentan en las sociedades, se inicia en las clases superiores y luego desciende a las inferiores. En situaciones de contacto, donde pueden elegir entre numerosas alternativas, las minorías dirigentes mostraban cierta tendencia por asimilar la cultura extranjera. A esto seguía un periodo de

desengaño, pues observan que no pueden ponerse del todo a la par con la sociedad hegemónica, entonces comprenden que su cultura está en riesgo y empiezan a experimentar sentimientos de inseguridad, siendo la reacción más común el intento de volver a restaurar sus valores ancestrales. Por ello, la inclinación a adoptar algunos rasgos de las culturas dominantes suele ser temporal y parcial (Foster, 1974, p. 48).

Julian Steward (1973), desde la ecología cultural, intentó demostrar que el cambio cultural no sólo se producía por el contacto entre culturas. Afirmaba que es resultado de la adaptación progresiva de una sociedad a su entorno y dada su base de subsistencia, sería posible predecir cómo se transformaría a lo largo del tiempo, en respuesta a las presiones ambientales (Julian Steward en Durand, 2002, p. 44). Pese a que esta visión fue muy criticada, especialmente desde la antropología ecológica⁸, para entonces la idea de que el ambiente está mediatizado culturalmente había ganado terreno, por lo que resultaba claro que la gente no experimentaba el mundo de manera directa sino a través de sistemas culturales, dando por hecho que los pueblos construyen lecturas del mundo de forma diferenciada.⁹

Esta polémica se mantuvo por algún tiempo, hasta que la discusión tomó otro rumbo a inicios de 1970, a partir de que el cambio cultural fue asociado a los acontecimientos económicos y políticos de la época, en la que por cierto, el evolucionismo volvió a ganar terreno, acentuando la visión occidental del mundo,

⁸ Respecto a esta discusión, la ecología cultural aportó a la antropología la idea de considerar al ambiente como una variable clave en la evolución de las sociedades, al enfocarse en las similitudes que existen entre las sociedades que participan de ambientes parecidos, siendo fundamental el proceso de interacción entre la organización social y los elementos del ambiente apropiados por un grupo cultural; por ende, considera que el entendimiento de la cultura no puede remitirse únicamente a las leyes físicas y biológicas. En cambio, la Antropología Ecológica, específicamente Roy A. Rappaport, propone una visión sintética, basada en la homología, en la que los elementos que antes habían sido separados por el discurso (ambiente y cultura) sean ahora parte de un conjunto integral. Así, la cultura es producto de la naturaleza y está regida, aún teniendo sus propias leyes, por las leyes de las cosas vivientes. Como puede notarse, esta visión marginó el concepto de cultura dentro de la misma antropología (Durand, 2002 p. 175).

⁹ Al respecto podemos mencionar la discusión sobre el tema que se realizó desde la filosofía de la ciencia, entre otros, por los inductivistas ingenuos, quienes sostienen que el observador puede establecer o comprobar su verdad utilizando directamente sus sentidos; y los inductivistas sofisticados, para los que la observación depende de la teoría, es decir, los datos son moldeados por diferentes interpretaciones o construcciones intelectuales (Chalmers, 1996, y Hanson, 1977).

fortalecida por el neoliberalismo y la globalización. En este sentido, destaca Immanuel Wallerstein (1974) y su idea de que la moderna economía-mundo solo puede ser una economía-mundo capitalista (Wallerstein citado en Comas, 1998).

Wallerstein, sugiere que el capitalismo es un sistema económico en continua expansión, una unidad económica que integra y domina múltiples sistemas económicos. Dicha postura, bien podría explicar la postura europea al concebir el cambio cultural en las sociedades no occidentales como simple aculturación, producto de la confrontación que han tenido con Europa a través de la historia y como una visión retrospectiva de la historia occidental. Al menos esa sería la interpretación que Eric Wolf tomó para cuestionar esta postura al sugerir que de aceptar este enfoque, la historia se convertiría en *¡un simple relato sobre el desarrollo del más fuerte, del triunfo de los buenos contra los malos, y de cómo los vencedores demostraban que eran virtuosos y buenos por el simple hecho de ganar!* Según Wolf, si la historia no es más que el efecto de ese designio moral en el tiempo, entonces aquellos que se convierten en defensores de ese propósito se volvían automáticamente agentes predilectos de la historia (Wolf, 1987, p. 17).

La polémica propuesta de Wallerstein influyó sobre los estudios de la cultura de esa época, que la empezaron a concebir como un producto más del ser humano al que se llega mediante un conjunto de operaciones definidas por el sistema económico. En contraposición a esta visión reduccionista, se conformó un movimiento crítico que renovó su análisis, priorizando su carácter innovador, alejándolo del enfoque que la considera únicamente como la forma estática de transmisión y reproducción de las creencias, costumbres, valores y símbolos que identifican el modo de vida de una comunidad (Comas, 1998, p. 30).

Esta idea “tradicional” de cultura, apoyada por la antropología “clásica”, con autores como Edward Tylor o Ruth Benedict (Geertz, 2003, pp. 53-56), reconocía que en específico, la cultura era el contenido de las relaciones sociales, por lo que no podía estudiarse al margen de ellas. Bajo esta concepción, la cultura representa las formas de vida de una sociedad con sus características propias, definidas a partir de su interacción con el entorno social y natural, con sus medios de subsistencia, por la estructura de sus instituciones, su organización y su

cosmovisión. Dicho esquema, que denominaremos *tradicionalista*, entiende que la cultura es determinista, porque la concibe como un conjunto de rasgos propios y exclusivos de un grupo humano, perfectamente delimitados en el tiempo y en el espacio, que lo diferencian de otras comunidades. Por eso, al considerar las expresiones culturales como únicas y específicas, demandan su “defensa” o “rescate” para “mantenerlas” sin cambio alguno. Es una postura que busca en el pasado los rasgos que le permitan mantener la vigencia y especificidad de su cultura.

En cambio, quienes destacamos el carácter innovador y dinámico de la cultura que aludía Herskovits (1992), cuestionamos el sentido tradicionalista; proponemos que resaltar su función reproductora y señalar sólo lo que se fragmenta y pierde, y no lo que se integra y comparte por vías alternas, implica dar una visión parcial e idealizada del sistema social, de tal forma que no se puede considerar que el cambio cultural sea sólo para resaltar el valor de todo lo que se ha perdido o puede desaparecer, porque este fenómeno produce nuevas manifestaciones culturales. No podemos dejar a un lado que las formas de vida preexistentes, los valores y las tradiciones se fusionan constantemente en una síntesis de lo viejo y de lo nuevo, generando cambios culturales que son asimilados y resignificados por los grupos en que se presentan (Comas, 1998, p. 47).

En la actualidad, la postura tradicional es cuestionada, en parte, por la dinámica mundial que ha legitimado y pretende resignificar los viejos discursos de dominio, propiciando la consolidación de una corriente reflexiva, que se opone a la idea de entender a la cultura como algo único y como totalidad. Ya sabemos que ésta sólo puede interpretarse como respuesta de los individuos y colectivos a los procesos económicos, políticos y sociales de carácter global. Sin negar su especificidad, afirmamos que las culturas no son entidades delimitables o totalidades independientes, sino que se articulan a la dinámica del sistema mundial conforme a los ritmos de sus intereses o necesidades. Por eso, organizan su identidad -identidades o identificaciones- con los elementos que les permiten definir patrones de diferenciación respecto de las otras comunidades humanas.

Visto de esta manera, las culturas son afectadas por cualquier proceso social - como la globalización-, que acentúa su conciencia de diferencia en distintos contextos (Coelho, 2000, p. 268).

Uno de los impulsores de esta reflexión es Clifford Geertz (2003). Para éste antropólogo norteamericano, la cultura no es otra cosa que un sistema de signos y símbolos; una estructura de significados que deja a un segundo plano, sus componentes materiales y sociales. Para Geertz, el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, y la cultura es esa urdimbre cuyo análisis ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones, que deberá moverse en torno de un círculo hermenéutico (Geertz, 2003, p. 19). Bajo esta idea, la cultura es contexto, es el marco en que las acciones de los seres humanos toman significado. Los rasgos culturales no existen en abstracto; por lo tanto, puede entenderse que bajo la dinámica de fenómenos tales como la globalización, a escala individual, local o regional, se recontextualizan y se transforman en nuevos elementos que adquieren entonces una especificidad concreta propia de quienes las afrontan.

Este fenómeno, lejos de unificar las expresiones culturales, ha propiciado su resignificación en el ámbito local y regional. Por eso conviene hablar de culturas -en plural- como elementos de integración de pautas que concurren en cada grupo y que nos diferencian unos de otros. Aquí, lo importante es que podemos reafirmar nuestras peculiaridades a partir de todo aquello que compartimos -arte, religión, ideología, etc.-; sin embargo, estamos conscientes de que el mundo cambia, de que existe reconversión o hibridación cultural, por lo que *refuncionamos* continuamente sus características y las reasumimos conforme a lo que vivimos, sin que se afecten los vínculos que existen entre las culturas y sus identidades, pues también esta relación es dinámica y posibilita que podamos participar en ellas de forma constante.

Llegamos pues, a un apartado fundamental, puesto que heterogeneidad y fragmentación cultural son elementos indisociables, reconocemos que la oposición unidad/diversidad no es antinómica, más bien, es complementaria, pues se trata

de dos constantes que se encuentran presentes en el mundo de la vida (Comas, 1998, p. 37). De hecho, esta idea integra las dos dimensiones, y nos permite cuestionar al enfoque tradicionalista, pues resaltar sólo lo que se fragmenta y pierde, y no lo que se integra y comparte, implica dar una visión parcial e idealizada del sistema social.

Si bien la globalización neoliberal afecta las identidades de los pueblos, dicho proceso no los excluye, por lo que se refuerza la idea de considerar que aun bajo este proceso de internacionalización del sistema capitalista, los individuos no somos actores pasivos, ni indiferentes ante los cambios; buscamos participar de forma protagónica en ellos. Podemos señalar que incluso los propiciamos, generando al mismo tiempo, mecanismos de identificación y/o esfuerzos para lograr diversos fines, como mantener y recuperar costumbres ancestrales o rasgos distintivos de nuestras culturas. Lo que guardamos, lo que conservamos, se combina con las prácticas e ideas retomadas de todas partes, de manera que el sistema social y cultural resultante es único y diferente de los que se producen, al mismo tiempo, en otras partes del mundo. Un proceso bastante común que ha sido abordado por Néstor García Canclini (1990), además de Teixeira Coelho (2000) y Dolores Comas (1998), entre otros.

Por lo mismo, no se puede considerar que la transformación de las sociedades -como lo sostiene la perspectiva tradicionalista-, sea sólo en sentido negativo para resaltar el valor de todo lo que se ha perdido, porque impide ver que la occidentalización, que tiende a ser un proceso homogeneizador, también propicia el surgimiento de voces críticas y diferentes expresiones de resistencia. No podemos olvidar que los discursos y las formas de vida preexistentes, los valores y las tradiciones se resignifican en una síntesis de lo viejo y de lo nuevo, generando nuevos discursos, sentidos de pertenencia, identidades o identificaciones culturales, en las cuales, entramos y salimos intermitentemente al tenor de motivaciones diferentes (Coelho, 2000, p. 268.).

Debemos pues, reconocer que el sistema social –donde se reafirma nuestra conciencia de diferencia e identidad como individuos y miembros de una colectividad- es el marco en el que surge la configuración de lo que actualmente

se define como *culturas*. Su especificidad, no puede ser explicada bajo un nivel reduccionista ni exclusivamente metapolítico, ya que es el resultado de la articulación de intereses individuales y colectivos que reciben la influencia de la dinámica mundial.

De ahí que mientras se insiste en *el peligro de la uniformidad cultural* y se resalta el riesgo y el carácter opresivo que representa el *cambio inducido* por los grupos en el poder, aparecen o se consolidan más que movimientos sociales, auténticos movimientos populares¹⁰ que revierten los discursos de dominación con diversos fines porque, quienes participamos en ellos lo hacemos para reafirmar nuestra especificidad, asumir el control de nuestras vidas y defender nuestro derecho a la diferencia.

Bajo esta perspectiva, se reafirma la idea de que la cultura, entendida como forma de vida estática o meramente inducida resulta obsoleta. Se pone de manifiesto que la situación de una sociedad no sólo es mera cuestión de imposición cultural, ni de alienación política y económica, sino de la posición que quieren tomar los individuos en la vida. Y si bien, para la época que nos ocupa, los mecanismos de control –transmisión y reproducción cultural- han alcanzado dimensiones mundiales gracias a la globalización, abarcando prácticamente a todas las sociedades, son las personas y los colectivos quienes tienen la

¹⁰ Siguiendo el planteamiento de Daniel Camachi y Rafael Menjívar (2005), existen una serie de diferencias entre estas dos expresiones; por un lado, consideramos que los movimientos sociales son resultado de una dinámica que se genera en la sociedad civil, la cual orienta intencionalmente a la defensa de intereses específicos. Su acción se dirige a cuestionar de manera fragmentaria o absoluta las estructuras de dominación prevaletentes y su voluntad implícita es transformar parcial o totalmente las condiciones de crecimiento social. Comprenden tanto aquellos que representan los intereses del pueblo, como los propios de los sectores dominantes en el sistema capitalista. En cambio, los movimientos populares son los que representan exclusivamente al pueblo, el cual estaría conformado, de acuerdo a Carlos Marx por los grupos sociales que sufren la dominación (ideológica) y la explotación (económica). La diferencia entre éste y el movimiento popular, es que los primeros son aislados, pueden ser locales (luchas por un camino o puente), regionales (por una mayor porción del presupuesto público para una entidad política), clasista (movimiento campesino), por reivindicaciones (Derechos, vivienda); mientras que el segundo, tiene una relación constituyente, es decir, aparece sólo cuando se consolida una relación articulada entre los diversos movimientos y logra emprender un programa de acciones permanentes, estructuradas con objetivos políticos. Si bien, los movimientos sociales tienen como objetivo la sociedad política, es decir, el Estado, y tienden a lograr alguna modificación en la toma de decisiones, éstas sólo son parciales. En cambio, cuando se constituye el movimiento popular, la reivindicación política ya no es parcial, sino total, porque se tiende a una transformación global del Estado en beneficio del movimiento popular, que representa a la voluntad colectiva.

oportunidad y el derecho de decidir qué rumbo le damos a nuestras vidas. Y aunque Dolors Comas (1998) opine que la cultura contemporánea es una serie de configuraciones, resultado de las prácticas sociales, y de su posición relativa en el sistema global, nos inclinamos por la idea de que a escala individual, las personas, en comunidad tenemos el potencial para adecuarlos a nuestros intereses e incluso, oponernos y revertir cualquier tipo de discurso que nos conciba únicamente como sujetos de dominio. De esta manera, llegamos al punto de proponer que el cambio cultural también se produce cuando una manifestación de dominio es transformada por quienes la padecemos en una práctica de resistencia y de libertad que posibilita nuevas formas de convivencia y solidaridad.

Precisamente, en este trabajo sostenemos que la educación formal, entendida como simple proceso de orientación, instrucción o formación, no sólo transmite y reproduce los discursos de dominio que prevalecen en la sociedad, sino que cuando es asumida por las personas como una práctica de creación, sabiduría, amor y libertad, propicia y acelera los cambios culturales, por lo tanto, educación deviene comunidad.

Aunque se tiene la idea de que es a través del aprendizaje y el hábito, que las nuevas generaciones se adaptan a los modos del grupo dentro del cual nacieron, es evidente que éstos se van adecuando a las situaciones nuevas de vida con las que tropiezan. Estas diferencias también se advierten en el grado en que desean el cambio y, pese a que es difícil para nosotros, que vivimos en una cultura donde se nos ha impuesto la idea de que el cambio debe conducirnos al progreso, es preciso interpretar los discursos que subrayan la estabilidad como un fin deseado, cuando así conviene a los intereses de los grupos poderosos, para estar en condiciones de crear respuestas alternativas, basadas en diferentes concepciones o lecturas que permitan optar por aquello que es deseable para los individuos y la sociedad de que se trate.

Pese a que la educación, mejor dicho instrucción, se ha empleado como instrumento de control social, es posible aprovechar los resquicios que genera el discurso de dominio para elaborar una serie de lecturas que reviertan su sentido oficial e incidan en los cambios culturales, provocando adecuaciones y

resignificaciones que propicien nuevas posturas intelectuales y expresiones culturales propias del contexto en que vivimos que respondan más a nuestras necesidades que a las directrices institucionales que subyacen al *currículum oculto*, para generar mecanismos de resistencia, que no sólo consistan *en negar todo* lo que se nos impone para mantener los esquemas de dominio, sino que sea latente el deseo de transformar las situaciones adversas, como el carácter alienante de las instituciones educativas, buscando algún intersticio por el que podamos infiltrarnos para transformar a la sociedad “desde dentro”, en lugar de intentar acabar con ella (Coelho, 2000, p. 405).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Los fundamentos que subyacen a esta investigación, son varios, aunque todos se relacionan. El interés está centrado en responder a la siguiente pregunta: ¿Qué influencia tiene la educación, entendida como práctica de amor sabiduría y libertad, en los cambios culturales que se presentan en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro? Para intentar dar respuesta, consideramos pertinente enunciar las siguientes preguntas-guía que nos permitan la comprensión tentativa sobre el tema: ¿Cuáles son los factores que posibilitan los cambios culturales que se advierten en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro a partir de la instalación de instituciones educativas? ¿Podemos hablar de educación como práctica de amor sabiduría y libertad o simplemente de instrucción, disciplinarización, formación, adiestramiento y alienación? ¿La instrucción, transmutada en educación propicia y acelera los cambios culturales desde abajo? ¿Cuáles son esas transformaciones culturales? ¿Afectan a las tradiciones y costumbres de su comunidad? Y a su vez ¿Cómo repercuten en la vida de sus habitantes?

Para lograr lo anterior, lo que se propuso fue el de realizar un estudio antropológico para indagar las posibles lecturas que profesores y estudiantes tienen respecto a la educación y su incidencia en su comunidad.¹¹

SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN

Proponemos que las lecturas que hacen los individuos sobre la instrucción, revierten su discurso oficial y la transmutan en educación que deviene comunidad. Este hecho propicia algunos de los cambios culturales que pueden apreciarse en Villa Progreso (Tetillas), Ezequiel Montes, ya que quienes la resignifican, se sirven de ella para construir sus propios discursos y su ser en la vida.

PROPÓSITOS

El propósito general consistió en interpretar las lecturas que hacen los individuos sobre instrucción y la forma en que revierten su discurso de dominio y lo transmutan para propiciar cambios culturales en Tetillas (Villa Progreso), Ezequiel Montes, Querétaro. En cuanto al propósito específico, consistió en describir los cambios culturales que en la actualidad acaecen en Tetillas, a fin de proponer una interpretación que permita la comprensión de la forma en la que afectan la forma de vida de la comunidad.

JUSTIFICACIÓN

El interés personal por realizar un estudio de tipo antropológico sobre los cambios culturales que propicia la educación, cuando se asume como tal, no es nuevo, surgió ante el deseo de interpretar la dinámica en que éstos se presentan, para estar en posibilidades de explicarla. La oportunidad se presentó cuando

¹¹ Cabe mencionar que el tema de esta investigación se empezó a construir en el 2008 como parte del proceso de construcción del proyecto de investigación con miras a ingresar al programa de este doctorado, generación 2009-2011, pero desafortunadamente, en aquella ocasión, no se convocó.

empecé a trabajar como docente de bachillerato en la delegación de Villa Progreso, Ezequiel Montes, Qro. En esa localidad, pude percatarme de sus características culturales y de la peculiaridad de su gente. De acuerdo con las personas con las que platicaba, me quedó claro que ahí ocurrían cambios en sus costumbres y tradiciones. Al inicio supuse que eso se debía básicamente a la migración y al mayor nivel educativo, ya que en el 2000, se había creado una extensión del COBAQ Plantel 11 “Ezequiel Montes”.

Sin embargo, en la medida que se realiza una lectura crítica sobre el discurso de la educación, esta percepción se fue modificando; me quedaba claro que la llamada educación no es tal, es un *metarrelato*, es simple instrucción, por lo que su alcance era muy limitado, pues de entrada, ésta no da cuenta de que cada momento educativo es único, además de que inhibe el gusto de los alumnos por crearlo y disfrutarlo de manera responsable y solidaria.

El interés por continuar este camino, me llevó a buscar otra perspectiva. Y la opción elegida ha sido la *poíesis educativa*, la cual me ha permitido construir una lectura diferente de lo que por momentos acaece en Villa Progreso con *profesores-poietai* y *estudiantes-poietai* que transmutan instrucción en educación y al hacerlo, la educación deviene comunidad.

FORMA DE PROCEDER

En esta investigación se concedió especial importancia a la narración de los participantes, misma que fue interpretada de forma simétrica con la intención de encontrar el impulso que lleva a los actores sociales a realizar prácticas en beneficio de la comunidad reapropiándose del discurso educativo. Este enfoque nos ha facilitado la búsqueda de significados de los hechos humanos, a través de una descripción profunda y detallada que nos permitió acceder a su análisis y con ello a la comprensión de los mismos, en este sentido, fue el enfoque más adecuado para el desarrollo de este trabajo.

Las técnicas que se emplearon para obtener y clasificar la información fueron, por un lado, el análisis documental (consulta de censos, reporte estadísticos, censos económicos y soporte teórico). La búsqueda bibliográfica se

realizó, tanto en la Internet, como en las bibliotecas de las siguientes instituciones: Universidad Autónoma de Querétaro, Escuela Normal del Estado de Querétaro, Centro Cultural “Manuel Gómez Morín”; Colegio de Bachilleres del Estado del Querétaro, Centro INAH Querétaro, además en el INEGI y en la Comisión Nacional de Pueblos Indios. En esta parte, el trabajo de archivo, en su primera fase (búsqueda, recopilación y ordenamiento de material) tuvo una duración de cinco años, de enero de 2008 a abril de 2012.

El trabajo de campo tuvo una duración de cinco años, de enero de 2008 a abril de 2012. Se llevó a cabo recurriendo a la observación participante, entrevista abierta a profundidad, que se combinó con la aplicación de dos cuestionarios mixtos, uno sobre educación y otro sobre migración; el primero constaba de catorce preguntas y el segundo de diez. Con la información levantada se pudo identificar a los informantes clave y darnos una idea del sentir respecto a los cambios culturales que se presentan en la localidad.

Por otra parte, aprovechando mi estancia como docente en el ahora COBAQ Plantel 24, se realizaron alrededor de 40 recorridos de campo, incluyéndose la visita a la escuela primaria “Mariano Matamoros”, a los cerros de la localidad, capillas, parque Eco-turístico de “La Canoa”; recorrido en la localidad durante las festividades del santo patrono San Miguel Arcángel (septiembre de 2011), sin olvidar a los negocios y viviendas de quienes amablemente accedieron a proporcionar la información que sustenta esta tesis. Se tuvo la oportunidad de platicar con algunos trabajadores del plantel, alumnos, ex alumnos y gente de la comunidad que mostró interés en el tema. Debo señalar que se echó mano de las herramientas auxiliares para registrar los testimonios brindados por los informantes, como diario de campo como la cámara; la grabadora y videograbadora no se usaron por respeto a las personas y sólo se tomaron apuntes y las fotografías necesarias.

La mayor parte de la información de los capítulos III y IV se obtuvo mediante trabajo de campo, siendo la observación participante y la entrevista abierta, las principales técnicas para recuperar las experiencias de quienes dan vida, piensan y recrean cotidianamente al espacio escolar y por ende, a la educación. Por tal

motivo, esta investigación también se puede considerar como narrativa; ya hemos dicho que es interpretativa, pues a partir de la información proporcionada por los informantes a través del relato, son ellos quienes hablan de su experiencia en la forma en cómo crean y recrean su cultura, dándole significado a lo que sucede en su comunidad con el simple hecho de vivirlo.

APARATO CRÍTICO

Este apartado contiene los enfoques teóricos que se emplearon para la elaboración del presente documento. Como ya se comentó, el propósito general consistió en identificar las lecturas que hacen los individuos sobre la instrucción y la forma en que son capaces de revertir su discurso y lo transmutan para propiciar cambios culturales en Tetillas. Por ello, se hizo un recuento de los autores que, desde diversos enfoques han abordado los temas de educación, *poésis educativa*, cambio cultural, instrucción, gerencialismo, escuela tradicional, comunidad, reproducción cultural, biopoder, saber, ciencia, conocimiento cultura, pedagogía crítica, globalización memoria histórica, testimonio, poder, razón, ciencia, migración, costumbres, tradiciones, testimonio e historia oral.

En este sentido, una vez proyectado el punto de inicio, fue necesario efectuar un análisis sobre el cambio cultural y su relación con la educación. Se revisaron las propuestas de los antropólogos Franz Boas, Alfred Kroeber, Edward Tylor Ruth Benedict, Clifford Geertz, Melville Herskovits (1992) George M. Foster (1974), Julian Steward (1973), Ángel Palerm (1995), Immanuel Wallerstein (1974), Eric Wolf (1987), Néstor García Canclini (1990), Teixeira Coelho (2000) y Dolors Comas (1998), entre otros.

Posteriormente, se inició el recorrido histórico para dar cuenta del origen de la educación como práctica social y el momento en que adquirió la condición de simple instrucción, identificando este hecho en la Antigüedad, acentuándose en la Edad Media bajo los preceptos de la fe, sin que disminuyera, antes bien sólo cambiando de control, ahora bajo la supervisión del Estado y orientada por la razón y el pensamiento científico propios de la modernidad, época en la que por

cierto, la llamada escuela tradicional empezó a ser cuestionada por el movimiento de la escuela nueva, que pregonaba su carácter innovador, aunque no proponía ningún cambio substancial; de ello, sus planteamientos, enriquecidos desde la psicología (psicogenética y cognitivismo), acentuaron la relación de subordinación de la educación a los intereses estatales, ahora orientados por el sistema capitalista. Para fundamentar lo anterior, se consultaron los trabajos de David Hamilton (2008), Nicolas Abbagnano y A. Visalberghi (2003), Joseph Lobera (2009), Manuel Saavedra (2001), Rafael Gamba (1989), Alfredo López Austin (1984), Carlo Ginzburg (1999), Manuel Rojas Garcidueñas (1997), Denise Najmanovich (s/a), Teresa Guiber (1991), Tomás Ibañez (1995), Jacqueline Zapata (2009), Alonso Unceta Satrústegui (2008), D. Reale y G. Antiseri (2002), Jacques Ranciere (2006), Michel Foucault (1999), Antonio Martínez Teixidó (2001) Emile Durkheim (1991), Konstantinov, Medisnky y Shabaeva (1998); Oscar Picardo Joao y Juan Carlos Escobar Baños (2002), Amador Jiménez Alarcón (1976), Ángel Díaz-Barriga y Hernández (2002), Sidronio Díaz Villanueva (2007), Joao Viñao (2008), Alfredo Macías Narro (2009), Laura Frade Rubio (2007), Carmen de la Peza (1997), Raquel Toral (2008), Jarbas Santos Viera (2008), Marcia de Souza (2008) y Alonso Concheiro (1999).

Una vez puesto en claro el sentido de la educación como simple instrucción desde la antigüedad, hasta la modernidad, el siguiente paso, consistió en buscar autores que me permitieran fundamentar una crítica a este hecho. Se retoman, tanto la crítica de Carlos Marx, como las que desde la sociología de la educación, retoman a este autor, señalando el carácter de la instrucción como instrumento de reproducción cultural que hace Antonio Gramsci (1975, 1980), Louis Althusser (1974), Pierre Bourdieu (2001) y Jean-Claude Passeron (2001). De manera paralela, retomamos a Basil Bernstein (1990), que concibe a la instrucción como un instrumento fundamental para la transmisión cultural.

Se cuestiona el sentido de una educación desescolarizada, defendido, entre otros, por autores como Iván Illich (1974). Además se hace una crítica a la educación en la modernidad; descubriéndose como *metarrelato* desde la posmodernidad (Gianni Vattimo, 1986; y Jean François Lyotard 1991); aunque

también se incluyen posturas críticas de la filosofía de la ciencia, la *amodernidad* (Bruno Latour; 1993); y el posestructuralismo a partir de autores como Paul Feyerabend (1993), Hans-Georg Gadamer (2000), Malena Lasala (1991), Michael Foucault (1999), Jacqueline Zapata (2000) y Silvia Mariela Grinberg (2008).

De igual forma, nuestro trazo, aterriza en la teoría crítica de Theodor Adorno, (1973) y Max Horkheimer (2000, 2001); de ahí a la pedagogía crítica de Paulo Freire (1992, 1994, 1997, 2004) y en la de sus seguidores Henry Giroux (1997, 2003, 2004), Michael Apple (1991) y Peter McLaren (1994), quienes desde la sociología de la educación, recuperan las ideas de la teoría y la pedagogía crítica, destacando que la educación debe permitir elaborar nuevas explicaciones a las verdades alcanzadas en las ciencias.

En cuanto a la *poíesis educativa*, trazo del que parte esta tesis, se consultó la obra de Jacqueline Zapata (2003, 2006, 2008) y se tuvo la oportunidad de consultar las notas elaboradas durante los seminarios que se cursaron con ella en el doctorado en Psicología y Educación en la UAQ. Asimismo, para apuntalar esta propuesta, se echó mano de autores como Martín Heidegger (1964), Hans-Georg Gadamer (2000), Joan-Carles Mèlich (2003), Karl Jaspers (1956) y Octavio Paz (1994), cuya obra, me ha permitido iniciar mi propio trazo para sugerir que la educación es ante todo un pensar creativo.

Finalmente, en la parte que contiene los datos históricos sobre la comunidad de Tetillas, fue indispensable consultar a Floriberto Díaz Gómez (2003), para tener una idea sobre las características de la Comunidad. En cuanto a la historia de Villa Progreso, se recurrió a la obra de Omar Arteaga Paz, cronista del municipio de Ezequiel Montes y nativo de nuestra localidad de estudio. Asimismo se recurrió a los trabajos que los antropólogos Mirza Mendoza Rico y Luis Enrique Ferro Vidal (2006), Alejandro Vázquez Estrada (2005), Beatriz Utrilla (2005) y Eduardo Solorio (2002, 2003 y 2005) han efectuado sobre Villa Progreso.

Capítulo I. La educación ¿Factor de re-producción y/o cambio cultural?

*Tal vez lo esencial de toda investigación
valiosa es que permita pensar
[...] más allá de que se coincida con todas
o con ninguna de sus conclusiones,
permite pensar en múltiples direcciones.*

Alfonso Buch

1.1 La génesis del control: Educación y poder

La educación¹² como práctica social, surgió cuando el hombre tomó conciencia de la necesidad de hacer más eficaces sus actividades de subsistencia. Al principio, destinaba poca atención a la transmisión de experiencias a los miembros jóvenes del grupo, por lo que la supervivencia seguía orientada por el instinto. Como proceso cultural, la educación aún no existía y los aprendizajes transcurrían a la par de la vida cotidiana, imitándose los estilos de caza y la recolección de plantas comestibles. Con el paso del tiempo se desarrollaron mejores formas de adaptarse a las exigencias del medio en que vivían, el pensamiento se hizo cada vez más complejo y dejó de ser la simple capacidad de recordar; entonces el hombre tomó conciencia del mundo, logrando usar el fuego para su beneficio y creando refugios temporales para protegerse del frío.

Lo anterior facilitó la convivencia entre diferentes grupos; la posibilidad de reunirse alrededor de una fogata, debió favorecer la aparición del sentido de hogar doméstico y el desarrollo del lenguaje. A medida que este proceso se acentuaba, nuestros ancestros empezaron a intercambiar experiencias, posibilitando la transmisión de los primeros aprendizajes sociales y la aparición de la *cultura*. Pronto empezaron a sobrevivir y prosperar con la ayuda de lecciones aprendidas, desplazando el aprendizaje innato guiado por el comportamiento instintivo.¹³

¹² Del latín *educare* (crear, nutrir o alimentar) y de *exducere* (sacar llevar o conducir desde dentro w hacía afuera). Su etimología puede connotarse de dos maneras: como proceso de crecimiento estimulado desde afuera, y como encauzamiento de facultades que existen en el individuo que se educa. La primera definición fundamenta a la *escuela tradicional*, de corte intelectualista, donde el educador domina sobre un educando pasivo en el acto educativo. La segunda fundamenta el concepto de *escuela nueva* o *nueva educación* permanente que se desarrolla mediante la autoactividad, el autodesarrollo y la autorrealización del educando. Un concepto más general puede expresar que la educación consiste en el proceso de formación del hombre durante toda la vida, a partir de las influencias exteriores a que es sometido y por virtud de su voluntad. Desde la *poíesis educativa*, consiste en la capacidad de crear, la existencia de posibilidades que se conjuntan para trazar un camino que ha de recorrerse sin límites, incansable y creativamente; es una tarea que nunca termina. Como vemos, es un término que puede definirse de distintas maneras, dependiendo el marco de referencia desde donde se le aborde. (Saavedra, 2001, p. 56, Barfield, 2000, p. 181 y Zapata, 2003, p. 11).

¹³ “El hogar, cuna del lenguaje” (1994) en *Arqueología de las primeras civilizaciones. El primer hombre*, Barcelona, Folio.

A partir de entonces, cobró mayor importancia esta actividad, la cual se fue transformando en una manifestación cultural. Al reconocerse el potencial de supervivencia basada en una crianza mejorada, empezaron a tomar medidas para transformar su forma y contenido, seleccionando los elementos más representativos de su cultura para transmitirlos a los miembros más jóvenes del grupo (Hamilton, 2008, p. 26).

Observamos pues que al inicio, las actividades de supervivencia eran guiadas por el instinto y aprendidas por imitación, pero la posibilidad de reunirse a convivir, llevó a nuestros antepasados a *crear* un lenguaje por el cual ahora podían intercambiar experiencias, surgiendo así el aprendizaje social. En la medida que esta actividad permitió desarrollar las condiciones de vida de las diferentes comunidades, pudieron conceder mayor importancia a la transmisión de aquellos conocimientos elementales para mantener la unidad y conservación del grupo. Así surgió la *cultura*. Se pretendía que fuera aprendida por los integrantes de la comunidad, sólo así se garantizaría su continuidad "...que no se dispersara ni olvidara, que fuera transmitida de padres a hijos, a fin de que éstos, al menos fueran igual de hábiles para manejar las herramientas y pudieran contribuir a la supervivencia de la colectividad." (Abbagnano y Visalberghi, 2003, p. 11).

Bajo este criterio, los adultos transmitieron sus saberes respecto a cómo habían aprendido a cazar, elaborar implementos tecnológicos y producir fuego. Dichos saberes eran compartidos por el grupo, nadie quedaba fuera, perfilando a la educación como una práctica invaluable para la convivencia humana.

Así [como las sociedades humanas crearon] rutinas y rituales para cultivar el ambiente, también inventaron rutinas y rituales para cultivarse a sí mismos y a sus sucesores, buscando asegurar que las nuevas generaciones fueran enseñadas para ser capaces de participar en la vida social adulta; que pudieran asimilar conductas sujetas a códigos de comportamiento, como serían las instituciones, métodos para facilitar el aprendizaje y los vínculos con otras instituciones, como la religión y la economía (Barfield, 2000, p. 181).

El aumento demográfico y el contacto cultural entre los diferentes grupos humanos fue determinante para la producción de nuevas manifestaciones culturales, incidiendo directamente en la modificación de costumbres y tradiciones. En otras palabras, la educación como proceso social, tenía como objeto, no sólo la

transmisión y la reproducción, sino la transformación de la cultura (Rodríguez, 2008, p. 82). No obstante, también surgieron los primeros mecanismos de control¹⁴; así, la diferenciación social se fue pervirtiendo, debido al carácter restrictivo que se tuvo para transmitir los saberes.

Como señala Morin (2002), la dominación en las primeras sociedades estaba basada en una dualidad poder-chamanismo; la dominación física e ideológica se encuentran estrechamente vinculadas: los primeros “individuos” que emergieron a la superficie social fueron los dominadores: el chamán (brujo) y el jefe. La primera dominación práctica, la del poder, se afirmó al mismo tiempo que la primera dominación ideológica: el poder mágico [...] El control que se mantuvo sobre el acceso a este conocimiento místico y su capacidad de dominación ideológica evitó que los dominados lograran también la individualidad dentro del grupo, así como su “inmortalidad”. [En consecuencia] la afirmación de la individualidad se depositó en la clase dominante; mientras los oprimidos pertenecían “al reino de las cosas”, “la afirmación de la sublime individualidad del rey se fundó sobre la negación de las otras individualidades”. (Morin citado en Lobera, 2009, pp. 226-227).

De esta forma, la educación sufrió los primeros embates del poder asimétrico, que la fue transformando en mero instrumento de control¹⁵. Anteriormente, los saberes propios para la vida cotidiana se transmitían de forma oral al interior del grupo familiar sin distinción alguna, pero la invención de la agricultura propició el cambio de vida nómada a sedentaria y, al poco tiempo, con el surgimiento de las primeras civilizaciones y el uso de la escritura, alteró este sistema de enseñanza. Entonces esa habilidad empezó a usarse para acentuar más la diferenciación social, ya que la capacidad de leer y escribir fue exclusiva de los grupos dominantes.

¹⁴ Aunque no pretendo iniciar una discusión sobre el concepto de *poder*, el cual se alude directamente al vincular el origen de la educación con el tema del surgimiento de los primeros mecanismos de control social, considero pertinente mencionar que podemos definirlo en primer lugar, como el dominio del hombre sobre el hombre. Existe la idea muy difundida de que el poder debe existir y existirá por siempre, ya que es lo único que aseguraría el poner freno al caos; en la historia del pensamiento político, autores como Maquiavelo y Hobbes han expresado este punto de vista; Nietzsche, por su parte plantea que el poder siempre existe porque el débil nunca logrará rebasar su condición frente a frente. Para Marx, en cambio el *poder coercitivo* es la capacidad de hacer que otros hagan algo de acuerdo a la voluntad de quien lo detenta; la posibilidad de influir sobre la actividad, comportamiento, opinión o decisión de otros en cualquier ámbito o relación. El rasgo del *poder coercitivo* -capacidad de decidir, definir, imponer intereses materiales o espirituales, conductas o voluntades- es, para el caso del tema de educación que nos ocupa el que se trata de desocultar, el cual denominaremos *poder asimétrico*.

¹⁵ Por este motivo, hacemos nuestra la propuesta de Jacqueline Zapata, en el sentido de que la educación, dejó de serlo y se convirtió en simple instrucción, enculturación, adiestramiento. Para hacer referencia a esta práctica social de dominio, emplearemos el término *educación-instrucción* a partir de este momento.

La restricción del acceso a estos conocimientos ha sido utilizado desde las primeras civilizaciones para reproducir un modelo social jerárquico: solo las personas de una determinada clase social pueden acceder a aprender ciertos saberes, desde los saberes astronómicos reservados a la casta religiosa en el antiguo Egipto y Babilonia hasta la prohibición, de enseñar a leer o escribir a los esclavos en los estados sureños de los EEUU antes de la guerra civil (Lobera, 2009, p. 223).

Dicha tendencia se puede advertir en Mesopotamia y el Antiguo Egipto, civilizaciones en las que se percibe claramente a la educación-instrucción como mecanismo de control social, privilegiándose unos saberes y menospreciándose otros. Se advierte además que la educación quedó a cargo de la clase sacerdotal, que se dedicó a la enseñanza de la religión, matemáticas, ciencias y arquitectura, pero sólo a unos cuantos, por lo regular miembros de la nobleza que debían aprender cómo gobernar para asegurar la continuidad del grupo en el poder. Cuando estaban listos, se entrevistaban con algún sacerdote para solicitar que los recibiera como discípulos, entonces éste organizaba un grupo y formaba una *escuela*.¹⁶

No es de extrañar pues, que las primeras civilizaciones emergieran con un carácter marcadamente teocrático, con la legitimación política y social de sus sacerdotes, reyes y faraones basada en la religión, cuyo poder estaba estrechamente relacionado con su capacidad de ejercer el control sobre la transmisión del conocimiento (Lobera, 2009, p. 227).

Sin duda, también fue el periodo en que surgieron las primeras *escuelas* con una intención clara: *contribuir a la reproducción de los esquemas de dominio*. Dejando atrás las cuestiones de supervivencia, la educación-instrucción se dedicó a la reproducción de saberes y principios asociados al control por medio de la religión. Este carácter también se puede advertir en otras partes del mundo, donde las escuelas reproducían los valores culturales, asociándola con la fe para asegurar el pago de tributo y la mano de obra para la construcción de los templos.

En China, por ejemplo, estuvo a cargo de los sacerdotes, quienes llevaban grupos de jóvenes a vivir con ellos para enseñarles lo que sabían. Generalmente, las escuelas estaban junto a los templos, pero la asistencia también era privilegio

¹⁶ Deriva de la voz latina *schola* que significa doctrina que se enseña o aprende; y del griego *scholé* o lugar donde se enseña y aprende. Para este periodo, la escuela no era un lugar o una construcción, sino un grupo de personas, por lo tanto, las primeras escuelas eran escenarios ocupados por el maestro y sus discípulos (Hamilton, 2008, p. 163, y Saavedra, 2001, p. 66).

de pocos y la mayor parte de la población no podía aspirar a ellas (Abbagnano y Visalberghi, 2003, p. 22).

Para los griegos, en cambio, debía cumplir la función de reproducir los esquemas de sumisión y obediencia dictados por la autoridad de la polis.¹⁷ Además, destaca su carácter aristocrático y la inclinación por la formación a cargo de los filósofos, quienes fueron los primeros en reflexionar sobre qué y a quién debía instruirse o dónde y cómo debía impartirse la enseñanza.

En función de las leyes de la polis, fue necesario que el ciudadano se educara en sus normas, las comprendiera, para poder cumplirlas y así lograr la virtud. La ciudad-Estado debía velar por la formación del nuevo modelo de ciudadano. En paralelo a estos cambios políticos, se fundó el *didaskaleion* [un espacio destinado a la instrucción] a cargo de profesores y regulado por el Estado (Lobera, 2009, p. 233).

Bajo estos preceptos, la enseñanza en Grecia dedicó especial interés en preparar a los jóvenes para integrarse en las tareas de gobierno o simplemente formar ciudadanos. Tal fue el caso de Sócrates, quien afirmaba respetar la ley y obedecerla fielmente; o bien, Platón, fundador de la Academia y discípulo de Sócrates, que estableció los cimientos del control social por medio de esta actividad al proponer una pedagogía basada en ideales políticos. En su opinión, el Estado representaba los más elevados intereses del individuo, por lo que estaba facultado para establecer patrones educativos-instruccionales y emplear cualquier medio, aún la mentira, para formar a los ciudadanos. Para él, la educación era esencialmente la visión de la grandeza del hombre y no concebía progreso en un ambiente mediocre. Lo mismo creía Aristóteles creador del Liceo, quien hacía hincapié en que esta actividad fuera responsabilidad del Estado (Abbagnano y Visalberghi, 2003, p. 20).

Por lo anterior, no dudamos en ubicar en Grecia el inicio de una tradición que perdura hasta nuestros días: *la subordinación de la educación a intereses políticos mediados por el Estado*. En el caso de Grecia, la discriminación social era por demás evidente en este aspecto, puesto que sólo los hijos de la clase

¹⁷ Como en el caso de Esparta, cuya educación era obligatoria, colectiva y organizada por el Estado, buscando desarrollar la obediencia absoluta a las órdenes de la autoridad. Estaba basada en la instrucción militar, y comprendía desde el entrenamiento físico, como la caza o la danza, hasta los aspectos emocional y espiritual (Lobera, 2009, p. 213).

aristócrata eran instruidos, al igual que los adultos pertenecientes a los estratos elevados de la sociedad, quienes podían buscar la manera de convertirse también en discípulos de alguno.¹⁸ No sorprende que la mayoría de los filósofos hayan sido personas que poseían riquezas, pertenecieran a las clases aristocráticas o estuviesen vinculados a los grupos de poder, como en el caso de Tales, Heráclito, Empédocles, Sócrates, Platón, Aristóteles, Pitágoras y varios más (Gambra, 1989, pp. 43-91).

Esta situación de dominio no sufrió cambios durante la Edad Media; el elitismo y la intención política de la educación propugnada desde la antigüedad, impulsada por los griegos y romanos, fue retomada por las monarquías europeas y especialmente el Clero¹⁹, que la orientó a la difusión de la fe cristiana. La religión enseñaba que las personas humildes debían obedecer a la clase dominante y servirla. El cristianismo sostenía el derecho divino del rey a gobernar y consideraba al hombre propenso a la tentación, débil y con fuerte inclinación a pecar, por lo que buscó alejarlo de todo mal a través de la enseñanza religiosa, asegurándose así el pago de diezmos, limosnas y venta de indulgencias.²⁰

La idea fue reforzada por monarcas, como Carlomagno emperador de los francos, que brindó facilidades a la Iglesia para que estableciera escuelas en sus templos; o Alfredo el Grande, rey de Inglaterra, que llevó catedráticos a su corte para establecer una escuela. Más tarde, la Iglesia abrió varias universidades en Italia, España e Inglaterra para que asistieran las clases privilegiadas.

¹⁸En general, podemos identificar este ideario pedagógico de Grecia y Roma en la educación de Esparta; la educación integral en Atenas; la reflexión filosófica de la escuela de Mileto; la crítica al enciclopedismo formulada por Heráclito; el virtuosismo dialéctico, expuesto por Parménides; la exaltación de la educación estatal por Quintiliano y Plutarco. (Saavedra, 2001, p. 132 y Diccionario de Ciencias de la Educación, 1997, p. 1303).

¹⁹ Al inicio con la incorporación de la Patrística, modelo educativo que estuvo vigente durante los primeros cinco siglos de la presente era. Consta de un cuerpo doctrinario de los dogmas, el culto y la disciplina implantada por los padres de la Iglesia, de carácter esencialmente espiritual. Su aplicación requirió de personal formado en las escuelas de catecúmenos y catequistas. Los primeros padres se llamaron apóstólicos porque estuvieron en contacto con los apóstoles; otros fueron los apologistas (San Justino y Tatiana); catequistas (San Clemente y Orígenes) y los teológicos (San Basilio, San Gregorio, San Ambrosio, San Jerónimo y San Nicolás. (Saavedra, 2001, p. 118, y Abbagnano y Visalberghi, 2003, pp. 21-36).

²⁰ Esta situación no era exclusiva de Europa, también ocurría en el Nuevo Mundo con el tipo de educación propia de los pueblos mesoamericanos previos a la conquista de México, como veremos más adelante (López, 1984).

De hecho, todas las escuelas que se crearon en el periodo tuvieron un carácter religioso. En ellas se aprendía a leer oraciones en latín bajo la dirección de maestros de renombre –todos eclesiásticos- en el modelo *maestro-aprendiz*; rara vez se les enseñaba a escribir a los alumnos por temor a que divulgaran sus ideas y la Iglesia perdiera el monopolio del conocimiento. Como la mayor parte del pueblo no recibía educación, el resto de la población enseñaba a sus hijos algún oficio a la par del trabajo cotidiano.²¹

Puede notarse pues que bajo este contexto, la educación-instrucción durante este periodo mantuvo la función reproductora de la cultura, la legitimidad del sistema, la lealtad al monarca y la inamovilidad social, tal como que se advierte en la forma de trabajo de las escuelas monacales y episcopales, pero también en las universidades, donde se puso en práctica la *escolástica*²² que retomó la mayor parte de los métodos y fines de la educación como instrumento de control social, planteados desde la antigüedad.

No obstante, podemos advertir cambios culturales impulsados por pensadores medievales -como Tomás de Aquino- que se las ingeniaron para *recrear* la tradición. Si bien lo hicieron desde la fe y la filosofía para combatir la herejía y mantener el dominio de la Iglesia, tuvieron que reinterpretar en lugar de repetir, la palabra de Dios. Sus obras fomentaron el debate y el diálogo sobre las Sagradas Escrituras. En su intento por extraer o aclarar los significados ocultos de la Biblia y, sin proponérselo, produjeron una nueva forma de entender la palabra de Dios (Hamilton, 2008, p. 163).

²¹ Al tiempo que en las grandes universidades se enseñaba teología y filosofía, en el seno familiar y en los talleres gremiales, se fue desarrollando un sistema de aprendizaje alternativo que, alejado del rigor académico, se dedicó a la producción de un diferente tipo de conocimiento alejado de los preceptos de la Iglesia. Como veremos más adelante, este movimiento aportaría muchas de las ideas que diferenciaron al Renacimiento de este periodo.

²² Corriente que alcanzó su hegemonía en el siglo XIII, fundamentada en los principios filosóficos de Platón, Aristóteles y San Agustín, que tratan de conciliarse con la doctrina cristiana: exposición y contraposición, autoridad de la palabra de los santos padres y de las sagradas escrituras, sistematización y capacidad de análisis y síntesis. Sus postulados se aplicaban en las universidades mediante el uso de técnicas de enseñanza como la conferencia y la memorización. Ocasionalmente los maestros y alumnos sostenían debates públicos. Los exámenes eran severos, sobre todo en los estudios de postgrado, llegando a durar una semana (Saavedra, 2001, p. 66).

1.2 Leviatán y el control de la vida. La instrucción en la modernidad.

Con el periodo del *Renacimiento*, iniciado a mediados del siglo XV, Europa atravesó por una etapa de profundos cambios sociales que contribuyeron a mermar el dominio de la Iglesia. Dichos acontecimientos se debieron en parte, a la introducción de la imprenta, que hizo posible una revolución autodidacta, pues la abundancia de libros facilitó la difusión de muchos saberes que durante el transcurso de la Edad Media había acaparado el Clero.²³

A partir de ese momento, ganó terreno la idea de que el acceso a la lectura y la escritura era la puerta a la oportunidad de tener mayor capacidad de estar informado y, sólo en algunos, la toma de conciencia de los propios derechos. Como sostenía Francis Bacon en los inicios de la revolución científica, se consolidó la idea de que *el conocimiento era poder* (Galimberti, 1995, p. 423; y Lobera, 2009, p. 223).

Esto propició el surgimiento del *Humanismo*²⁴, movimiento cultural que no tardó en extender su influencia a la educación-instrucción de la época. Los humanistas rendían culto al hombre y se oponían a cualquier concepción religiosa del mundo que sojuzgara su personalidad. Pero, por mucho que se considere a sus posiciones progresistas, sólo eran aplicables a un círculo limitado de individuos, generalmente a las capas más elevadas de la sociedad, entre las que destacaba la naciente burguesía. No se ocuparon de las condiciones de opresión que vivían las clases bajas, ya que aún no era redituable la idea de “venderles su derecho a ese tipo de educación”.

Bajo este panorama, el *Renacimiento* dio paso a un movimiento intelectual denominado *Revolución Científica* del que se ha dicho que buscaba reestructurar

²³ Un ejemplo de la anterior lo constituye el caso de Doménico Scandella, conocido como Menocchio, molinero autodidacta del norte de Italia que vivió en la segunda mitad del siglo XVI, que fue acusado de herejía, después de expresar su propia interpretación del mundo y de Dios a partir de la lectura de varios textos que tuvo a su alcance (Ginzburg, 1999).

²⁴ El Humanismo es una corriente filosófica que resalta la dignidad y el valor de la persona. Uno de sus principios básicos es que las personas son seres racionales que poseen en sí mismas la capacidad para encontrar la verdad y practicar el bien. El humanismo subraya el valor de los modelos artísticos y filosóficos de los griegos y romanos por sí mismos, sin que estén subordinados al cristianismo, que los retomó durante la Edad Media (*Diccionario de Filosofía Herder*, 1996).

a la sociedad bajo principios científicos. No obstante, al igual que los humanistas, sus seguidores mostraron un carácter elitista y en consecuencia poco interés por el pueblo. Suponían que su única ocupación debía ser el trabajo físico. En cambio, para los hijos de los nobles y burgueses, exigieron una instrucción plena, ligada a la enseñanza del latín y del griego, lenguas que se consideraban necesarias para estudiar los clásicos de la Antigüedad. Además, no pudieron evitar que en las escuelas y universidades se mantuviera la influencia de la Iglesia y la enseñanza de la religión fuera lo más importante.

En consecuencia, los opositores al Clero, especialmente los comerciantes financiaron la creación de varios centros culturales ajenos a su influencia, destacando la *Escuela de Gresham*, fundada en el siglo XVI en Inglaterra, que se convirtió en un espacio de intercambio de ideas, donde la enseñanza se desarrollaba en el idioma natal de los estudiantes y se discutía sobre temas de su interés que eran prohibidos en las universidades controladas por la Iglesia (Hill, 1980, pp. 28-105).

Como podemos notar, entre los rasgos más característicos del periodo revisado podemos destacar que *prevalece la idea de que la mejor forma de mantener el control era a través de la ignorancia y la formación religiosa*. Asimismo, se consolidó la *burguesía*, grupo social que en su afán de satisfacer sus intereses de clase, fue construyendo un discurso ideológico para legitimar su ambición por el poder, incorporando todo aquello que atentara contra el régimen feudal. Por consiguiente, las ideas surgidas en el Renacimiento y la Revolución Científica, sirvieron más a sus intereses que a los de la Iglesia.

Gradualmente, los primeros “científicos” hicieron a un lado la religión y a través de la enseñanza de las matemáticas, astronomía y geografía, apelaron al conocimiento de la naturaleza. Fue así como el término *sistema*²⁵, popularizado en el siglo XVII se extendió a otras actividades sociales, como la educación-instrucción, que adquirió su carácter formal y se convirtió en una actividad social dividida, separada de las actividades propias de la vida cotidiana. Si bien, durante

²⁵ De hecho, esta fue la época en que se prestó mayor atención al movimiento y configuración del sol y los planetas (Rojas, 1997, pp. 73-87).

el transcurso de su historia, había ocupado distintos escenarios espaciales y se le había asignado diferentes periodos de tiempo social, en esta época se buscó que imitara el orden natural de las cosas, adoptando el axioma organizativo de que todo tenía un tiempo y un lugar establecido (Hamilton, 2008, p. 92).

Esta atención a la reglamentación de la enseñanza se debió a la influencia de René Descartes e Isaac Newton, quienes popularizaron la idea de que el funcionamiento de la naturaleza -y más tarde de la sociedad- podía ser objeto de investigación racional, entendimiento lógico y mejora consciente. De sus aportes, aplicados a la educación-instrucción, se llegó a pensar que si se pudiesen ubicar convenientemente todos sus componentes en el tiempo y el espacio, ésta funcionaría con uniformidad y eficiencia. Pero Descartes fue más allá, pues dio inicio a la búsqueda de una *verdad objetiva*, esa a la que según Platón se podía aspirar por medio del *conocimiento absoluto*²⁶ no corrompido por la *costumbre y la tradición* humanas. Proclamando el uso del *cogito* como una premisa para escapar de esas *anteojeras culturales*, sostuvo que el conocimiento de la realidad provenía de la razón y a través de ésta era posible estudiar a la naturaleza, aislando procesos, desligándolos del todo. Así resultaba un objeto independiente, tanto de Dios como del hombre; y este último, al conocer resultaba ser un mero espectador comprometido con el único valor de la verdad a obtener (Lasala, 1991, p. 35). El resultado fue que bajo la concepción de objetividad, autonomía y neutralidad del saber, se delineó la *teoría representacional del conocimiento*, que se constituyó en el fundamento de la investigación científica y en la base de la concepción del mundo en que vivimos, bajo principios racionalistas.

La teoría de la representación del conocimiento supone que el hombre conoce una vez que tiene la representación mental del objeto físico, por lo que éste –el conocimiento- sólo es una copia del mundo, una copia mecánica y fiel, un reflejo interno en el sujeto, de aquello que está dado en sí y por sí mismo en el mundo exterior independiente. Esta idea, según Denise Najmanovich (s/a, p. 11)

²⁶ En la República, Platón plantea de manera definitiva, el ideal del conocimiento absoluto, como la meta de todo conocimiento racional. Toda la historia del conocimiento no es sino la historia del esfuerzo desesperado del hombre por realizar el ideal platónico (Francisco Miró Quesada citado en Guiber, 1991, p. 109).

no surgió de la nada, de forma irónica la imprenta, que había contribuido a la difusión del saber, proveyó el medio que hizo posible la posibilidad de re-producir y re-presentar aquello que se deseaba destacar; en suma, para producir “copias” o “imágenes internas” no deformadas por la subjetividad, la cual debía ser erradicada. Así, el objetivo del conocimiento era obtener una imagen “objetiva”. Gracias a la aparición de la escritura y la lectura, se crearon las condiciones para que los intelectuales del siglo XVI desarrollaran los principios de individualidad y objetividad que la modernidad ilustrada usó para construir un discurso que legitimaba su particular visión del mundo.

La creencia de que al conocer se crea una “imagen interna” de un mundo objetivo e independiente del sujeto cognoscente, se constituyó en el centro de la estructuración moderna del espacio del aula y del tiempo educativo. Creer en el conocimiento como “representación objetiva” del mundo implicó toda una actitud respecto a la estructuración en el espacio-tiempo del aprendizaje (Najmanovich, *op. cit.*, p.10).

Esta idea echó raíces en el siglo XVIII con la Ilustración, cuando se consolidó la creencia de que el comportamiento de la sociedad se podía descifrar de la misma forma en que Newton había explicado al mundo natural enunciando leyes. A la vez, la afirmación de que la *razón*, por medio de la ciencia podía explicar el mundo, creó una perspectiva tecnocrática sobre la vida social. Se infirió que con la ayuda de las ciencias sociales, la sociedad obtendría logros económicos y culturales inimaginables, de hecho, durante los primeros años del siglo XIX se creyó firmemente que la salvación espiritual sería remplazada por el progreso. Los eruditos estaban convencidos de que emergían de una época de oscuridad e ignorancia a causa del pensamiento teológico.

El desarrollo de la razón científica fue visto entonces como condición, tanto del progreso material como del bienestar social, y se suponía que resolvía, de una vez por todas, los misterios del universo, ayudando así a los seres humanos a liberarse del poder [religioso] que abusaba de su ignorancia y de sus falsas creencias. Ciertamente, el mayor logro de los ideólogos de la Ilustración radica en el nexo que establecieron exitosamente entre la razón científica y los valores sociales que iban a dominar la escena social hasta nuestros días, o sea, igualdad entre los seres humanos, bienestar colectivo, libertad individual y el rechazo de la arbitrariedad. Las bases de la modernidad se crearon de esta manera y su fuerza ideológica ha seguido dominando las sociedades presentes (Ibáñez, 1995, p. 37).

En cuanto a la ciencia, ésta trascendió sus propias fronteras e impactó todo el panorama intelectual, reflejándose evidentemente en la educación-instrucción. El reconocimiento de las leyes en la naturaleza trajo una actitud racional en la vida diaria. Se hicieron más fuertes los cuestionamientos sobre las viejas formas de gobierno monárquico que se fundamentaban en el supuesto origen divino del rey y la desigualdad que existía en la sociedad estamental (Rojas, 1997, pp. 91-96).

En consecuencia, la estructura de la sociedad tradicional se deterioró aún más, al tiempo que ganaba terreno la visión científica del mundo. La *razón*, como instrumento privilegiado del hombre para conocer el mundo había triunfado; trascendiendo el plano de las ciencias experimentales, impactó todos los órdenes de la vida, al tiempo que el principio del *progreso* institucionalizaba la idea de cambio social (Lamo de Espinosa, 1999, p. 152). Bajo este pensamiento, la educación-instrucción fue concebida como el medio para extender el dominio de la razón sobre *la oscuridad de las tradiciones* y, contrariamente al espíritu de la propuesta del “atrévete a pensar por ti mismo” (*sapere aude*), la práctica escolar se desarrolló de manera uniforme, restringiendo la función de los educadores a la búsqueda de la verdad por medio de la razón. En suma, bajo principios homogeneizadores, se buscó acabar con las diferencias culturales de los grupos que conformaban a la sociedad (Lobera, 2009, p. 235).

El poder persuasivo de estas nociones llegó a ser tal, que a partir de ese momento, la educación-instrucción de carácter científico se concibió como una maquinaria que tenía la cualidad de ser *objetiva y autorregulada*. La razón y la evolución social se enarbolaron como principios elementales de un sistema funcional que habría de actuar en relación con el objeto de conocimiento, debido a la interacción de dos componentes indisolubles: la *asimilación* y la *acomodación*, categorías emanadas desde una perspectiva psicogenética, que la proyectaron como prototipo de progreso social (Hamilton, 2008, p. 163, y Zapata, 2009, p. 46).

El ideal educativo surgido con la Ilustración, estaba basado en una nueva forma de consenso social que incluía un marco normativo y axiológico común. En tal sentido, el carácter reproductivo de los centros educativos cobraba sentido desde una definición sólida y compartida en el orden cultural y político, lo que suponía una cierta coherencia, en la práctica, entre distintas agencias de socialización (Unceta, 2008, p. 423).

El progreso social, entendido como proceso continuo de mejora respecto al pasado que podría lograrse gracias a la ciencia, se convirtió en una aspiración legítima de la modernidad. Las mentes ilustradas hicieron cuanto estuvo a su alcance para arraigar esta creencia. Y a decir de Jacqueline Zapata (2009), no sólo lo lograron, sino que además la convirtieron en el único fundamento para producir conocimientos válidos. Por eso, la ciencia en su proyección como *el conocimiento*, se vio favorecida con el apoyo de la burguesía. De ese modo, esta actividad adquirió cada vez más, una autoridad social que desbordó cualquier crítica que pudiese hacerse sobre su autoridad fundada en la razón. Así desde tal asentimiento, el poder teórico-racional de la ciencia simplemente se convirtió en el soporte de la autoridad social, aunque ésta más bien devino de su compromiso por apuntalar el proyecto social moderno, no olvidemos que su autoridad social y racional fue cobrando cada vez mayor importancia en la preservación y legitimación de la imagen del mundo moderno (Zapata, 2009, pp. 40-51).

Y fue a partir de ese momento, que la enseñanza del conocimiento científico se impuso como requisito indispensable para lograr el progreso social. La educación-instrucción científica se convirtió en motor del cambio cultural regulado y orientado hacia una determinada visión del mundo. Desde entonces, la adecuación *-adaecuatio*, en palabras de Jacqueline Zapata- del discurso de la ciencia en la educación, derivó en su carácter científico, el cual fue planificado sobre el fondo del proyecto social burgués bajo el discurso de la modernidad, en que el poder tuvo la oportunidad de retomarla como instrumento de control ideológico y de reproducción cultural. En la práctica fomentó el individualismo, descuidó la enseñanza integral en todos los aspectos, mantuvo relegado el papel del alumno y, en especial, el desprecio hacia las actividades manuales ejercidas por las clases populares para ganarse la vida (Abbagnano y Visalberghi, 2003, p. 213).

Algunos autores pusieron en duda este discurso y se opusieron al uso político que se le daba a la ciencia en la modernidad ilustrada. Entre ellos podemos citar a Juan Jacobo Rousseau para quien el conocimiento científico

perjudicaría al hombre, pues la idea de progreso²⁷ obtenido mediante la ciencia era solo una ilusión. La advertencia de Rousseau no fue tomada en cuenta, por el contrario, Emmanuel Kant (1724-1804), retomó el asunto y afirmó que la educación debía garantizar que el hombre se limitara a seguir la *ley moral* o *voz del deber*. Este planteamiento, muy cuestionado al principio, acabó imponiéndose en la mentalidad europea. En consecuencia, ganó terreno el precepto de que la educación-instrucción occidental debía servir como canon para pensar y actuar en términos universales:

No podemos estar en paz con nosotros mismos hasta no habernos convencido de que nuestro modo de actuar es tal que podemos desear que todos lo sigan, porque de esa manera la convivencia humana resultará más armónica, más rica, más respetuosa de la libre actividad de cada uno (Immanuel Kant en Abbagnano y Visalberghi, 2003, p. 426).

Esa lectura se vio reforzada por el positivismo de Augusto Comte, que identificó la racionalidad científica con la razón (Lasala, 1991, p. 29) y retomó la búsqueda del progreso humano y social por medio de la ciencia y sus aplicaciones en la industria, el mercado y la educación.

El objetivo de la ciencia reside en la búsqueda de leyes, porque sólo el conocimiento de las leyes de los fenómenos -cuyo resultado constante permite preverlos- puede evidentemente conducirnos en la vida activa a modificarlos en beneficio nuestro. La ley es necesaria para efectuar previsiones, y a su vez éstas son necesarias para la acción del hombre sobre la naturaleza (Reale y Antiseri, 2002, p. 271).

De esta manera, la imagen racional de la ciencia positivista y su misión -la búsqueda constante de las leyes que rigen los procesos sociales-, orientó la investigación en torno al aprendizaje y la enseñanza del conocimiento científico bajo los postulados del proyecto social del mundo moderno que, indudablemente favorecía a quienes lo habían impulsado, es decir, la burguesía, que no tardó en difundir la idea de una sociedad ordenada, planificada sobre bases científicas, la cual empezó a ser fomentada e inducida en los centros escolares (Zapata, 1999, p. 57). Sólo a partir de ello, podríamos explicar el empeño de Napoleón Bonaparte

²⁷ De hecho, la frenética búsqueda del progreso social, obsesionó al hombre durante la modernidad ilustrada, al grado que algunos ilustrados, entre ellos el marqués de Condorcet, no tardaron en introducir el concepto de *revolución*, o sea el uso inevitable de la violencia en el proceso de evolución social y búsqueda del progreso (Palerm, 1995, p. 39).

por hacer de la educación el instrumento idóneo para consolidar al Estado francés.²⁸ De alguna manera retomó el postulado aristotélico que señalaba a la instrucción como una atribución estatal y dispuso la creación de un código destinado a unificar la ley en Francia que otorgaba esa responsabilidad al gobierno. Pronto, esta tendencia se extendió al resto de Europa.

La intención era clara, puesto que en el Antiguo Régimen se consideraba al rey como responsable de la nación, el amor a la patria estaba representado por la devoción y lealtad al monarca. Pero el cambio político del Absolutismo a la democracia, significaba el fin de esa idea, ya que a partir de entonces, el nacionalismo, representado por el Estado y la defensa del país ante cualquier elemento extraño que amenazara su existencia, sería fomentado de forma desmedida en las aulas.²⁹

La burguesía se encargó de impulsar esta idea y también fue la principal favorecida por sus efectos, ya que consolidó su poder de clase limitando los privilegios de la aristocracia. Además, orientó sus esfuerzos en oponer a la monarquía el principio de soberanía popular, imponiendo por medio de la instrucción, los valores de la democracia, una forma de gobierno que les permitiría gobernar en nombre del pueblo (Ranciere, 2006, p. 76).

En consecuencia los frutos de la revolución científica y del pensamiento ilustrado, se usaron a favor de unos cuantos privilegiados. Y la instrucción, ahora bajo control estatal, mantuvo su función de adoctrinamiento.

Por medio del fervor patrio³⁰, se logró despertar un sentimiento de lealtad mucho más fuerte del que se había tenido por el soberano, que incluso, en

²⁸Concebido como el conjunto de instituciones representativas de la ciudadanía. (Pérez Garzón, 2008, p. 42).

²⁹Conocido como *movimiento codificador* y aunque ya se habían dado los primeros intentos en Prusia en 1753 en Austria, así como Prusia en 1794, suele identificarse con el proceso realizado en la Francia napoleónica (Lachira, 2004, p. 34).

³⁰ Esta fue la principal consecuencia del inicio de los movimientos nacionalistas y ultranacionalistas –como el chovinismo–; circunstancia que no tardó mucho tiempo en ser considerada como símbolo de legitimización por los regímenes totalitarios de la primera mitad del siglo XX (fascismo italiano, nazismo, estalinismo y militarismo japonés).

algunos momentos estuvo en condiciones de rivalizar con el poder de la Iglesia.³¹

Cabe señalar que este nuevo modo de pensar encontró su expresión idónea en los himnos nacionales, los símbolos patrios y las celebraciones cívicas, con las que el Estado legitimó la posición que antaño había ocupado el monarca y la Iglesia.³²

Este proceso fue parte de la organización social del liberalismo burgués, cuyo soporte y sujeto jurídico era la nación [...] constituida por ciudadanos a los que se les exigía adhesión y fidelidad a las instituciones que expresaban el alma de una patria. [Como] el “comportamiento” nacional de los ciudadanos no podía surgir sólo del desarrollo del mercado, sino que necesitaba el vínculo de fidelidad hacia el Estado, las conductas de las personas comenzaron a ser definidas y delimitadas como comportamientos ciudadanos identificados con una nación, leales a unas señas de identidad cultural y política por encima de las clases sociales al establecer como valor supremo la idea [...] de nación, de un vínculo nacional que invade la esfera íntima y desemboca en una especie de ritual religioso (fiestas nacionales, procesiones cívicas) (Pérez Garzón, 2008, pp. 29).

Fue la época en que el carácter utilitarista de la educación llegó al extremo que se le consideró indispensable para mejorar la instrucción militar, especialmente cuando la derrota francesa a manos de los prusianos en la guerra de 1870-1871 se atribuyera al mayor nivel escolar de las tropas alemanas.³³ Así, los patriotas que acudían al llamado de su país ante una amenaza externa, demostraban ser mejores soldados que los mercenarios pagados que habían formado los ejércitos de muchos reinos en la antigüedad. La formación de buenos ciudadanos, pronto se convirtió en una aspiración legítima y durante las últimas décadas del siglo XIX, se contaba con que los niños, asistieran a las escuelas públicas para estudiar la

³¹ Michel Foucault, nos habla que la escuela, ejerce sobre los sujetos un tipo particular de poder, el poder disciplinar. Esa forma de poder esta preocupada por la regulación, la vigilancia y el gobierno de los individuos. El poder disciplinar cae siempre sobre algo que tiene vida, o sea, sobre algo que ocupa un lugar en el espacio y existe en un tiempo finito. En otras palabras, las técnicas involucradas en el poder disciplinar operan primaria y necesariamente en un espacio y un tiempo determinados (Michel Foucault, citado por Souza, 2009, p. 73).

³² Así, debido a que el *Estado se hizo cargo de la educación*, fue necesario la creación de una institución oficial dedicada específicamente a la preparación de los maestros que se harían cargo de las escuelas del Estado, motivo por el cual surgieron las *Escuelas Normales*. Por eso, ha inicios del siglo XIX, se crearon entre otros, los sistemas nacionales de educación del Reino Unido, Francia, Alemania, Italia y España.

³³ Un ejemplo lo constituye la *École Polytechnique* de Francia que originalmente era una fábrica de armas para el ejército de la revolución y luego se transformó con la idea de preparar a los ingenieros y a los técnicos especializados que necesitaba cada vez más la industria francesa en desarrollo (Reale y Antiseri, 2002, p. 274).

historia de su país, conocer las costumbres y tradiciones, aprender a escribir y hablar correctamente su idioma, estar orgullosos de su identidad nacional, jurar lealtad a los símbolos patrios y defender a la nación contra cualquier agresión extranjera.³⁴

En todas las escuelas europeas se imbuyó a los ciudadanos, desde niños, de un espíritu nacionalista tremendamente agresivo, basado en los modelos clásicos. La falange de ciudadanos griegos o romanos avanzando impasible bajo una lluvia de flechas era el modelo de gloria militar que se enseñaba a los escolares. El efecto que tuvo esta educación sobre los ciudadanos europeos se puso de manifiesto cuando, al producirse el estallido de la primera guerra mundial, enormes manifestaciones de júbilo recorrieron las principales capitales, mientras las fotografías de soldados sonrientes que partían hacia el frente llenaban las portadas de los diarios (Martínez Teixidó, 2001, p. 251).

El objetivo de la educación-instrucción en la modernidad era claro: disciplinar la subjetividad para que no “infectara” con sus deformaciones la imagen canónica aceptada del mundo. La escuela se transformó en el espacio idóneo para forjar el espíritu disciplinario, en cuyo centro se colocó al maestro como protagonista del acto educativo. Finalmente los alumnos fueron concebidos y tratados como sujetos uniformes y no como individuos sensibles y creativos. El espacio-tiempo del aula fue construido para permitir una visión *panóptica* del maestro, en una relación en que los alumnos son pasivos y deben cumplir su rol de engranes en el gran dispositivo mecánico que permite que obtengan una “copia” del conocimiento socialmente legitimado (Najmanovich, s/a, p. 11).

La escuela se configuró como la institución central del sistema educativo, sobre el que recayó la tarea de formar a los ciudadanos del Estado, para cohesionar las nuevas sociedades [y, con el paso del tiempo] para preparar y disciplinar a los productores demandados por el nuevo mercado. [...] La escuela, se situó así en el centro de todo un entramado organizativo de importancia clave en la estructura social; hablamos por ello de sistema educativo, como de un producto propio de la modernidad (Pérez, 2008. p. 56).

Debido a lo anterior, la escuela recibió mayor atención por parte de las autoridades, ya que era el lugar donde se reproducía la ideología oficial. En consecuencia, el ser de la educación quedó nuevamente relegado y se robusteció

³⁴ Este detalle no pasó inadvertido para los ingleses y japoneses, que se abocaron a ampliar sus sistemas de instrucción pública, quienes vieron en la educación un instrumento para construir la lealtad nacional, así como un ejército de ciudadanos y trabajadores muy eficaz (Barfield, 2000, p. 183).

su función como transmisora y reproductora de la cultura nacional. Bajo el discurso de su carácter laico, gratuito y obligatorio, no sólo se redujo la influencia de la Iglesia, sino que además se facilitó su vinculación a intereses económicos, alejándola aún más de sus aspiraciones morales y espirituales, situándola como un requisito para acceder a un mundo cada vez más complejo, determinado por las crecientes necesidades del mercado (Saavedra, 2001, p. 119, Abbagnano y Visalberghi, 2003, pp. 457-577).

En el discurso, los fines e intenciones meramente educativo-instruccionales, sirvieron una vez más como elemento discursivo para mantener la ansiada búsqueda del progreso. Pero en la práctica, quedaron subordinados a los intereses económicos y de clase de los grupos en el poder que la usaron para legitimar y preservar el orden establecido. Tal ha sido a partir de entonces, el trasfondo de la instrucción que brinda el Estado.

Bajo este esquema, los sistemas educativos se ven condicionados por sus diferentes dimensiones económicas, culturales, históricas y geográficas. [...] El sistema educativo responde, así, a los condicionantes sociales y al “modelo de ciudadano” que se tenga (o se imponga) en cada sociedad, políticamente inducida para reproducir las condiciones sociales y a su pesar, para crear nuevas. Históricamente, los primeros sistemas de educación formal se fueron construyendo como parte de la organización social y, por lo tanto, desarrollándose paralelamente a otros procesos, como la aparición de la casta, estamento religioso, militar o la obediencia hacia el Estado, o el surgimiento de la democracia (Lobera, 2002, p. 224).

En la modernidad, la educación ha sido concebida principalmente como un instrumento para disciplinar a los estudiantes bajo una visión del mundo -la de la ciencia y la razón- por medio de actividades dirigidas por el maestro. Para lograr lo anterior, se ha centrado en la reproducción memorista del conocimiento, en que la capacidad creativa queda excluida, en consonancia con los valores de uniformidad y disciplina de los individuos. El modelo descrito, sugiere que la educación-instrucción debe contribuir a acentuar la organización de la sociedad por clases. Por ende, se reafirma su función de cumplir propósitos sociales diferentes y circunscripciones sociales distintas, como clasificar a las personas dentro de un esquema de división del trabajo, sobre todo a partir del despunte industrial,

cuando la enseñanza en salones de clases reafirmó ese carácter de *educación de masas*.³⁵

[Como vemos, la escuela] en la Modernidad fue producto de un tipo particular de experiencia y de una cierta epistemología: la de la sociedad mercantil en expansión que trató al conocimiento como un “producto” estable y definido, que se puede producir en serie y transmitir masivamente, que puede “acapararse” y privatizarse, a imagen y semejanza de cualquier otra mercancía. La escuela se organizó a partir de estas creencias, de las tecnologías de la palabra disponibles (los libros impresos) y adoptó las configuraciones vinculares compatibles con ellas. Las virtudes cardinales son la disciplina y la aplicación al trabajo, la memoria, la prolijidad y la uniformidad. La configuración vincular establecida es totalmente asimétrica, con un saber depositado en el maestro que va inculcándolo en los alumnos que lo reciben sin poder transformarlo, ni digerirlo, ni cuestionarlo. [Dicho de otro modo, se limitó] a transmitir sin modificaciones un saber pre-cocinado e incluso muchas veces pre-digerido. El alumno no era pensado como un productor (ni siquiera el docente lo era), sino como un consumidor (Najmanovich, s/a, p. 13).

Las circunstancias que propiciaron esta modalidad impusieron una distinción de actividades, tanto en los alumnos como de los docentes. Por una parte, se esperaba que los alumnos de las clases bajas –por lógica, futuros obreros-, se comportaran de manera uniforme y, por otra, se confiaba en que las actividades fueran diseñadas *ex profeso* por los maestros, al igual que en todos los componentes del proceso productivo. La enseñanza en salones de clases modificó la capacidad creativa y los ritmos variados del aprendizaje. Con la llamada *democratización cuantitativa de la enseñanza* (González, 1998) se garantizó el derecho a la enseñanza y aumentó la cobertura de la instrucción pública; así la asistencia a la escuela creció notablemente y los grandes tamaños de los grupos, hicieron más fácil la tarea estatal de preparar a los que debían ser trabajadores.

Con la incorporación de la instrucción en masa en los países industrializados, desde finales del siglo XIX, se dispuso lo necesario para controlar el tipo de instrucción que recibía la clase trabajadora, evitando así cualquier difusión de ideas pedagógicas revolucionarias. La modalidad didáctica con que se trabajó -cátedra- fomentaba la pasividad y la dependencia del alumno hacia el

³⁵ Esto de acuerdo a la tesis marxista según la cual, todo producto –superestructura- tiene la marca del sistema de producción que lo generó es, por lo menos en este caso, plenamente confirmada (Coelho, 2000, p. 137).

maestro. Y el aumento desproporcionado de matrícula en las escuelas, en comparación con el número de profesores, hizo cada vez más rentable la relación costo-eficiencia en la instrucción pública (Hamilton, 2008, p. 152).

La perspectiva extensiva, al contrario que la restrictiva [empleada con bastante éxito en la antigüedad], planteaba abrir el acceso al sistema educativo, ya sea de manera libre u obligatoria. [Aunque] podemos encontrar sistemas con múltiples aproximaciones, donde conviven la lógica restrictiva y la extensiva. Esto quiere decir que ciertos grupos dentro de la sociedad tienen restringido el acceso a algunos procesos educativos pero tienen acceso extensivo –libre y obligatorio– a otros tipos de conocimientos. [Como en el caso de] las sociedades europeas de finales del siglo XIX, donde se consolidaron los sistemas extensivos de formación básica, pero a su vez, los estudios superiores, con unos conocimientos que permiten rendimientos socioeconómicos más elevados y más ámbitos de participación social, quedaron durante un siglo con un acceso prácticamente restringido a los grupos socioeconómicos más acomodados. Además, los sistemas educativos pueden contemplar al mismo tiempo ámbitos con lógicas de transmisión y de comunicación, diferenciados para ciertos grupos sociales o tipos de conocimientos, aun cuando habitualmente las perspectivas comunicativas las encontramos fuera del sistema formal (Lobera, 2002, p. 230).

Puesto al descubierto el discurso de la *educación de masas*, lo demás resulta bastante obvio, la abundancia de mano de obra calificada, facilitó la imposición del pensamiento mercantilista en la educación-instrucción de los países occidentales; llegándose a pensar que la escuela forma parte de la actividad económica, por lo que deben existir dos tipos de enseñanza: *una destinada a la formación de los puestos directivos y otra, encaminada a los trabajos operativos*. En consecuencia es necesario clasificar a los alumnos por el tipo de trabajo al que pueden aspirar según su condición social. Además, el Estado, gran administrador de la enseñanza, impuso el tipo de educación que se necesita para atraer o fomentar la producción y la inversión extranjera; al tiempo que los maestros, subordinados a los intereses estatales, se concibieron como engranes de los sistemas educativos nacionales.³⁶

Algo similar ocurrió con los padres de familia, perdieron el control sobre la educación de sus hijos. El Estado determina el tipo de educación-instrucción que se requiere para insertarlos al mundo laboral; con esto, se volvió cada vez más

³⁶ Basta decir que muchos profesores en los siglos XVI y XVII eran propietarios de varias escuelas y eran ellos quienes elaboraban sus propios programas, situación que se redujo cuando el Estado se hizo cargo de la educación.

mecánica, arbitraria e impersonal. En efecto, para la última mitad del siglo XIX, la enseñanza había alcanzado niveles de sistematización que sólo se había soñado en el siglo XVIII al otorgársele un carácter científico-racional (Lobera, 2002, p. 139).

Por lo anterior, el vínculo existente entre la instrucción y el sistema económico se ha ido afianzando cada día más y más, en la medida que el capitalismo se ha fortalecido, al preparar a las personas para insertarlos al mercado laboral o para que “rindan más” en sus centros de trabajo. Se ha consolidado como instrumento de control político y ahora económico, al convertirse en proveedora de mano de obra. El lenguaje propio de la enseñanza bajo este principio, refleja su clara intención de reproducción cultural, en que los profesores se reciclan, los programas de estudios se producen estandarizados y se propone un modelo de ciudadano que deberá insertarse con “éxito” a la vida productiva (Lobera, 2002, p. 133).

Hasta ahora, hemos visto que los fundamentos ideológicos y la estructura de organización de la educación como instrucción se perfilaron desde la antigüedad, además de que se le empezó a utilizar como instrumento de control social. De hecho, nunca ha perdido este carácter, mientras que las críticas al respecto durante este periodo fueron muy débiles, ya que no abordan los problemas de fondo que existen en su seno; en general, la discusión se restringe sólo a la didáctica, como en el caso de la llamada *escuela nueva*, que bajo la mentalidad propia de la modernidad ilustrada, buscó alejarse de la *escuela tradicional* cuestionando sólo las limitaciones de los métodos y técnicas de enseñanza que provenían desde la antigüedad para organizar, transmitir y evaluar el conocimiento.³⁷

La *escuela tradicional* favorece la reproducción cultural y sirve como instrumento de control social al frenar la dinámica educativa e imponer criterios de autoridad encaminados a crear ciudadanos sumisos y obedientes, fáciles de controlar que no tengan iniciativa para luchar por mejores condiciones de vida

³⁷ Una de las pocas excepciones lo constituye Ellen Key, para quien las reformas aisladas en la escuela moderna no significaban nada, entretanto no sirvieran para preparar en forma consciente el cambio que posibilitara el fin del sistema económico existente (Jiménez, 1976, p. 15).

(Fig. 2). Al amparo del discurso oficial, ha reproducido valores de orgullo nacional, con la idea de resaltar el nacionalismo. Para tal efecto, encontró en el triunfo de la ciencia, la justificación para segregar saberes alternos; en el uso de la razón, el menosprecio por los sentimientos; y en la aplicación de esquemas de autoridad para apoyar la consolidación del Estado-nación, el pretexto ideal para inhibir la conciencia crítica de las personas.

La historia del Estado moderno es la historia de un creciente deslizamiento de las relaciones de poder verticales (Estado- individuo), basadas en la coacción física, hacia formas de gobernabilidad cada vez más interiorizadas voluntariamente por los sujetos. Es de esta suerte como el Estado moderno crea el sujeto como objeto de las políticas de poder, pero también como sujeto autodeterminado que se autodisciplina. Y es justamente en el paso de las formas punitivas externas de dominación que se ejercen sobre los cuerpos a formas de autocontrol interno de las almas, de prácticas de violencia física a otras de violencia simbólica, cuando se fundan los sistemas nacionales de educación y cuando se generaliza la escolarización como elemento institucional de aprendizaje (Cuesta, citado en Viñao, 2008, pp. 114-115).

Por eso se menosprecia la *educación informal*³⁸ y destaca el método y orden, así como el papel que asume el maestro, quien organiza el conocimiento, escoge los contenidos a ser aprendidos por repetición y memorización, trazando el camino para conducir a sus alumnos. En suma, es el modelo y guía al que se debe imitar y obedecer. El orden lo representa la disciplina escolar y el castigo. Acatar las normas y reglas es la forma de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo.³⁹

³⁸ Entendida como la educación no institucionalizada, en la cual, el individuo determina lo que quiere aprender, el tiempo que le dedica y sus alcances. De Castilla Urbina (2005) la incluye dentro de la educación extraescolar y la concibe como una educación refleja que emana de las relaciones sociales en todos los escenarios de la vida social, desde las relaciones en la familia hasta las concentraciones políticas o deportivas (Gómez, 2009, p.41).

³⁹ "Escuela Tradicional" en *Diccionario de ciencias de la educación*, Santillana, 1995, p. 577.



Figura 2.

En la Escuela Tradicional es común la frase: "La letra con sangre entra" (Tomado de Vázquez, Falcón y Meyer, 1999).

Desde esta perspectiva, la *escuela tradicional* reproduce el orden social, ya que se opone a cualquier concepción que suponga el cambio en el paradigma educativo. Es impulsora de los valores que supuestamente caracterizan a una sociedad en particular.

Esa ha sido la percepción que prevalece desde la antigüedad hasta nuestros días, en parte, porque se ha creído que los estilos de enseñanza de los docentes, derivan de formas y modalidades con las que a su vez aprendieron como alumnos, pero sobre todo por el manejo político que se ha dado a esta actividad, hecho que refleja la presencia de intereses variados que distorsionan esta labor. La reproducción de esquemas de dominio aplicados a la educación-instrucción ha sido el común denominador de la mayoría de las y los profesores y estudiantes que conviven en las escuelas.

Lo anterior no pasó inadvertido para los intelectuales que estudiaron este fenómeno desde el siglo XIX. A ello contribuyó la discusión sobre el concepto de poder, que enfrentó los intereses de las masas con los individuales.

Como es de esperarse, se mezclaron ideologías o convicciones religiosas, en la que se reconoció a la educación-instrucción como una actividad subordinada a fines políticos, porque el Estado intervenía directamente en su práctica con la finalidad de legitimarse y obtener su aprobación entre el pueblo. Pero también económicos, pues se consolidaron los mecanismos sociales que permitieron a la escuela conservar su capacidad para mantener a la población según su condición social, transfiriendo la desigualdad hacia niveles más altos y privando de gran parte de su valor en el mercado laboral a los ciclos iniciales de escolaridad.

Esta idea permea la obra de Emile Durkheim (1991), para quien la educación era la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no estaban maduras para la vida social.

En sí, supone que la educación tenía por objeto suscitar y desarrollar en el individuo ciertos estados físicos, intelectuales y morales que exige de él la sociedad y el medio especial al que particularmente estaba destinado.

Entendido de esta forma, la enseñanza es la socialización metódica de las nuevas generaciones por las que la sociedad perpetúa su propia existencia. Por supuesto que Durkheim, descartó el supuesto antagonismo entre sociedad e individuo y sostuvo que lejos de oponerse, se implicaban mutuamente. El individuo al querer a la sociedad se quería a sí mismo. La acción de ésta, por medio de la educación, no tenía por objeto disminuirlo o desnaturalizarlo, sino por el contrario, engrandecerlo y hacer de él, una persona.

La educación es una función social, y por esto el Estado no puede desinteresarse de ésta. La educación debe estar sometida en su totalidad a los intereses del Estado, porque es éste quien abre paso a los principios esenciales: respeto a la razón, a la ciencia, a las ideas y a los sentimientos que están en la base de la moral democrática (Durkheim, 1991, pp. 70-94).

El sociólogo francés aprueba el carácter de la educación-instrucción que le imprime el Estado al destacar su función reproductora, resaltando el uso que se le da como instrumento de control social. Dicho trasfondo también se puede advertir en una vertiente de la pedagogía inglesa impulsada por J. L. Kandel (AÑOS), que destaca los principios de La Ilustración aplicados a la educación, la cual, sólo podría desarrollarse en un ambiente de libertad personal, al amparo de instituciones democráticas y liberales propias de las sociedades modernas.

Al igual que Bertrand Russell, Kandel resalta la aspiración moderna en que la educación debe ser ante todo, una expresión democrática (Jiménez, 1976, p. 15).

Una vez expuesto el fundamento de la escuela tradicional, podría esperarse que la *escuela nueva*⁴⁰ mostrara una postura mucho más crítica, pero en lugar de eso, reafirma los principios de la modernidad ilustrada, que conciben al hombre como un sujeto universal en búsqueda del progreso social. En efecto, dicha orientación, resalta el carácter liberal y progresista de la educación. Si bien, en el discurso ha intentado apartarse del enfoque tradicional al afirmar que ningún proceso educativo era efectivo cuando el maestro hablaba y los alumnos sólo escuchaban y almacenaban información⁴¹, no ha logrado romper con su intención política, pese a su insistencia por hacer a un lado los intereses que obstaculizan el acto educativo.

Una característica general de la escuela nueva es su condición elitista. Los contactos de los pedagogos reformistas con los hijos de la clase obrera fueron muy escasos por razones fácilmente comprensibles. Excepto en algún caso concreto, los nuevos métodos no bajaron a las clases sociales menos favorecidas ni llegaron a las poblaciones rurales (Palacios, 2010, p. 6).

Si bien la escuela nueva se reconoce como un movimiento social que se haya sometido a un cambio constante, su discurso favorece el *status quo* de la élite, lo que influye para el menoscabo de los sectores marginales; además, resalta el ideal del progreso gracias a la ciencia y el desarrollo de la tecnología. Salvo algunos de sus representantes como Ellen Key,⁴² que se opuso a la mecanización de la vida y la cultura, la escuela nueva muestra una postura ambigua, ya que por un lado, sugiere poner término a la competencia egoísta para favorecer la cooperación, pero sus planteamientos tienen como punto de partida y de llegada la educación bajo el influjo del capitalismo, sistema económico que resalta el lucro desmedido.

⁴⁰ También conocido como el movimiento de la *nueva educación*, recuperó ciertos principios de Platón, Montaigne, Rabelais, Comenio Juan Enrique Pestalozzi y de Juan Jacobo Rousseau. La Escuela Nueva reconoce que, como todos los movimientos sociales, se halla sometida a cambio constante. Asimismo, reconoce al alumno como la única realidad en torno al cual debe efectuarse la programación escolar y la actividad profesional del docente. Así, la educación se hizo *paidocéntrica* frente a las corrientes pedagógicas tradicionales que asignaban al educador todo el esfuerzo y orientación del proceso educativo. (Saavedra, 2001, p. 57).

⁴¹ Denisse Dresser, catedrática del ITAM sugiere que los alumnos de la escuela tradicional son considerados simples *ciudadanos-vasija*, por ellos pretende que carezcan de iniciativa propia y sean incapaces de utilizar en su vida diaria los saberes que aprendieron en el aula.

⁴² Pedagoga sueca que defendió el derecho a una educación de los sectores oprimidos que no tuviera intenciones políticas. (Saavedra, 2001, p. 98).

La escuela nueva es una muestra más del control que se tiene sobre la educación, entendida como simple instrucción, ya que las instituciones que se precian de serlo, suelen ser privadas y sus colegiaturas son muy altas, por lo que solamente las clases acomodadas pueden acceder a ellas. En los países que cuentan con escuelas de este tipo y escuelas públicas para las masas, el trabajo escolar que se realiza en ellas es de mayor esmero; la educación física se sitúa en un lugar relativamente alto, las instalaciones están mejor equipadas y se presta mayor atención al trabajo colectivo, en comparación con los centros escolares ordinarios. Estas escuelas no preparan a los alumnos para actividades relacionadas con el trabajo físico, esa tarea constituye el destino de los hijos de los trabajadores que no pueden estudiar en dichos centros (Konstantinov, Medisnky y Shabaeva, s/a, p. 90; Picardo y Escobar, 2002, p. 39; y Jiménez, 1976, p. 15).

Esta idea prevalece en los nuevos enfoques aplicados a la educación, ya que se mantiene su carácter de instrumento para reproducir el discurso oficial del Estado. Tal y como se advierte con la incorporación del *conductismo*, escuela psicológica que pondera en el proceso educativo la creación de ambientes que optimicen el aprendizaje, controlando y mediando la conducta por medio de refuerzos positivos para transmitir pautas culturales, y el constructivismo, que aborda el tema educativo desde la psicología. Por ejemplo, el conductismo, al sostener que el conocimiento está compuesto de *sensaciones* e *ideas*, con asociaciones entre ellas, propone que éste se produce a partir de sensaciones e impresiones, los cuales son meras copias o reflejos de la realidad.

Bajo este principio, se ha reforzado la idea de que la educación debía centrarse en la transmisión de conocimientos para que el estudiante pudiera elaborar una *copia de la realidad*. Por su parte, el constructivismo parte de la idea de cambio, que se deposita básicamente en expectativas pragmáticas que toman como base la misma búsqueda del progreso bajo los principios propios de la modernidad, al menos desde el momento en que concibe al hombre como un ser preocupado por su futuro y por la tendencia de construir un mundo mejor. (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 31, y Díaz, 2007, p. 72).

Tanto el *constructivismo*, como el *construccionismo*⁴³ constituyen un modelo más de vida futura; no logran alejarse de los ideales propios de la modernidad. Teniendo como un telón de fondo la discusión el conocimiento como “constructo”, en cuanto que se considera como una invención del intelecto humano, es decir, no es un dato a transmitir o una información a almacenar, se pretende que las personas resuelvan problemas reales y se preparen para desempeñar ciertas *actividades laborales*.

Afirma que el verdadero saber es aquel que funciona para la continuidad del modelo social y mantiene el *esquema representacional del conocimiento*, pues supone que los saberes resultan del acercamiento entre el alumno (sujeto) y la realidad (objeto) a lo largo de su vida. Incluso, sostiene que no todos los estudiantes poseen conocimientos con el mismo valor, ya que los individuos obtienen ideas más adecuadas a la realidad que otros y viceversa. No toma en cuenta la existencia de las diversas realidades que puedan tener los individuos como resultado de las múltiples lecturas que realizan del entorno en que viven, además de que el énfasis por *aprender a aprender* se ha reproducido como *aprender por aprender*, no para transformar la realidad, sino para reproducirla (Rodríguez, 2008, p. 73).

Esta *peculiaridad* también la encontramos en el *enfoque por competencias*, que retomado del ámbito laboral norteamericano, sirve para determinar las características idóneas o el perfil de los “buenos” trabajadores, el cual por cierto se puso en marcha pese a que no existía claridad en cómo podría aplicarse en la educación. Aún hoy, no es fácil establecer una clasificación o una organización de

⁴³ Modelo creado a partir de aportes del constructivismo, las teorías de la psicología social genética y lo que algunos teóricos denominan constructivismo social. Sugiere que el conocimiento, cualquiera que sea el dominio disciplinario no se transmite; es objeto de elaboración mental; es construcción del pensamiento humano. Pero agrega que no es suficiente aceptar que el conocimiento se construye en sociedad, es necesario ver las consecuencias de esta construcción en lo social, es decir, dar prioridad a la solución del problema de la calidad de la educación personal y formación ciudadana de personas comprometidas con su desarrollo y progreso en todos los campos de la vida nacional. Finalmente, sostiene que si esta construcción no se refleja en una transformación social de quienes supuestamente estudian los comportamientos sociales para educar mejor, entonces ¿de quién más se puede esperar? En otras palabras, todo lo que tenga que ver con el conocimiento, la educación, la pedagogía, la ciencia, la técnica o la tecnología debe tener un sentido social de transformación y de cambios, que beneficien a las personas con las que convivimos (Rodríguez, 2008, p. 80).

las competencias dado que su aplicación es reciente, lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas (Díaz-Barriga, 2006 pp. 20-31).

[Pero] al observar los requisitos que el mercado laboral establecía respecto de los recursos humanos, y que deberían ser satisfechos mediante los procesos educativos que se imparten en la escuela, se inició el proceso de apropiación del término competencias en la educación. Esto implicó un proceso de rediseño curricular que se inició en el nivel profesional y fue descendiendo hasta el preescolar. Es decir, primero se aplicaron en la preparación de los jóvenes en las universidades, teniendo en cuenta aquello que tenían que aprender para ser competente en el ámbito laboral y, posteriormente se fue aplicando en los niveles inferiores (Frade, 2007, p. 54).

Según esta idea, el estudiante, al igual que el *buen trabajador* no sólo debe poseer conocimientos, sino habilidades y destrezas para usar en situaciones determinadas. Así, la educación-instrucción, ahora bajo el enfoque por competencias, persigue como fin enseñar a la gente a cumplir ciertos estándares o expectativas establecidos por las autoridades educativas, los expertos y/o los patrones que ejercen un dominio en la sociedad, resaltando el entrenamiento técnico, la eficiencia, productividad, medición, responsabilidad y obediencia. Se basa en métodos de enseñanza conductistas y constructivistas, donde una habilidad debe ser dominada antes de empezar la siguiente; resalta además la práctica con retroalimentación y reforzamiento positivo y/o negativo (Frade, 2007, p. 53).

En este sentido, los planes sistemáticos de escolarización pública universal dentro de la historia del capitalismo, presentes ya en el siglo XVI en Comenio, y con ellos la escuela, son vistos como un artefacto (por lo que tiene de ingenio mecánico) que contiene una artimaña (artificio para engañar). A la concepción tomada de la física, de la escuela como máquina para educar corresponderían formas o modos de escolarización elaborados y puestos en práctica desde el siglo XVI [hasta la actualidad]. Se trataría, en general, de métodos y modos de organización disciplinarios basados en la enseñanza grupal y frontal, el control y la vigilancia constante, la ocupación continua de los alumnos, la graduación y sistematización de lo enseñado, la regulación detallada de las actividades, espacios y tiempos escolares y el examen formal. Por último a la concepción -tomada de la biología- de los alumnos como organismo vivos, dotados de una fuerza vital interna y en crecimiento, corresponderían, en los años finales del siglo XIX y sobre todo en la primera mitad del XX, una concepción vitalista y no mecánica de las formas de organización escolar que ponía énfasis o se basaba en las pedagogías blandas. La autoactividad disciplinada, el control e intervención en los procesos de crecimiento por la psicopedagogía "científica" y la imposición, con ésta, de los criterios que establecen lo que debe considerarse "normal" y "anormal". Es decir, en modos de educación y escolarización, que [como el constructivismo pedagógico y

el enfoque en competencias], han adoptando formas híbridadas con las antiguas, vendrían en todo casos no tanto a sustituirlas cuanto a reforzarlas [lo que demuestra] la intervención que conforma una asfixiante red de controles y regulaciones diseñadas por expertos e interiorizadas como verdades incuestionables por los sujetos así conformados (Viñao, 2008, pp. 106-107).

Lo anterior facilita el camino para que el mercado influya y determine cada vez más el rumbo que ha de tomar la educación-instrucción. Así, el significado de competencia, por lo menos en la ley y en gran parte del trabajo ligado a las políticas oficiales, coloca al mercado de trabajo como su referencia principal. Y no podría ser de otra forma ¿Por qué el enfoque por competencias habría de cambiar de sentido la educación-instrucción si funciona de acuerdo a la conveniencia de los grupos en el poder? Por eso, las competencias pasan a ser un conjunto de saberes que los alumnos, futuros trabajadores deben poseer para solucionar cuestiones de su proceso de trabajo. Saberes, conocimientos, cualidades, capacidades, aptitudes, orientación para la acción, potencial cognitivo, actitudes o desempeños, son los términos preferenciales del currículo o del trabajo por competencias (Frade, 2007, p. 53; Souza, 2008, pp.85- 87).

De esta manera se le asignó a la educación la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas. Las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. No habría que olvidar que ese fue uno de los temas centrales del debate pedagógico con el que se inició el siglo XX, sea en la perspectiva de Durkheim para quien la función de la educación era la transmisión de los valores de una generación adulta a una nueva, o en el razonamiento de John Dewey que ve en la educación el factor de progreso, de la adquisición de la ciudadanía en una sociedad de inmigrantes. Estos autores no hicieron referencia al tema competencias, pero en el núcleo de su propuesta, se pueden identificar esas competencias consideradas para la vida social, tales como competencia para la ciudadanía, para la tolerancia, para la comunicación, así como competencias personales, tales como la honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia. Por su parte, las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura. Dos competencias encabezan este planteamiento, las que guardan relación con la lectura y escritura, y las que se refieren al manejo de nociones matemáticas, así como al dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología y una competencia de lenguas extranjeras [...] Por su parte las etapas inicial y avanzada de las competencias responden a la vida profesional; en estricto sentido se podrían estudiar [a partir del] desempeño de los egresados en el mercado ocupacional (Díaz-Barriga, 2006, p. 22).

Como lo ha señalado Alfredo Macías Narro (2009) especial atención merece la discusión política, sobre el carácter subordinado de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México⁴⁴, la cual constituye el ejemplo idóneo para constatar cómo la instrucción está subyugada a los intereses del poder y a los dictados intervencionistas de los grandes organismos financieros internacionales.

No hay un sustento teórico-conceptual de fondo acerca de la “reforma”, ni se ha efectuado un proceso mínimo de discusión al respecto. [...] Se advierte que los planes de reforma a la educación media superior, sirven a intereses particulares e internacionales [que desean] incorporarla a las necesidades de la reestructuración neoliberal y la lógica del mercado (incluido el de trabajo). En el razonamiento “mercadoteísta”, “sociedad” equivale a “mercado”. De este modo, el mercado se convierte en el mediador y el organizador social por excelencia, del que emanan los criterios de racionalidad y de evaluación, que orientan el financiamiento de la actividad educativa, así como la calificación y ubicación de los actores fundamentales del hecho educativo (alumnos, padres de familia y docentes) (Macías, 2009, p. 21).

Para el caso de la RIEMS, se volvió a imponer la política educativa de arriba hacia abajo, por medio de organismos –tal es el caso de la OCDE- que simulando una participación democrática, pretenden privilegiar la adquisición de saberes, habilidades y destrezas en función de su aplicación para la creación de innovaciones susceptibles de ser mercantilizadas. La innovación desde arriba, así, vertical, asimétrica, debe ser, de acuerdo a esta ideología, el centro de todo el esfuerzo intelectual. Pues sin “...innovación no existe competitividad y, si no se es competitivo, se corre el riesgo de salir del mercado” (*Internacional de la educación* en Macías, 2009, p. 33).

Y es partir de lo anterior que no queda duda respecto a la intención del cambio social –y por ende cultural- que, interpretado desde la modernidad ilustrada como progreso social, resulta ser nada más que demagogia. *El resultado ha sido una innovación sin cambio que ha reafirmado las relaciones de dominio que operan en la sociedad y que son transmitidas y reproducidas por medio de la*

⁴⁴ Al respecto, el ejemplo más concreto de cómo los programas de formación docente, han logrado que muchos profesores “reconozcan” –consciente o inconscientemente- cuanto aquí se afirma, se encuentra en la siguiente expresión formulada por una profesora en un curso de capacitación sobre competencias de la UPN: “... Los maestros necesitan adaptarse a las exigencias del desarrollo científico y técnico para lograr egresados que apliquen sus capacidades intelectuales y técnicas al proceso productivo...”

instrucción, como en el caso de las competencias, en que los intelectuales al servicio del sistema, que la han impulsado y defendido esta y las reformas oficiales anteriores, reconocen que se puso en marcha aún cuando no existía claridad en cómo llevarse a cabo.

Aún hoy, es difícil establecer una clasificación u organización de las competencias dado que su aplicación es muy reciente, lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas. De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales y superficiales. (Díaz-Barriga, 2006, pp. 8).

Si bien en el papel, un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas-instrucionales, es el de la innovación; en su ejecución, la mayoría de las veces tales “cambios” se ponen en marcha únicamente ante la necesidad de incorporar modelos, conceptos o formas de trabajo sólo para cumplir el requisito de que se está “innovando”, cuando de lo que se trata es de seguir ocultando los mecanismos que permiten mantener el control social. Basta recordar el énfasis que en distintos momentos tuvieron diversas propuestas muy en boga, como el currículo modular o por áreas de conocimiento, la dinámica de grupos, la programación curricular por objetivos, la organización de la educación superior por modelos departamentales. O bien los incorporados en los años noventa (empleo en las situaciones de enseñanza, el enfoque constructivista, el currículo flexible, la noción de aprendizaje colaborativo) –que sólo conceden un nuevo nombre al trabajo grupal- la enseñanza situada, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el empleo de simuladores en la enseñanza (Díaz-Barriga, 2006, p. 6).

Para que el encubrimiento sea efectivo, se recurren a diversos artificios, que como en el caso de México, nos permite interpretar que cualquier reforma que se aplique, deberá aparentar cierta improvisación para que el sistema educativo “no tenga tiempo” de examinar con detenimiento los resultados de la misma y no tenga más remedio que culpar de su fracaso a la falta de continuidad que ocurre cada que termina un periodo presidencial.

Desde esta perspectiva, las reformas educativas reafirman la autoridad del Estado para que, de acuerdo a la política económica oficial en turno, la educación reproduzca actitudes de carácter utilitarista entre los docentes y estudiantes con

miras a satisfacer las necesidades del mercado (Giddens, 1994, p. 76). Esto implica el desarrollo de “competencias específicas” y el conocimiento de códigos o saberes elementales por parte de los futuros trabajadores para reducir los costos de capacitación en el sector privado, confiando a la educación pública esa tarea. Así, se le impone a la educación pública la función de controlar y orientar hacia qué rama de la actividad productiva se dedicará el grueso de la población. Esa ha sido la principal función de la instrucción pública; de ahí que los niños y jóvenes, según los distintos estratos sociales, se distribuyan en los diferentes niveles de escolaridad; se distinga a las escuelas públicas y privadas, y hasta las de enseñanza religiosa o laicas, cuya finalidad es mantener a estos sectores de la población ocupados, prepararlos como mano de obra calificada y evitar que manifiesten tendencias políticas que puedan atentar contra la estabilidad del sistema (Peza, 1997, p. 143).

Es evidente que las propuestas pedagógicas actuales están dirigidas a formar mayorías cuasi alfabetizadas, con los mínimos conocimientos para desempeñarse laboralmente en bajos niveles del mercado y por supuesto, sin el menor interés por los problemas sociales y políticos del país. Así se solidifica el proyecto de Luhmann, en el cual la sociedad es operación y contingencia [...] el ser humano tiene cabida como simple operario de las necesidades de reconstrucción y autorregulación del sistema capitalista. De esta forma, se busca que los discursos de la política oficial sean incorporados por los propios docentes, convencidos de la eficacia del modelo para la mejora del trabajo educativo e, inclusive, de la satisfacción profesional. Con tal modelo de gerencia, los profesores han de producir información y se convierten en objeto de información. Esto permite que los agentes escolares puedan cuantificar sus desempeños profesionales y la satisfacción de los clientes (los alumnos, sus padres, la propia comunidad). El docente ve su práctica cercada por instrumentos de medición, convencido de la gran ayuda que ellos ofrecen para la mejora de la calidad de su trabajo. De esta forma el profesor se constituye en gerente de sí mismo, en ente capaz de dominar la tecnología de enseñanza, combinar aspectos productivos con posiciones humanistas y, [sobre todo, de] administrar el conocimiento de sus alumnos. (Toral, 2008, p. 45, y Santos Viera, 2008, p. 59).

Como la educación cual simple instrucción es vista como un valor económico, necesariamente va de la mano con el modelo hegemónico actual. Además, si tomamos en cuenta que la educación se ha orientado básicamente a crear buscadores de empleo o generadores de él, también podríamos reconocer que definitivamente, las condiciones materiales de la sociedad influyen y hasta “legitiman” esta relación desigual y la falta de equidad en las oportunidades

escolares y laborales. Educar para competir quiere decir educar para tratar de ganar. Y ganar, ser mejor que los demás, es la medida del éxito en el capitalismo. No sorprende entonces que el llamado enfoque por competencias haya sido sólo un discurso más para mantener a la educación-instrucción al servicio del mercado (Alonso, 1999, p. 70).

Este hecho resulta evidente ante la mayor injerencia de los organismos internacionales económicos -Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo⁴⁵- en los últimos años, dependencias que imponen una serie de condiciones a los países en desarrollo para entregar los préstamos, como ajustes estructurales que garanticen su entrada al neoliberalismo, entre los que podemos mencionar los recortes en el gasto público, privatización de empresas, erradicación de todo impedimento para la inversión extranjera y el libre mercado, eliminación de subvenciones y controles de precios.⁴⁶

El problema es que estos organismos intervienen además en las políticas educativas-instruccionales de varias naciones, obligándolas a que se sujeten a sus parámetros para que puedan acceder a la ayuda financiera. Tal es el caso del Banco Mundial, cuya función consiste en idear instrumentos que permitan institucionalizar sistemas educativos que proporcionen el capital humano indispensable para satisfacer las necesidades laborales del mercado, reduciendo al mínimo el gasto destinado por las empresas a la capacitación de sus trabajadores; por eso cuestiona constantemente a la educación pública, instando a la creación de instituciones que representen otras alternativas, como la apertura de universidades tecnológicas, politécnicos, institutos profesionales y carreras

⁴⁵ En febrero de 2008, cuando se realizó la presentación de la RIEMS, uno de los invitados de honor fue Luis Alberto Moreno, entonces presidente del Banco Interamericano de Desarrollo, huelga decir que entre los documentos base que se tomaron en cuenta para dicha reforma, se localizó uno de la OCDE. (Ver vídeo de presentación de RIEMS en:

http://www.sems.gob.mx/aspnv/mensaje_Calderon.html y el documento *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE en:*

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>

⁴⁶ Sabemos que estos organismos, de acuerdo al capitalismo, consideran a la educación como una inversión que debe retribuir ganancias.

técnicas y, en especial, que se apoye a la educación privada en todas sus modalidades.

Para el Banco Mundial, las instituciones privadas son los mejores ejemplos de la aplicación de calidad y eficacia, además de que ese tipo de educación permite ampliar las posibilidades educacionales con poco o ningún costo para el Estado. De hecho, este organismo ha señalado que debería considerarse el otorgamiento de subvenciones a las instituciones privadas, puesto que tanto centros de enseñanza públicos como privados generan beneficios sociales similares (Maldonado, 2000, pp. 4-10; Zogaib, 1997, pp. 101-135).

Por su parte, la OCDE, al igual que el Banco Mundial, plantea la transición entre la educación y el empleo. Por ello propone como dos aspectos fundamentales: la integración social y productiva de los individuos, así como la flexibilidad del conjunto de educación superior para adecuarlo mejor a las necesidades productivas (Maldonado, 2000, p. 77).

Recapitulando, se puede notar pues que la educación, como práctica social no ha sido tal, si acaso simple instrucción. Desde la antigüedad, su objetivo central consiste en sujetar, adiestrar y controlar a las personas, hecho que se acentuó en la Edad Media bajo los preceptos de la fe.

Con la modernidad, su sentido alienante se mantuvo, ahora bajo la supervisión del Estado y orientada por la razón y el pensamiento científico. No hubo ningún cambio sustancial respecto a sus fines; la psicología y la pedagogía, cada una desde su campo de trabajo, acentuaron la relación de subordinación de la educación a los intereses estatales que, bajo el modelo neoliberal, acentúa el desprecio por el ser humano que desde mucho antes ya caracterizaba al sistema capitalista.

Capítulo II. Crítica de la Educación... ¿Simple instrucción o acto sublime de creación?

“La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes; la violencia que siempre se ha ejercido de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podamos combatir el miedo.”

Michel Foucault

2.1 Gerencialismo y educación como instrucción.

En el capítulo anterior pudimos constatar que la educación ha sido considerada como mera instrucción. Es además un instrumento de transmisión y reproducción cultural que emplean los grupos de poder para propagar el discurso que legitima su dominio. Ésta ha sido la principal función que ha tenido desde que fue institucionalizada por el Estado. Sin embargo, en la actualidad, los *sacerdotes del saber* -intelectuales del sistema- han descubierto que la mejor forma de mantener el *currículum oculto* es manifestar abiertamente que tiene como prioridad la capacitación de los individuos para el mercado laboral (Alonso, 2007, p. 70, y Frade, 2007, p. 54). Así, el control resulta más eficaz porque *¡es difícil cuestionar a la práctica social que contribuye al desarrollo nacional!* Así, se pretende pues que la escuela reproduzca sin mayor dificultad lo que puede ser dicho, visto, leído o escuchado por las personas en tiempos, espacios y situaciones socialmente definidas con anterioridad (Ball, 2001, p. 6).

El efecto más evidente de lo anterior puede apreciarse por los resultados de la globalización económica que ha acentuado el carácter de la instrucción como un excelente negocio.⁴⁷ A esta condición se suman las especulaciones sobre la posible “privatización” de la educación pública en México, hecho que se ha convertido en uno de los metarrelatos más eficaces para distraer e inducir temor entre quienes aun la consideran como el único medio de movilidad social. Sabemos que mientras sirva para legitimar y reproducir el orden impuesto, difícilmente se llegaría a esta condición, pero el temor a que ocurra y de que ésta quede “fuera” del alcance de muchas familias, no sólo de las más pobres, sino otras de ingresos medios, es un discurso que han sabido explotar muy bien quienes gobiernan, especialmente en un país pobre como México donde además la distribución del ingreso es desigual y de que, a pesar de su función, ésta ha sido privilegio de los sectores de mayores ingresos (Ornelas, s/a, p. 1).

⁴⁷ Al respecto, ya Lyotard (1991) había denunciado la mercantilización del saber, dando a entender que es y será producido para ser vendido; de ahí que saber y poder eran dos caras de la misma moneda.

Este es otro punto que vale la pena abordar. Quienes consideran que la instrucción, es privilegio de unos cuantos, es evidente que la convierten en un botín; ya que se benefician de los “premios y recompensas” que obtienen del sistema; resistiéndose a perder su *habitus*, asumen el efecto de *falsa conciencia* sin importar que el acceso al nivel superior sea restringido (Dale, 2008, p. 128), lo que hace más graves las desigualdades sociales, mismas que acentúan la *violencia simbólica* del Estado, que entregado a la voracidad de los intereses capitalistas, abre instituciones “educativas” orientadas a la capacitación de las personas para que se inserten al sector productivo en el menor tiempo posible.

Tal es el caso de las universidades tecnológicas, creadas durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) con el propósito de cumplir las recomendaciones del BM e impulsar la enseñanza tecnológica. Por eso, se invitó a los empresarios para determinar las carreras que debían abrirse, el monto de las cuotas a los alumnos, los planes de estudio, los criterios de evaluación, la selección del personal académico, los tipos de evaluaciones, la selección de los estudiantes y las modalidades de la participación estudiantil, como parte del plan de estudios de cada carrera (Ornelas, *op. cit.*, p. 2).

De esta forma, la instrucción pública de este nivel se ha circunscrito plenamente a las necesidades económicas, porque dichas universidades, aunque técnica, formal y financieramente son públicas, se privatizó su conducción, la orientación de sus estudios, los criterios y hasta los instrumentos de acceso y egreso de sus estudiantes.

[No obstante, los que se benefician de esta situación, empresarios y trabajadores de dichas instituciones, obviamente no envían a su prole a estudiar en estas escuelas] tratan de asegurar para sus hijos como mínimo una educación universitaria; aceptan e incluso defienden para las hijas e hijos [de quienes no tienen acceso a este nivel] itinerarios educativos que nunca llegarán a unos estudios universitarios. Un día un profesor me intentaba convencer que no más de un 25% debe estudiar en la universidad, pero él tiene cuatro hijos y no ha sacado título sólo uno, sino los cuatro. Cuando aplaude los grupos sociales que según él, se resisten a la domesticación de la escuela se refiere a las hijas e hijos de los demás [no a los suyos] (Flecha y Puigvert, 2008, p. 7).

Como vemos, la instrucción es un soporte material y simbólico de la inequitativa distribución de las oportunidades “educativas”, en cuya labor, la

escuela ha cumplido la función de seleccionar a las y los “mejores” estudiantes para que accedan al nivel superior.

Dado que no toda la población puede, ni quiere, ni necesita ser universitaria, es necesario disponer de instrumentos que, del modo más objetivo posible vayan identificando a aquellos chicos y chicas que pueden tener éxitos en ese recorrido dirigido a cursar estudios superiores. Con este fin de reconocer a los que disponen de mayores aptitudes para triunfar en este recorrido, será necesario utilizar desde los primeros años de escolarización instrumentos y estrategias que permitan identificar a los potenciales universitarios. Así pues, desde edades tempranas, se llevan a cabo de forma sistemática pruebas metódicas para conocer las posibilidades de cada alumno. Atendiendo a esta función selectiva, las actividades sirven para adquirir la información sobre los aprendizajes escolares (Zavala, 2010).

Desde luego, quienes defienden esta función de la escuela, se justifican alegando que durante décadas, ha cumplido dicho papel, sin detenerse a pensar el contenido altamente alienante y discriminatorio de tal fin. Y aquí, es donde el mercado internacional demuestra su poderío y fortalece su presencia, reiterando la condición de que la educación debe ser simple instrucción y/o capacitación de las habilidades *¡mínimo necesarias!* que la persona requiere para insertarse “exitosamente” al aparato productivo. En definitiva, el tipo idóneo de enseñanza que debe brindarse a las mayorías (Pérez Tapias, 2008, p. 71).

En efecto, los expertos del BM, Mook y Jamison (1988), a finales de la década de los ochenta, cuando la mayor parte de las economías dependientes se hallaban sometidas al ajuste estructural; recomendaron a países como México, la “expansión selectiva del sistema educativo en los siguientes términos: aplicar medidas de ajuste y revitalización concentradas en unas cuantas áreas: educación primaria universal, educación a distancia para incrementar las inscripciones después de la primaria; y adiestramiento para trabajadores adultos [Por supuesto que esta recomendación sólo atendía el nivel inicial y se enfocaba a la capacitación de la fuerza de trabajo, sin olvidar que] uno de los objetivos centrales de la reforma educativa propuesta era el alivio presupuestal parcial de la carga del financiamiento de la educación superior, permitiendo la creación de instituciones privadas e introduciendo derechos, inicialmente por servicios que no sean de enseñanza y posteriormente por la enseñanza (Ornelas, s/a, p. 3).

No hay más, el Estado al servicio de los *amos* del capital, ha proseguido esta labor, aplicando una política empresarial en la que concibe a los ciudadanos como clientes que, de acuerdo a su posición social, esperan que el “sistema educativo” les brinde un servicio de acuerdo a sus posibilidades económicas. Esta concepción es la que ha mermado el prestigio de la escuela pública, porque al adquirir un carácter francamente mercantil, la iniciativa privada, que considera a la

educación como negocio, resalta los criterios de “calidad” y “competitividad”, reproduciendo en los individuos el *efecto de falsa conciencia*, aún en muchos maestros, los cuales trabajan en la escuela pública, pero prefieren enviar a sus hijos a la escuela privada, por considerar que es de mucho mejor “calidad”. Sin tomar en cuenta que la aplicación del término “*calidad*” en la “educación”, oculta discriminación, intereses no confesables y sometimiento al mercado, ya que “calidad” para pocos no es “calidad”, sino privilegio (Donoso en Pérez Tapias, 2008, p. 75).

La política neoliberal ha detonado en todo espacio académico la exigencia de que la educación sea de calidad total, de calidad cual valor agregado a un servicio en el que los profesores han de ser meros proveedores de insumos a los clientes: los escolares. Profesores en los que, el estado neoliberal, hace recaer, la responsabilidad de que la educación sea efectivamente de calidad total. Más aún, les culpabiliza a ellos, de que tal calidad no sea la óptima. De este modo, el Estado se exime de su responsabilidad. Es bien sabido que éste, a través de la historia, no ha cumplido su cometido social, y ahora, en tiempos neoliberales, menos aún. Porque comprometido totalmente con el poder del capital, es simple instrumento – paradoja mortal- de la carrera emprendida en aras de la privatización total de la educación (Santos Viera, 2008).

Por desgracia, este hecho es encubierto a través de la aplicación de pruebas de rendimiento y de cuestionarios estandarizados a los estudiantes, con el propósito de hacer evidente la *baja calidad de la educación*, desviando la atención de lo que en realidad se pretende con la educación-instrucción. Por ese motivo, no resulta atractivo ofrecer una educación regida por criterios pluriversalistas, que sea capaz de atender las legítimas diferencias y atenuar las desigualdades sociales. El tipo de “educación por clases” no ha desaparecido, por más que se diga que ya no ocurre. Hemos visto cómo, para distraer, se ha abusado de la invocación retórica de la *igualdad de oportunidades*⁴⁸ sólo para buscar nuevas ventajas asimétricas, lo que, lejos de contribuir a reducirlas, las ha ampliado.

Al respecto, José Antonio Pérez Tapias (2008) ya advertía sobre el peligro que representa el uso del término “calidad” en la educación-instrucción. Nos dice

⁴⁸ Tal podría ser el caso de la masificación del sistema de becas entre los estudiantes del nivel medio superior, quienes se muestran más interesados en lograr “buenas calificaciones” para obtener una beca, que por construir saberes que les permitan mostrar una actitud crítica ante la vida.

que su origen se sitúa en la actividad económica del mundo empresarial que, al transferirse y aplicarse *per se* al ámbito educativo, lo satura con los criterios economicistas que rigen los mercados internacionales. Tal peligro adquiere una concreción mucho más amenazante *¡al dotar al sistema educativo de pautas de gestión y evaluación propias de la empresa!*⁴⁹

Este nuevo tipo de *gerencialismo*, verdadera pauta de control, según Jarbas Santos (2008) hace más difícil la posibilidad de que se genere una auténtica participación democrática sobre asuntos educativos porque se sigue legitimando el sistema falsamente *meritocrático* en nombre de una *cultura del esfuerzo* que, bajo la capa de la disciplina y el trabajo necesarios para el aprendizaje, funciona como coartada que oculta inequidades sociales a raíz de la negación abierta de los diferentes rendimientos académicos que muestran las y los estudiantes, para hacerlos responsables de su fracaso y culparlos de la injusta asimetría que padecen.

Lo diferente en la civilización capitalista han sido dos cosas. Primero, que el proceso meritocrático ha sido proclamado como una virtud oficial en lugar de ser meramente una realidad de facto. [...]. Y segundo, ha crecido el porcentaje de la población mundial para el que tal ascenso ha sido posible. De todas maneras, aunque haya crecido, la promoción meritocrática ha seguido siendo algo propio de una minoría. Y es que se trata de un falso universalismo. Proclama una oportunidad universal que, por definición, sólo es significativa si no es universal. La meritocracia es, intrínsecamente, elitista. (Wallerstein en Pérez Tapias, 2008, p. 70).

Bajo este marco, hacemos nuestra la lectura de Juan Bautista Martínez (2008) en el sentido de que la globalización económica ha restado interés por atender las demandas de los grupos menos favorecidos, acentuando las injusticias por medio de una ficción llamada *fracaso escolar* de las y los profesores y estudiantes, que enfatizan la marginación y la imposición de un modelo de sociedad homogénea que mantiene un esquema de discriminación sobre las mujeres, la falta de reconocimiento de la población infantil como ciudadanos, bajo

⁴⁹ Como en el caso del Sistema Educativo Nacional, que desde hace unos años incorporó la jerga propia del mundo de los negocios, con el uso de los términos *competencias*, *desempeño*, *normas de competencia laborales*, *coaching*, *negociación*, *clientes*, *área de oportunidad*, *calidad* y *mejora continua*, así como las *Cinco "S"*.

en un modelo de progreso que “premia” la especulación financiera sin control y la explotación irracional de los recursos naturales.

Visto de esta forma, la educación-instrucción, dependiendo de la posición social de los individuos, cubre fines distintos, tanto para el que la brinda, como para el que la recibe. Se convierte así en un negocio importante y creciente; es un valor económico, y al serlo en términos bastante concretos, necesariamente va de la mano con el capitalismo. Por ello no sorprende que las condiciones materiales que prevalecen en la sociedad influyan y legitimen esta relación desigual, amén de la poca equidad en las oportunidades escolares acentuadas por las nuevas formas de control “gerencialista” que se reproducen en la escuela, entre docentes y alumnos, porque imponen la creencia de que si es posible brindar una instrucción de “calidad”, cual simple valor agregado a un servicio.

Obviamente, la política neoliberal no tiene ningún interés en contribuir a que los países en desarrollo superen sus contradicciones sociales; por el contrario, hemos visto cómo, bajo el discurso de la “igualdad de oportunidades”, siguen reproduciéndose nuevas formas de relaciones asimétricas entre las naciones ricas y las pobres, acentuando las disparidades y legitimando la intervención de intereses ajenos a una auténtica educación (Fernández en Pérez, 2008, p. 70), forzando la inserción, en el menor tiempo posible, de los individuos al ámbito productivo. Como ejemplo de lo anterior, podemos citar el caso de México, según una encuesta de la UNESCO realizada en el 2008, de cada cien estudiantes que ingresaban al Sistema Educativo Nacional, en promedio únicamente, 1.5 obtenían el título de licenciatura ¿Cómo se puede interpretar este dato? ¿Es una muestra del fracaso de la educación en México? o ¿Esa es su intención desocultada?

De ser el caso, esta lectura indudablemente nos llevaría a reconocer que *sí es así cómo se ha proyectado que funcione la educación como instrucción en México*, esto obedecería a una cuidadosa planificación, cuya finalidad es la de mantener el modelo social, cumpliendo la función de impedir que las clases populares -*ejército de reserva* en palabras de Carlos Marx- adquieran las armas intelectuales para tomar conciencia de lo que ocurre, porque podría aumentar el

riesgo para la estabilidad del sistema. No olvidemos que, pese a la resistencia por la instrucción, ésta siempre se ha usado para *domesticar a las masas*.⁵⁰

Que si las clases bajas van a tener un poder político, entonces las clases altas deben desarrollar un modo diferente de poder cultural. Con esto, Robert Lowe estaba proponiendo una manera diferente hacia el conocimiento para mantener la división de clases. Mostró su interés en la cuestión de cómo las relaciones de poder se inscriben en la organización del conocimiento, en el currículum vital y la lucha por ese poder simbólico. Él quería establecer fronteras ideológicas claras entre la burguesía y las clases bajas, a quienes por vez primera se habría concedido el derecho al voto. Por esta razón las clases bajas debían ser educadas de forma que pudiesen apreciar y respetar una educación superior si la encontraran; y las clases superiores debían ser educadas de forma muy distinta, de manera que pudiesen demostrar a las clases bajas esta educación superior ante la cual, si les fuera mostrada, se le inclinarían y respetarían [*habitus*] (Toral, *op cit.*, p. 46).

Notamos pues que, en la modernidad, la educación-instrucción, al estar vinculada al proyecto de un Estado servil a los dueños del capital, únicamente puede ofrecer respuestas demagógicas a las necesidades sociales. Por ello, dedica especial interés en imponer su control sobre la política educativa-instruccional. A manera de ejemplo, proponemos incluso que pese a lo que se diga, su carácter *laico* fue el recurso más eficaz para quitarle el monopolio de esta práctica social al Clero, mientras que el discurso de la *gratuidad* le permitió legitimar la paradoja centrada en el discurso de la democracia, haciéndonos creer que por no tener costo sería accesible para todos, sin reparar que -irónicamente- así se podría ¡Justificar la imposibilidad de hacerla de calidad!, ya que bajo la retórica de su propio discurso, ésta se sacrifica para ponderar la cobertura. Finalmente, bajo su condición de *obligatoria*, se ha forzado de la mejor “forma” y más “económica” al grueso de la población a acudir a las saturadas escuelas, para que desarrollen los conocimientos y habilidades básicas que, según las necesidades del mercado, se han impuesto como las “mínimo necesarias” para insertarse a un ámbito productivo (instrucción masificada).

⁵⁰ Hemos creído conveniente el empleo de este término, el cual ya había sido usado previamente por María Isaura Pereira de Queiroz (1985) para explicar cómo a través de diversos mecanismos, las elites se las ingenian para consolidar las jerarquías socioeconómicas, políticas y culturales existentes, legitimando así su posición de dominio, haciendo creer a las clases populares que los supuestos derechos o atribuciones conquistadas por la lucha, en realidad son recompensas a “su buen comportamiento”.

De igual forma, este hecho ha permitido justificar los sueldos bajos de los profesores, gracias a los “pésimos” resultados –ya esperados- que las y los estudiantes obtienen en las diferentes pruebas estandarizadas –léase tipo PISA y ENLACE-, induciéndolos a asumir la culpa y no protestar, contribuyendo a legitimar este discurso a través de actitudes de *conformismo* y *pesimismo académico*⁵¹. De igual forma, la aplicación de sistemas paternalistas basados en la vieja práctica conductista *estímulo-recompensa* no pretende cambiar el sentido de la educación-instrucción, sino acentuarla mediante el *clientelismo*. Un caso representativo de esta tendencia podría ser la proliferación de *programas de becas* entre los estudiantes, quizá para que muestren mayor interés en obtener buenas notas que en tomar conciencia de su capacidad infinita de crear sus propios saberes.

Hemos observado que sólo en el mundo de la producción todo se convierte en ente medible o calculable, de modo que el cálculo de lo que el alumno posee en cuanto a contenidos científicos sólo es posible desde ese mundo. Este exige la continua calificación y revaloración del rendimiento escolar después de las actividades de aprendizaje. El carácter estratégico de éstas para garantizar el cambio conceptual se definiría precisamente después de la tasación inicial de sus representaciones, cuya medición se imbrica con la estimación de la plausibilidad de la evaluación o progreso del pensamiento hasta que adquiriera las cotas de racionalidad necesaria para fungir de fundamento a la representación conceptual, académica o canónica (Zapata, 2009, p. 82).

Se trata pues de dispositivos de poder y de saber que se imponen sobre los procesos de vida de las personas –*biopoder*-, buscando sujetarnos y manipularnos. El control de nuestras vidas es, por tanto también, el objetivo de las nuevas políticas educativas y de las nuevas estrategias económicas que experimentamos, que pretenden hacer más eficaz ese dominio (Toral, 2008, p. 49).

Michel Foucault nos habla que la escuela, entre otras instituciones modernas, ejerce sobre los sujetos un tipo particular de poder, el poder disciplinar. Esa forma de poder está preocupada por la regulación, la vigilancia y el gobierno de los individuos y del cuerpo. El poder disciplinar cae siempre sobre algo que tiene vida, o sea, sobre algo que ocupa un lugar en el espacio y existe en un tiempo finito. En

⁵¹ Según David Saavedra (2001), el pesimismo académico es una actitud pedagógica por que el maestro está determinado por factores hereditarios y/o sociales, haciendo inútil todo esfuerzo educativo que se realice para modificarlo. Ciertamente trata de una actitud derrotista que es determinada por diversos factores, entre ambientales y el contexto social.

otras palabras, las técnicas involucradas en el poder disciplinar operan primaria y necesariamente en un espacio y un tiempo determinados (Zapata, 2003).

Este carácter alienante de la educación-instrucción ya había sido denunciado por Antonio Gramsci (1975, 1980), Louis Althusser (1974), Pierre Bourdieu (2001) y Jean-Claude Passeron (2001). De corte marxista, estos autores consideran que al formar parte de la superestructura, ésta depende de las condiciones económicas de la sociedad y no tiene otra opción que legitimar, de una u otra forma el modelo establecido, ayudando a preservarlo. Así, la educación-instrucción constituye la principal y más importante forma de control y reproducción del capitalismo, induciendo a los individuos de las clases populares a que desde temprana edad se integren al modelo social como “*soldados industriales*” alimentados por los imperativos de la excelencia y la competencia (Giroux, p. 2003, p. 142).

Entendida de esta forma, la educación como instrucción nuevamente se muestra represiva y despótica. Ya en su obra, Karl Marx afirmaba que en el capitalismo -sistema social basado en el conflicto, los antagonismos y las contradicciones de clase- la conciencia era desplazada por la ideología⁵² de los discursos sociales institucionalizados que generalizaban el interés de las elites.

No sorprende pues que al ser una práctica social regulada por el Estado, no tenga interés de contribuir al desarrollo de individuos críticos, ya que es el representante legal de las clases superiores (Pereira, 1985, p. 27) y como tal cumple la función de perpetuar la división social y de mantener el derecho de la burguesía a explotar a las clases bajas (Engels, 1994, p. 87), de ahí que las “canalice” por medio de planes de estudios y becas a realizar estudios de nivel técnico para laborar como mano de obra calificada, evitando al máximo que las universidades públicas puedan cubrir la demanda de espacios educativos

⁵² Se conoce como *ideología* al conjunto de creencias e ideas (políticas, religiosas, morales, etc.) que legitiman una determinada configuración social, justificándola y, a veces, encubriendo las verdaderas razones de que las cosas sean como son, concepto hegeliano usado por los marxistas desde los *Manuscritos sobre economía y filosofía* que escribiera Marx. Siguiendo a Marcos Santos (2008) retomo su planteamiento, al considerarla como fundamentación de un régimen económico y social concreto.

alternos de nivel superior, haciendo que los jóvenes tengan como única opción el ingreso a centros de enseñanza técnica.⁵³

Antonio Gramsci también reconocía que la educación no podía ser mera instrucción; debía cumplir un propósito ético y político en la vida del individuo, en la medida que tratara de elevar el nivel cultural y moral de la población. No obstante, la educación cual instrucción está estrechamente unida a la reproducción del modelo capitalista y por lógica, al interés de las elites, situación que se refleja en la dominación (Fig. 3). Así, el Estado, busca cumplir una vez más con el control social impuesto por la vía del consenso ideológico al servicio de los dueños del capital, el cual se ejerce mediante el uso de la fuerza física -policía, ejército- y la aplicación de un elaborado sistema de normas e imperativos, utilizados para conferir a la autoridad institucional un carácter universal y de legitimación aparentes. Esta *hegemonía ideológica* no sólo manipula las conciencias sino que también regula nuestro comportamiento (Giroux, 1997, p. 26).



Figura 3. Desde el arte, diversos autores han denunciado el carácter represivo de la educación cual simple instrucción mecánica del ser humano.

⁵³ Un caso representativo de que la educación pública tiene como principal función preparar a los individuos para insertarlos al ámbito productivo, lo evidencia la empresa canadiense *Bombardier*, que al instalarse en Querétaro, hizo necesario que las autoridades a través de la UTEQ desarrollara cursos de capacitación intensiva para seleccionar al personal que trabajaría como mano de obra –obreros- especializada. La pregunta que surge es si este tipo de empleos satisfacen las expectativas de los jóvenes que egresan del nivel medio superior; y en el caso que así no fuera, cuál sería el motivo o influencia que les habría impedido a buscar otra alternativa.

De ahí, que Gramsci defendiera la visión de una educación unificada en torno a los intereses del pueblo, en los que debía ser evidente el estudio de los procesos sociales que permitían la supervivencia del capitalismo, dando por entendido que una de sus tareas era contribuir a ponerle fin. Pero la burguesía mantiene su dominio, no sólo gracias al poder económico, sino también al ideológico, logrando persuadir a los dominados para que acepten sus valores y creencias. Para derribar este modelo de opresión, Gramsci opinaba que era preciso establecer una nueva hegemonía cultural e ideológica por medio de una revolución que signifique la transformación de la conciencia. En este sentido, cobra mayor importancia la participación de los *intelectuales orgánicos*⁵⁴, que junto a la clase trabajadora estarían en posibilidades de revertir el discurso oficial.⁵⁵

Hay que apuntar también que el tema fue abordado por Basil Bernstein (1990), que concibe a la instrucción como un instrumento fundamental para la *transmisión cultural*, porque mantiene una relación directa con el tipo de clase social y las expectativas de las familias que se atienden en la *escuela*, definida ésta como un espacio destinado a la producción, distribución y reproducción del conocimiento oficial. Este hecho encubre relaciones de poder que se expresan a través del *discurso pedagógico*, el cual permite mantener el control de las relaciones sociales y culturales.

La educación [como mera instrucción] tiene su origen epistemológico en la sociología, pues uno de sus objetivos es propiciar la construcción social, generar la transformación de la cultura a través de los principios de orden y desorden, estos principios son los que permite, a la educación crear su discurso pedagógico, y mantener su pertenencia dentro de un contexto. El vínculo que utiliza la educación entre el discurso pedagógico y la sociedad es el lenguaje, un lenguaje amplio y rico en significados y significantes, un código que aún los mismos profesores - quienes tienen la tarea educativa en sus manos- no perciben el mensaje implícito u oculto que se esconde en esa comunicación (Sadovnik, 2001, p. 691).

Bajo la modalidad de la instrucción, los profesores nos convertimos en simples transmisores de la cultura y adquirimos el papel de reproductores de la

⁵⁴ El *intelectual orgánico*, contrario al *intelectual* que legitima el orden impuesto porque se beneficia de él, es quien trabaja para los oprimidos. Se encuentra inserto y forma parte de las luchas populares, pone su intelecto al servicio de la justicia social, económica y política; en muchos de los casos se encuentra desempleado o trabaja de forma independiente.

⁵⁵ "Antonio Gramsci" en *Diccionario de Ciencias de la Educación*, op. cit., p. 700.

misma. Así, nuestra práctica pedagógica, convertida en un simple reflejo de las normas sociales que determinan los contenidos a transmitir, actúa de manera selectiva sobre los que logran adquirirlas. Esto, siguiendo a Bernstein, porque no se atiende por igual las expectativas de los grupos que conforman a la sociedad, reflejándose en las diferentes prácticas pedagógicas que se presentan en la sociedad: *las que están al servicio del mercado y aquellas que buscan ser independientes y autónomas*. Sin embargo, a pesar de ser opuestas, las segundas no pueden erradicar las desigualdades sociales, debido a que se reproduce consciente e inconsciente, aquello que ideológicamente “pretende” erradicar: las injusticias que existen en la sociedad. (Bernstein, 1990, p. 63).

Si bien Bernstein sostiene que la educación-instrucción contribuye a la *transmisión cultural*; Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2001) afirman que más bien es una forma de *reproducción cultural*. En su obra se destaca su papel como reproductora de la estructura social y económica que prevalece en una sociedad determinada. Y es que es un medio por el cual se legitima y se impone el modelo cultural hegemónico sobre los demás.

Estos autores detectan tres estrategias de clase diferentes en relación con la educación: la nueva clase media invierte en cultura para mejorar status social; la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder status; mientras que la clase dominante en la esfera económica, trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den status. De aquí la diferente función social de la educación de cada clase: la nueva clase media intenta una orientación profesional de los estudios en detrimento de los tradicionales estudios humanísticos; la elite cultural defiende éstos; y la clase económicamente dominante intenta vincular los estudios universitarios al mundo de los negocios y controlar así las “Grandes Écoles”, oponiéndose al igualitarismo. Cada clase social tiene su *ethos*, su conjunto de valores característicos, que determinan sus actitudes hacia la cultura y la educación. Este *ethos* tiene, por tanto, gran influencia en el ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo, ya que condiciona los estudios del individuo antes de comenzarlos (Hinojal en Ávila, 2005, p. 161).

De acuerdo a este planteamiento, tanto las instituciones –y los individuos– reproducen los instrumentos de control de los grupos dominantes. Apoyado en estas ideas, se afirma pues que este tipo de *violencia simbólica* es ejercida con la

complicidad tácita de quienes la padecemos y también, a menudo, la practicamos, en la medida en que no somos conscientes de reproducirla.

Los discursos de la política oficial son incorporados por los propios docentes, convencidos de la eficacia del modelo para la mejora del trabajo educativo e, inclusive, de la satisfacción profesional. Con tal modelo de gerencia, los profesores han de producir información y se convierten en objeto de información. Esto permite que los agentes escolares puedan cuantificar sus desempeños profesionales y la satisfacción de los clientes (los alumnos, sus padres, la propia comunidad). El docente ve su práctica cercada por instrumentos de medición, convencido de la gran ayuda que ellos ofrecen para la mejora de la calidad de su trabajo. De esta forma el profesor se constituye en gerente de sí mismo, en ente capaz de dominar la tecnología de enseñanza, combinar aspectos productivos con posiciones humanistas y, como núcleo, administrar el conocimiento de sus alumnos (Santos Viera, 2008, p. 59).

Si hacemos caso a la lectura de Marcos Santos, las y los maestros contribuimos a mantener el *statu quo* y a acentuar la inequidad social porque, para legitimarse, el sistema permite el ingreso de un número reducido de estudiantes de las clases inferiores al nivel superior para mantener la ilusión de que la gente puede superarse en función de sus méritos individuales. De esta manera, los estudiantes adquieren el *habitus* de la cultura dominante como serían los principios intelectuales, morales y, por supuesto, laborales.

La acción pedagógica que favorece los intereses de las clases dominantes, es un mecanismo de dominación y violencia simbólica; impone un arbitrario cultural que favorece los intereses de dichas clases. El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural (el currículum), definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica, que se impone mediante la acción educativa, que funciona mediante la violencia simbólica. El sistema educativo, por tanto, inculca, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, quedando así legitimado. La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. Y los agentes educativos contribuyen a todo esto independientemente de sus intenciones e ideologías particulares (Ávila, *op. cit.*, p. 163).

Y como hemos apreciado, en este proceso la escuela actúa como filtro, convirtiendo al maestro en instrumento idóneo para ello, al reprobar estudiantes que no alcanzan un desempeño estándar o no cumplen con los reglamentos académicos, imponiendo casi siempre de forma inconsciente el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante y con ello, la aceptación de la ilegitimidad de

su propia cultura y el conformismo de su situación, tanto en el estudiante como en su persona. Esta actitud ya había sido descrita por Karl Marx y Friedrich Engels por medio de la expresión *falsa conciencia*, que desvelaba los mecanismos ideológicos de sometimiento social que adherían la conciencia a los intereses y finalidades de las elites en su aspecto cultural y educativo, produciendo la aceptación de lo que ocurre de la manera más sutil y refinada posible. Es decir, el consentimiento entre los explotadores y los explotados, de que estos últimos, de modo inconsciente, según la voluntad inducida, responden a los intereses de la clase dirigente (Márquez-Fernández y Díaz, 2005, p. 25).

Pierre Bourdieu argumenta que la escuela legitima y refuerza los sistemas de comportamiento y disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de este conjunto de prácticas y discursos que reproducen el esquema de una sociedad dominada. Bourdieu señala que en esta forma de educación-instrucción, las y los estudiantes no sólo interiorizan los mensajes culturales de la escuela a través del discurso, sino que están condenados a reproducirlos.

[Las escuelas] fijan una serie de detalles aparentemente insignificantes del vestido, conducción, modales físicos y verbales [...] Los principios contenidos en esta forma se ubican más allá del alcance de la conciencia, y por lo tanto no pueden ser tocados voluntariamente; la transformación deliberada no puede ni siquiera ser explícita [...] Todo el truco de la razón pedagógica reside precisamente en la forma en que ésta enfatiza lo esencial mientras que aparentemente demanda lo insignificante: obtener respeto por las formas y modos de respeto que constituyen las más visibles y al mismo tiempo más ocultas manifestaciones del orden establecido (Bourdieu, 2001).

Esta idea, un tanto determinista, es compartida por Althusser (1974) e Iván Illich (1974). El primero destaca el vínculo existente entre la educación-instrucción y la reproducción social. Señala que la escuela, es el principal aparato ideológico, pues desempeña un papel fundamental en la transmisión de la ideología de las clases dominantes, contribuyendo a la reproducción de las condiciones sociales. Si bien el discurso oficial la considera como un factor de desarrollo y cambio social, esto sólo es en apariencia, ya que el trasfondo de los cambios educativos y el trabajo escolar, permiten que se mantenga la desigualdad y la explotación del sistema social.

Quizá por este motivo, diversos autores muestran su pesimismo. Este sería el caso de Iván Illich (1974), que propone a los profesores que abandonemos la escuela por ser una extensión del Estado, ajeno a los intereses de la comunidad.⁵⁶

Desde esta lectura hacemos patente una vez más la premisa de que *la* educación como simple instrucción ha sido empleada para transmisión y reproducción cultural, además de que funciona como instrumento de control ideológico, guiada por una orientación francamente mercantilista.

Al plantear que tiene esta intención dentro de la sociedad capitalista, compartimos el reclamo de Althusser, quien exigía una educación de tipo revolucionario, que diera conciencia de las injusticias y permitiera el desarrollo de una práctica académica basada en la discusión crítica sobre la forma en qué y cómo deseamos vivir.⁵⁷ Lo anterior sería una condición necesaria para transitar a una educación que contribuya a que podamos encontrar nuestro ser de forma plena en el mundo de la vida.

Dicha idea no es reciente, el propio Althusser la retoma e impulsa, ya que se construyó desde los albores del siglo XX, cuando se hicieron evidentes los fines de la instrucción, denunciándose la función ideológica de preparar al pueblo-ejército para guerras con tintes imperialistas. Al menos esa era la creencia que tenían los intelectuales de corte marxista quienes, como ya se expresó en el capítulo anterior, vieron en la *escuela nueva* la respuesta de la burguesía para frenar el avance del socialismo (Konstantinov, Medisnky y Shabaeva, s/a; Picardo y Escobar, 2002; y Jiménez, 1976).

⁵⁶ Para Iván Illich, el maestro carece de la capacidad de revertir el discurso hegemónico en el aula, por eso sugiere la *desescolarización*, es decir, la eliminación de la institución escolar como un elemento fundamental para revolucionar la sociedad opresora; propone a los maestros abandonar la escuela ya que en ella, tienen como única posibilidad ser agentes reproductores del orden existente. En este sentido, Mariana Subirats considera que toda forma cultural es arbitraria, por lo que todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, y toda rebelión inútil porque la institución absorbe cualquier intento de renovación de ruptura o de rebelión y los convierte en una forma de afianzamiento para prolongar su repetición de modo indefinido (1977).

⁵⁷ Sobre esto, Martinic (2009) señalaba que esto también se debía en gran parte a que la mayoría de los profesores nos limitamos a cumplir con lo que se nos manda hacer y enseñar, sin posibilidades de crear, modificar y enriquecer el currículum y nuestra práctica.

En la actualidad, el proyecto capitalista -definido ahora como *turbocapitalismo*⁵⁸ por el especialista norteamericano Edward Luttwak-, no sólo se ha gestado con la cooperación de los gobiernos de cada país, empresarios y los organismos políticos y económicos internacionales, sino también, con la participación de las comunidades científicas y académicas, quienes generan y justifican la circunstancia actual que vive la educación-instrucción, orientando los discursos intelectuales, hacia lo que se puede decir y hacer para ocultar los mecanismos de control. Estos operarios del sistema capitalista, la han reafirmado como una práctica fundamental para adecuar la sociedad a la medida de sus intereses, que atomizada, desmovilizada, insensible e indiferente, se muestra incapaz de reconocer y enfrentar los problemas sociales, aceptando sin protestar las imposiciones de los grupos en el poder (Palacios, 2008; pp. 10-17, y Toral, 2008, pp. 33-43).

En los actuales discursos, prevalece el carácter alienante de la educación como instrucción más la idea gerencialista neoliberal de que “educar” significa competir para tratar de ganar. Y ganar, ser mejor que los demás, es la medida que ofertan para alcanzar el *éxito*, que ha ocupado el lugar que antaño tuvo el *tótem* del *progreso*.

2.2. La instrucción... ¿Posibilidad de viraje hacia la educación en la posmodernidad?

En las consideraciones más recientes sobre la dicotomía entre lo que la educación como instrucción es en el discurso y en la realidad social, destaca la propuesta de la *posmodernidad*. Pese a que existen varias tendencias interpretativas, asumidas a partir del desencanto con el proyecto de la *modernidad*

⁵⁸ Término propuesto por Luttwak para describir el tipo de capitalismo sin regulación que se practica en Estados Unidos y se ha extendido al resto del mundo, en el que todo se sucede vertiginosamente; las actualizaciones y novedades han convertido nuestro presente en un constante ‘dejar pasar’, donde o las oportunidades se aprovechan en el breve instante que se presentan y resultan útiles, o rápidamente se convierten en un pasado fugaz e irrepetible, inservible e inútil. Pues estas actualidades y novedades se conciben, precisamente, con el sentido de ser rápidamente inutilizadas, substituidas, y recicladas (Martin y Shuman, 1999, p. 303).

*ilustrada*⁵⁹ y a la polémica desatada por Bruno Latour (1993) al afirmar que *nunca fuimos modernos*, consideramos que es posible realizar una lectura alterna, plural e incluyente que nos permita despojar el carácter alienante de la instrucción y podamos al fin hablar auténticamente de educación.

De acuerdo con Gianni Vattimo (1986) y Jean François Lyotard (1991) las transformaciones ocurridas los últimos cincuenta años han ocasionado que la razón y ciencia así como la educación -instrucción- entren en conflicto, pues su discurso se ha revelado como un conjunto de *metarrelatos* sujetos a sospecha. Estos acontecimientos ya habían sido previstos por Karl Marx y Friedrich Engels, quienes anticiparon que la expansión del mercado capitalista, ocasionaría el resquebrajamiento del orden social por las contradicciones de su propia dinámica. La modernidad que había cuestionado al antiguo régimen, ahora resultaba cuestionada desde sí misma.⁶⁰

Encontramos pues, un gran número de autores los cuales proponen que vivimos una nueva circunstancia histórico-cultural en la que han venido operando una serie de transformaciones y rupturas sin precedentes en el ámbito de lo científico, cultural político y social, resultado del fracaso del proyecto moderno de libertad individual, búsqueda de la verdad, igualdad, justicia, progreso científico y económico, promesas todas hechas únicamente con la intención de manipular y desarrollar esquemas de control y vigilancia.

Por lo tanto, se rechaza todo programa social, político, económico o cultural basado en las pretensiones de consenso y progreso de la razón que la modernidad ilustrada y revolucionaria de la Europa de los siglos XVII al XIX le

⁵⁹ Entre los que podríamos mencionar la *modernización reflexiva* de Ulrich Beck, Anthony Giddens y Lash Scott (2008), quienes sostienen que se debe superar la dicotomía modernidad-posmodernidad y buscar el cambio sin revolución; el *neoliberalismo económico* o *neoconservadurismo cultural*, que plantean la necesidad de encauzar la cultura global hacia un sistema económico y político basado en los valores del mercado capitalista recurriendo a una nueva cruzada civilizadora que se dirige hacia el rescate de los valores tradicionales de la decencia y sobriedad del trabajo productivista (Torres y Torres, 1998); el *altermundismo* que busca la justicia global de las sociedades contemporáneas y la creación de un mundo más igualitario y sostenible (Oswald, 2009); y finalmente, la *transmodernidad* que propone Enrique Dussel (1994) para trascender la versión eurocéntrica de la modernidad (Grosfoguel, 2008).

⁶⁰ Aunque para Giddens (1994), este hecho no significa que dejemos de ser modernos sólo por el hecho de que se desarrolle este autocuestionamiento, de ahí que considere a la posmodernidad como una *modernidad tardía*, *segunda modernidad* o *modernidad reflexiva*.

había hecho a la humanidad, lo que ha propiciado el surgimiento de la *posmodernidad*, un movimiento crítico que cuestiona el deterioro del sistema social, situación que no es reciente, ya que se ha estado gestando a partir de los procesos históricos –las guerras mundiales, las crisis recurrentes, la degradación del medio ambiente- que han mostrado en forma por demás evidente que los ideales de la *modernidad*, sólo son eso, no se han cumplido, ni se cumplirán, bajo el entendido de que la búsqueda del bienestar social, sólo han servido para justificar los excesos e injusticias cometidos por unos cuantos en nombre del progreso.

Sabemos que la *modernidad* impulsó una serie de ideas esperanzadoras que apuntaban hacia la credibilidad total en el supuesto que la humanidad alcanzaría dicho estado de bienestar basado en los avances científico-técnicos propugnados por el positivismo decimonónico. El mundo moderno contemplaba esos posibles escenarios y buscó los medios para lograrlo. Fue el periodo en que se plantearon todas las grandes promesas: la evolución hacia sistemas políticos y económicos perfectos⁶¹; desarrollo de tecnología para dominar las fuerzas de la naturaleza y, finalmente, desde las ciencias sociales, la posibilidad de salir del crimen, el hampa y los problemas sociales que habían agobiado a la humanidad en su transitar del Antiguo al Nuevo Régimen.

Sin embargo, esto no ocurrió así, por lo que empezaron a surgir voces que han denunciado los significados ocultos que subyacen el discurso de la modernidad, con la finalidad de intentar salir del laberinto en que nos ha metido el dominio de la razón y el carácter “objetivo” de la ciencia positivista; de tal forma que muchos de los supuestos y situaciones que las han caracterizado, hoy se tambalean o han dejado de existir (García y Monleón, 1999, p. 12).

Ya se ha hecho mención que desde el siglo XVII, la razón se constituyó en el fundamento de la verdad, mientras que la ciencia se impuso como la única práctica legítimamente capaz de acceder a la *verdad absoluta* (Ibañez, 1995 p.

⁶¹ Un ejemplo de esto lo representa la declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano de 1789, que fue retomada en las Constituciones políticas de varios países y organizaciones internacionales, como la Sociedad de Naciones y la ONU.

35). Pero la razón es un producto de las circunstancias sociohistóricas europeas (Ball, 2001, p. 21), al igual que la ciencia, que en opinión de Malena Lasala (1991), tampoco es una categoría natural, ni original: es una invención, cuyo principal propósito ha sido el de extender el dominio sobre la vida de las personas. Es una creación histórica y sus criterios no pueden, como tales, trascender las contingencias determinadas por las producciones históricas. Y al igual que la ciencia, la razón es un fenómeno cultural, propio de la sociedad occidental (Zapata, 2009, p. 30).

Bajo la guía de la razón y la ciencia, la civilización occidental dedicó especial interés a la búsqueda de la *verdad absoluta –retórica de verdad*, en palabras de Michael Foucault- e hizo suya la vieja aspiración de Platón y Aristóteles, dándose a la tarea de encontrarla para desentrañarla. Al tenor de esta creencia, la ciencia perfiló la concepción del mundo que se impondría con la modernidad, apropiándose del método positivista de análisis y síntesis. Cuando se configuró la ciencia moderna, se establecieron los presupuestos particulares que caracterizan el “conocimiento” científico; entonces la ciencia definió lo que era objetivo, real y verdadero, pero también *¡lo absurdo, anticientífico, utópico o supersticioso!*

Una vez que los saberes obtenidos por esta ruta eran verificados y validados, se erigían como verdaderos y al ser declararlos “conocimientos objetivos” nadie estaba autorizado para dudar de ellos. Así, la ciencia adquirió gran autoridad social, con lo que vino a forjar una imagen de sí, imponente, deslumbrante, que al extenderse por Europa, dio origen al *mito* del mundo moderno, de tal manera que el poder social y teórico que desde entonces envuelve a la concepción racional, la ha justificado constantemente, dando la imagen de *infranqueabilidad* que también ha caracterizado a la misma modernidad. (Gadamer, 2000, p. 54, y Zapata, 2009, pp. 36 y 121).

En oposición a este pensamiento, es evidente que no puede existir sólo una comprensión del mundo como lo pretendía el positivismo, ya que distintos

sistemas de saber podían coexistir sin problemas de ningún tipo.⁶² El revuelo que ocasionó su rechazo al carácter dogmático de la razón y la ciencia, afectó también a la idea de *verdad objetiva* -retórica de la verdad-; en su lugar, propuso el principio de *condición de posibilidad* o *verdad hermenéutica*, pues reconocía que *no hay un afuera desde el que pudiera estudiarse a la sociedad, bajo el entendido de que ningún punto de vista es ajeno*.

Y esto se debe a que no podemos separar el sistema del entorno; todo es sistema, hasta el entorno es interno, dando por hecho que el *modelo representacional del conocimiento* es una falacia, pues los sujetos formamos parte del objeto y no podemos presumir que lo que observamos sea ajeno a nosotros. El observador forma parte de lo observado y lo ve desde dentro; es imposible que se sustraiga del objeto. Desde esta postura, el “conocimiento” sería en todo caso “autoconocimiento”. Pero además, todo “autoconocimiento” es acción, por lo tanto, se pueden modificar las condiciones de lo observado (Lamo, 1990, p. 150).

Es así como la ciencia ha cedido parte del carácter dogmático que la caracteriza a consecuencia del desencanto con la ausencia de los beneficios que, en asociación con la tecnología, debía aportarle a la humanidad (Giddens, 1994, p. 113), pero sobre todo por su vínculo con el aparato de poder. Sobre esto, Paul Feyerabend (1993) advertía que el carácter de la ciencia, no era inocente, ni siquiera se sujetaba a los principios racionales u objetivos que tanto pregona y, al igual que cualquier institución social, depende de criterios subjetivos como prejuicios, ideologías, motivaciones personales e intereses religiosos, entre otros.⁶³ Por eso rechaza que en ese proceso opere algún sentido o “lógica” racional. Su postura es que el *método científico* es una invención de la

⁶² Por eso abandonó la concepción de la realidad como algo que existe con independencia del lenguaje y que es meramente reflejada por éste. Más bien, el mundo sólo se hace accesible en su descripción lingüística. de ahí que no exista una única descripción apropiada del mundo, sino que la corrección de la descripción depende del lenguaje que se utilice. A causa de esto, Wittgenstein renunció a la construcción de un lenguaje ideal, tal y como lo proponía el Círculo de Viena, que evitara las vaguedades del lenguaje ordinario, puesto que este último ya está bien como está. (Deluis, Gatzemeier, Sertcan, Wünscher, 2005. p. 104, y Ayer, 1993, p. 20).

⁶³ En este punto, Bruno Latour (1993) coincide con Feyerabend, por eso considera que nunca fuimos modernos en el sentido de que la sociedad occidental mezcla constantemente categorías que se preciarían de no ser científicas, como el hecho de que los investigadores viertan sus creencias en su práctica profesional.

modernidad ilustrada y depurada por los *epistemólogos* o teóricos de la ciencia, un grupo social que ha alcanzado suficiente credibilidad para determinar que es verdadero, cierto, incuestionable, probado o indiscutible. En consecuencia, es sólo un grupo de poder, una especie de *clase sacerdotal* que determina qué es “conocimiento científico”. Sus postulados se convierten en dogmas por lo que serán intolerantes hacia otras formas de conocimiento.

Esa concepción del mundo, que la ciencia ha fabricado es la *realidad ideal* para el dominio, el control y el sometimiento de unos cuantos sobre los demás y de paso la naturaleza. De ahí su urgencia -incluso la necesidad- política de desbaratar el discurso científico para dejar esa “realidad absoluta” y dar cabida a otras posibilidades de entender, en forma plural, eso que llamamos *realidad*, tomando en cuenta que se trata de una construcción social.⁶⁴

La ciencia, fue concebida como intrínsecamente democrática, en la medida en que permitiría a cualquiera comprobar la presunta validez de los enunciados científicos y rechazar en consecuencia cualquier argumento basado en el principio de autoridad. Pero [...], en su práctica [precisaba de] una triple condición: primera, la posesión de los medios materiales necesarios; segunda, el dominio del conocimiento y las habilidades adecuadas; y tercera, la subordinación a los criterios del conocimiento científico. La primera condición restringió el rasgo democrático de la ciencia a los poseedores de los medios materiales. La segunda condición limitó esta dimensión democrática a los “expertos” y a los científicos propiamente dichos. La tercera exigencia constriñó la democracia a aquellos que ya habían aceptado previamente las “reglas del juego” dictadas por la razón científica. Cualquier posición que manifestara disidencia con respecto a la propia razón científica quedaba así excluida de la mera posibilidad de ser tomada en consideración. En suma, parece razonable admitir que tanto la empresa científica como la ideología científica están lejos de ser extrañas a las prácticas de poder ejercidas no sólo sobre la naturaleza, sino también sobre la gente. De hecho, difícilmente puede negarse que la ciencia, sea hoy en día una de más efectivas máquinas de poder (Ibáñez, 1995, pp. 36-39).

Desde esta perspectiva, los grupos de poder que se benefician de dicha situación, reelaboran constantemente una ideología legitimadora que integra elocuentes mecanismos de defensa, los cuales hacen de la ciencia el instrumento más eficaz para mantener *vigente la falsa idea de que es posible acceder al*

⁶⁴ Al respecto hacemos nuestra el planteamiento de la construcción de la realidad, cuya tesis refiere que el sujeto define su vida cotidiana conforme sus experiencias e interpretaciones, pero en esas interpretaciones tiene una función preponderante lo que aprendemos en la sociedad, dado que aquella -la realidad en sí- no es real, en el sentido absoluto del término (Baldrige, 1979, p. 90).

“*conocimiento absoluto*” Esos mecanismos, lejos de atenuar el carácter discriminatorio de la racionalidad científica, se fortalecen gracias a la confusión y el temor que inspira en todos aquellos que se atreven a ir contra sus designios.

La ciencia en su proyección como el conocimiento, se ve enarbolada precisamente con el apoyo social del mundo entero. De ese modo, la ciencia adquiere una autoridad social que tiende a desbordar lo que pueda decirse sobre su autoridad teórica, fundada ésta, al parecer, en la razón. Así, desde tal asentimiento, el poder teórico-racional de la ciencia simplemente pasa como el pilar de la autoridad social, aunque ésta más bien deviene de su imbricación con el proyecto social moderno. La autoridad social y racional de la ciencia está comprometida con la necesidad de preservar la imagen del mundo moderno. (Zapata, 2009, p. 40).

Visto de esta forma, la ciencia, al igual que la razón, también es un instrumento sutil pero efectivo de dominio, basta mencionar que en su afán por garantizar su objetividad, no es la verdad lo que se quiere asegurar, sino la permanencia de un determinado proyecto de mundo (Lasala, *op. cit.*, p. 29), que se logra aplicando el *poder panóptico* con la única finalidad de crear una sociedad disciplinada, integrada por individuos dóciles, susceptibles de ser formados a través de la vigilancia y aplicación de mecanismos de control (castigos y recompensas), sanciones y/o el ejercicio de medidas correctivas sobre quienes incurran en conductas “indebidas” para imponer las normas “aceptadas”. Pero la única intención es la de someternos a los intereses de los grupos de poder. Y es justamente en las instituciones sociales -escuela, hospital y lugares de trabajo- es donde se reproduce este discurso. El *poder panóptico* tiene como meta que el individuo se asuma como *sujeto sujetado*. Pero el *poder panóptico* –auténtico ojo que vigila- se manifiesta no sólo a través de las instituciones que conforman al Estado, también suele aprovechar cualquier resquicio que pueda contribuir a hacer su dominio más eficaz, atravesando y permeando al conglomerado social, enquistándose en la mentalidad de los individuos, quienes llegamos a reproducir ese dominio mediante la *transmisión o reproducción cultural*, legitimándolo sin darnos cuenta (Lasala, 1991, p. 81).

Tal y como hoy se conoce, la educación científica tiene este propósito, que consiste en llevar a cabo una simplificación racionalista del proceso “ciencia” mediante una simplificación de los que participan en ella. Para ello se procede del siguiente modo. Primeramente, se define un dominio de la investigación. A continuación, el dominio se separa del resto de la historia y recibe una lógica

propia. Después, un entrenamiento en esa lógica condiciona a aquellos que trabajan en el dominio en cuestión para que no puedan enturbiar involuntariamente la pureza (léase la esterilidad) que se ha conseguido. En el entrenamiento, una parte esencial es la inhibición de las intuiciones que pudieran llevar a hacer borrosas las fronteras [...] Su imaginación queda restringida e incluso su lenguaje deja de ser el que le es propio (Feyerabend, 1993, p. 12).

Sin embargo, viene a ser el Estado, la gran invención de la modernidad ilustrada, quien impone el canon para reproducir y legitimar este dominio, usando cualquier recurso a su alcance, incluso la coacción física, con tal de que las personas interioricen los mecanismos de subordinación y los reproduzcan de forma inconsciente. Así, el individuo *habituado* interioriza las políticas del poder estatal; *autodisciplinándose* bajo estas reglas, busca la retribución social y laboral basada en el aporte que realiza a la sociedad, es decir, a partir de sus méritos – *meritocracia*-. Y es justamente, que al refinarse las formas de dominación – materiales o simbólicas- se encarga a las instituciones educativas, cuyo carácter “inmaculado”, sea difícil de cuestionar, para que reproduzcan dichos esquemas de dominio. Por eso, no sorprende que la consolidación del Estado-nación coincida con la fundación de los sistemas de instrucción y la aplicación del carácter científicista a la “educación-instrucción”.

La imagen racional de la ciencia orienta la práctica de investigación en torno al aprendizaje y la enseñanza del conocimiento científico. A esa imagen subyace el proyecto social del mundo moderno, proyección que traspasa a los ámbitos educativos a través de la fuente directa que orienta el discurrir psico-pedagógico contemporáneo. [...] Y si el frente del proyecto social de aquel mundo ha sido la ciencia, su incidencia en la práctica educativa no podría más que estar altamente asegurada, ya que sería la promotora de la adecuación al discurso científico oficial, esto es, racional (Zapata, 2009, p. 70).

De acuerdo con esta lectura, es preciso repensar los mecanismos de control de la vida que se imponen a través de la educación-instrucción, sobre todo a partir de que Foucault señalara su relación con el *biopoder*. Así, educación-instrucción y *biopoder* forman parte de la *gubernamentalidad*⁶⁵, que hace más

⁶⁵ Como señala Foucault, la *gubernamentalidad* designa una serie de estrategias, tácticas y corpus de saber puestas en marcha en torno de un nuevo sujeto que es la población. Población que puede ser clasificada en dos grandes grupos, y es sobre el de los peligrosos que las técnicas de gobierno actúan procurando corregir y redirigir al des-encauzado, actuando sobre el desviado que "a partir del siglo XIX ya no será de orden religioso sino de orden económico" (Donzelot, 1991, p. 38).

efectivo el control de la sociedad. Es un ejercicio del poder sobre la vida que involucra la aplicación de dispositivos disciplinarios y la creación de instituciones (de encierro) para regular el orden de la vida social, clasificar y “formar” a los individuos para volverlos productivos. En suma, se trata del poder que actúa sobre la vida (Foucault, 1999b, p.168).

Las instituciones de encierro, las legislaciones, los procedimientos, técnicas y estrategias del encierro y la formación [facilitaron que] la *gubemamentalidad*, [se atribuyera] el poder sobre la vida. Así, ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales; no son antitéticas, más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo-máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos característicos de las disciplinas: anatomopolítica del detalle del cuerpo humano. El segundo... fue centrado en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos... y todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y controles reguladores: una biopolítica de la población. Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los polos alrededor de los que se desarrolló la organización del poder sobre la vida (Foucault, 1999b, p. 168).

Ahora bien, estos procedimientos se desarrollaron en una sociedad que debía volver productivas a las clases bajas. Se trató de una sociedad que, aunque sea por ese mismo motivo, fue inclusiva y tenía para cada individuo reservado un lugar donde ubicarlo, clasificarlo, volverlo productivo. En calidad de trabajadores, en la serie que conformara la cadena empleo-salario-consumo, la sociedad industrial procuró la integración de tales individuos a la vida social. De aquí que el poder soberano, dijera Foucault, centrado sobre la potencia de la muerte, se recubra paulatinamente con la administración y cálculo de la vida; el *biopoder* fue la forma que asumió el ejercicio del poder en el sistema capitalista (Grinberg, 2008, p. 270).

En un modelo basado en el control de la vida, la educación-instrucción y la ciencia van de la mano, persiguiendo el mismo fin, intimidando a los disidentes mediante el argumento de que sólo el hecho de cuestionar la *razón científica* significa una regresión al caos, así como el peligro de adoptar posiciones

“irracionales” –como la *locura*⁶⁶- consideradas como las causantes de todas las catástrofes que se han visto en el curso de la historia (Ibañez, *op. cit.*, p. 38).

La redefinición de lo social o más bien de la política social y, por tanto, del eje del accionar del Estado involucra nuevas prácticas de saber-poder, nuevas relaciones entre sujetos y, por cierto, la creación de unos lazos que reubican los problemas de la gobernabilidad en el riesgo de lo social. El lema "la educación o la cárcel", pareciera viene a hablarnos sobre estos dispositivos del gerenciamiento del riesgo donde la educación es llamada a desarrollar la tarea de detección y prevención. ¿Cómo puede ser posible que un lema así sea aceptado sin más, que no genere cierto horror o espanto pensar en estos términos? Si reubicamos esta frase dentro de la lógica del riesgo o, como dijera Kelly, del gerenciamiento del error, de la gobernabilidad, entonces, frases como éstas adquieren particular brillo y vienen a decirnos mucho; en cierta medida, expresan la nueva máxima de nuestras sociedades. En este marco, el riesgo pedagógico quizá podría traducirse como: la formación y encauzamiento de la conducta temprana de los individuos que permitirá, si logra su objetivo, evitar que los sujetos abandonen la escuela y, por tanto, que estén en ella el tiempo suficiente como para que auto-encauzen su conducta (Grinberg, 2008, p. 269).

En la modernidad, la instrucción concibe la vida individual y colectiva de los individuos a partir de la idea de un mañana que debería existir, es decir, como un simple acto de fijarse una meta y perseguirla. Los principios ideales de la modernidad ilustrada permanecen inalterables debido a que el poder panóptico lo permite y casi nadie lo discute: *educar para progresar, creer en la libertad, desarrollar sentido de pertenencia, estimular valores de tolerancia para aceptar –soportar- al otro y para satisfacer necesidades*, y a su vez para socializar nuestras demandas individuales son principios fundamentales que subyacen a todos los sistemas instruccionales actuales y sería una *locura* atentar contra ellos.

Dichos valores, junto al *carácter laico, gratuito y obligatorio* de la educación-instrucción pública, se han ofertado -en el sentido mercantil de la palabra- como un logro de justicia social, disimulándose los esquemas de obediencia y control

⁶⁶ Para Foucault, las sociedades represivas en que se identifica *razón* con *razón de Estado*, se considera como “loco” al que se opone a su política, de ahí que el manicomio sea en realidad una cárcel política. Este es el inicio de la tradición clínica que conduce al establecimiento de manicmios-cárcel. La reclusión de los locos es propio de la modernidad, ya que se encerró y apartó a todo aquel que manifiesta conductas incompatibles con las normas sociales, incluyendo a quienes se apartaran de las normas racionales. Foucault denuncia el control de la sociedad bajo pautas de conducta, consideradas normales y aparta fuera de sí todo cuanto aparezca como diferente (Foucault, 1999).

indispensables para legitimar y mantener las relaciones sociales vinculadas a intereses económicos que en un principio se suponían propios de la nación.

Sin embargo, en la actualidad, las políticas instruccionales del Estado han sido rebasadas por la globalización neoliberal, tal y como lo afirman Burbules y Torres (2000), quienes sostienen que la globalización neoliberal ha trastocado los sistemas educativos, desbordándolas con una gran cantidad de prácticas extraídas del mundo de los negocios, asociadas a la ideología neoliberal.

La educación-instrucción se ve reforzada por nuevas ideologías, las cuales se inculcan a las nuevas generaciones (Rizvi, 2008, p.10). Este fenómeno internacional ha permeado y viciado aún más su naturaleza, que es vista como un servicio más, sujeto a los mismos ciclos económicos y a una competencia mundial segmentada. Por ello las reestructuraciones educativas-instruccionales buscan crear sistemas altamente dinámicos y abiertos que benefician básicamente a la clase empresarial.

2.3. El carácter crítico de la instrucción.

Llegamos pues, al punto de expresar la siguiente reflexión: si es que deseamos ir más allá del carácter alienante de eso que llamamos “educación”, pero que en realidad es simple instrucción y adoctrinamiento, una posibilidad consiste en considerar el enfoque de la *pedagogía crítica*.⁶⁷

Al respecto, los seguidores de la *pedagogía crítica* (Freire, 1992, 1994, 1997, 2004; Henry Giroux, 1997, 2003, 2004; Michael Apple, 1991; y Peter McLaren, 1994) plantean que la educación, como tal, debe permitir elaborar nuevas explicaciones a las verdades alcanzadas en las ciencias. Apoyamos su idea de que la práctica sólo es educativa en la medida que los individuos construyen

⁶⁷ La cual está íntimamente relacionada con la *teoría crítica* que refiere al trabajo del grupo de analistas socio-políticos asociados con la Escuela de Frankfurt, a la que han pertenecido destacados miembros como Theodor Adorno (1998) y Max Horkheimer (1998), entre otros, quienes mostraron su interés en crear una sociedad más justa y conseguir que los individuos tuvieran el control sobre sus vidas. Argumentan que estos objetivos pueden alcanzarse solo mediante la emancipación, proceso a través del cual las personas oprimidas y explotadas se constituyen en sujetos *empoderados* capaces de transformar las circunstancias en que viven (Martínez, 2011).

nuevos significados de su realidad, la cual no existe de forma aislada, sino que es producto de un contexto social.

Semejante principio ya era expresado por Teodor Adorno, cuya opinión era que la educación, en general carecería absolutamente de sentido si no fomentaba la autorreflexión crítica. (Adorno, 1973, p. 82). Max Horkheimer (2000, 2001), también se inclina por una *educación crítica*, aunque reconoce que en una sociedad, cuya organización responde a los criterios de la economía de mercado, resulta bastante complicado que pudiera darse, pero de ocurrir, sería preciso que el maestro fuese consciente de su participación como reproductor del sistema y mostrase la convicción de asumirse como agente de cambio sociocultural. De ahí que conciba a la educación como un acto de responsabilidad y una práctica de libertad, sin la cual ésta no tendría sentido.

El planteamiento de Horkheimer reafirma parte de la tarea por delante que tenemos las y los profesores, la de ser capaces de percibir la contradicción en que vivimos, problematizar esta condición (conciencia del conflicto) y desarrollar los mecanismos que nos permitan buscar opciones creativas a las situaciones que enfrentamos e intentar transformarlas. En palabras de Paulo Freire, nuestra inconsciencia respecto de dicha contradicción o la conformidad ante ella, es la forma más eficaz de contribuir a que la sociedad siga siendo alienada e injusta (Varela, 1985, p. 120).

Interpretada la educación –instrucción- en estos términos, Herbert Marcuse se suma a la crítica ya que la reconoce como un proceso socialmente construido, en que los profesores debieran elaborar teorías que atribuyan un papel central a la historia o al capital cultural que las y los estudiantes de diferentes grupos llevan consigo a la escuela; sostiene que los individuos necesitan afirmar sus propias historias por medio del lenguaje, un conjunto de prácticas variadas y la inclusión de asignaturas que dignifiquen las construcciones y experiencias culturales que constituyen el tejido y la textura de su vida cotidiana (Giroux, 2004).

Sólo así se logrará que los individuos, en especial aquellos que tradicionalmente carecieron de voz en las escuelas, aprendan las actitudes, los saberes y los modos de indagación que les permitan analizar críticamente el papel

que cumple la sociedad, tanto en su aprendizaje, como formación como en la frustración de sus aspiraciones y metas, ya que es necesario que afronten lo que el *biopoder* intenta hacer de ellos, para que estén en condición de rechazar y revertir la forma en que los pretende incorporar -física e ideológicamente al sistema-, tomando en cuenta sus propias historias y su especificidad a fin de comenzar el proceso de lucha en pro de una existencia autogobernada (Giroux, 1997, p. 101).

Michael Apple (1991), al igual que Marcuse, sostiene que esto es posible, ya que los individuos generan sus propios mecanismos de resistencia, por tanto hay que destacar los que se presentan en la escuela, y que contribuyen a que las y los maestros junto a los estudiantes, superen las situaciones de desigualdad y propicien el cambio social, en el entendido de que sólo los movimientos que surgen “desde abajo” –propiciados por los mismos profesores y la comunidad en general, son los que han proporcionado la fuerza directora del cambio.

En sentido estricto, Apple formula el *modelo de la resistencia*, que se opone al enfoque determinista de la *reproducción cultural* planteado por Bourdieu, el cual, como ya vimos, deja entrever que no existe resistencia significativa al poder (Apple, 1991, p. 49).

Otra de sus aportaciones clave, ha sido el análisis del *currículo instruccional* y su incidencia en el éxito educativo. Apple propone un *currículum democrático*; el acceso al diseño del currículum de toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, etc.) para evitar sesgos favorecedores hacia ciertos grupos sociales, tal y como ya lo había analizado Bernstein. Y por supuesto, deja de señalar las desigualdades como inevitables o como funcionales para el sistema. Apple enriquece su análisis mostrando experiencias educativas en su obra que dan respuesta a esta necesaria inclusión democrática en todo el currículum educativo (Camdepadrós y Pulido, 2009, p. 64).

Esta idea también la podemos encontrar en Peter McLaren (1994), quien señala que el éxito de las democracias occidentales crece continuamente, debido a la inclusión de mecanismos de auto-legitimación simbólica y material que permiten el ejercicio de un tipo de dominación cada vez más invisible e impersonal, pero totalmente omnipresente; así, la explotación no sólo es económica, sino política e ideológica. Por eso apuesta por una pedagogía crítica,

entendida como *praxis utópica revolucionaria*, en tanto postula la acción decidida que genere “esferas públicas” de oposición a las “esferas institucionales de poder.”

Dicha propuesta debe asumirse también como una política cultural de resistencia, intervención y transformación de la realidad social. De ahí la urgencia de poner en marcha una narrativa liberadora que posibilite el desarrollo de una *pedagogía metacrítica*⁶⁸ que esté en condiciones de *metaconceptualizar* las relaciones escolares, ante la urgencia de repensar la educación-instrucción bajo nuevas formas de praxis pedagógicas que resistan la tradicional lectura unívoca-monodimensional de la escuela y la práctica de domesticación-disciplinamiento que impone la lógica cultural dominante. Por tanto, se inclina por una pedagogía crítica en la que los maestros se sitúen en su presente histórico y participen de manera activa en la creación de espacios adecuados para que las y los estudiantes “narren sus propias historias, escuchen atentamente las historias de otros y sueñen el sueño de la liberación” (McLaren, 1994).

Por su parte, Paulo Freire aporta la tesis de que la educación –simple instrucción- debe despojarse de su carácter alienante y evitar la imposición de modelos de control y reproducción social, propiciando la ruptura, cambio y transformación social, basada en la toma de conciencia social, haciendo énfasis en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. El objetivo es desarrollar una conciencia crítica en las y los estudiantes y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas (Freire en Varela, *op. cit.*, p. 120; y Saavedra, 2001, p. 82).

Según Freire la tarea inmediata consiste en dejar a un lado la “educación bancaria” por su condición asimétrica, pero sobre todo porque reproduce

⁶⁸ McLaren sostiene que el capitalismo tiene una habilidad especial para resignificar *conceptos revolucionarios* y transformarlos en *conceptos de moda*, esto para reducir su potencial de *agitación de la conciencia*. Esta seductora manera de incorporar todo lo que no pueden vencer, así como transformar esa cosa en una versión debilitada de la misma se ha puesto en evidencia recientemente en el caso del propio concepto de *pedagogía crítica* que la burguesía ha tomado precisamente desvinculado de cualquier carga ideológica anticapitalista. Pero esa “pedagogía crítica” es considerada por McLaren como fundamentalmente ahistórica, y evidenciando su hipócrita sentido crítico, afirma que si bien finge ser opuesta a los designios de la burguesía, no pone seriamente en tela de juicio los supuestos o relaciones de poder subyacentes que lo estructuran. Se calla toda pregunta que involucre las relaciones entre el poder y el conocimiento (Quiroz, s/f).

contenidos fijos y sólo presenta una realidad que no requiere reelaboración porque es la única posible. Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, como un acto de violencia más, porque supone no tomar en cuenta al otro que se está educando en comunidad (Freire, 1992, p. 75).

Es esta una violencia que se manifiesta especialmente en la consideración del otro, el educando, como un ignorante [o alguien que sólo necesita de simple instrucción y/o capacitación de las habilidades “mínimo necesarias” que requiere para empezar a trabajar porque no llegará a la educación superior]. En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios [o superiores] a los que juzgan ignorantes [o inferiores]. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la “absolutización de la ignorancia”, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 1992, p. 77).

Para combatir la “absolutización de la ignorancia”, se requiere humildad por parte de los maestros para descubrir la sabiduría del otro –en este caso, las y los estudiantes- y reconocer que nadie enseña a nadie ¡Todos aprendemos dialogando! Paulo Freire afirmaba que no había diálogo si no hay humildad; advierte que, aunque diferentes entre sí, los individuos se forman y re-forman al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido, que en abierta oposición a la función reproductora de la educación, plantea que *¡no somos seres de adaptación, sino de transformación!* Así, enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 2004, p. 8).

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (Freire, 2004, p. 77).

Así, la educación, despojada de su carácter instruccional empieza a convertirse en una práctica de libertad, ya no es bancaria, posee un destacado carácter recíproco, es decir, ocurre de *todos con todos*. Esto presupone el sentimiento en las y los maestros de que el otro vale; surge, además una sincera fe

en los hombres, en su poder creador para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades (Santos, 2008, p.159).

Ya que Paulo Freire concibe una educación que contribuya a la transformación cultural, desde el discurso y las ideas puedan incidir en la dirección del cambio social, la liberación se puede centrar en una praxis ejecutada a través de la palabra, para que por medio de ella, se cuestionen las ideas asentadas y se pongan al descubierto los mecanismos de control ideológico, dando a entender que el simple desvelamiento de las condiciones sociales, inciden para su transformación.

En consecuencia, a medida que, víctima de su enajenación ideológica, el oprimido no percibe su estado de opresión, un primer paso es la toma de conciencia, por la que asuma la condición de su existencia y se percate del grado en que su propia persona había dejado de pertenecerle, desvelando el discurso que le han inculcado para “hacerlo” responsable de su situación. Al identificar el origen simbólico de la culpa que siente y el trasfondo histórico de su situación de desventaja, busca la manera de revertir esta condición. Pero su lucha por la emancipación va más allá de simples aspectos políticos y económicos, responde a necesidades específicamente humanas, lo que implica su vinculación afectiva con otros hombres y con el mundo. Esta relación demuestra el sentido fraterno del ser humano –*homo humanus*-, que supone que para él la felicidad siempre es tomando en cuenta al otro, nunca en solitario, ese otro que se concibe como una persona irrepetible y singular. Es en esta comunicación directa y profunda en la que los individuos, se conocen y se re-crean a sí mismos a través del diálogo, que es una condición fundamental para su verdadera humanización (Freire, 2004, p. 78).

Para Freire, el hombre se realiza y se encuentra a sí mismo como ser en relación con un otro desbordante. La necesaria presencia del otro frente al otro fundamenta el énfasis de [su pedagogía] puesta en una suerte de diálogo horizontal cuyo aspecto principal es la escucha activa. Es sólo así que la persona puede salir de sí y mejorar su existencia, más allá de las meras necesidades empíricas básicas, perfeccionándose. Y esta transitividad, como apertura a la relación y realización de la misma, es lo normal en el ser humano, lo que se adecua a sus necesidades y naturaleza profunda (Santos, 2008, p. 169).

Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la educación como simple instrucción, pero por el otro, a comprender que, a pesar de ella, los estudiantes sometidos a ella, no necesariamente están sujetos a un designio inevitable. Es aquí, cuando *cobra mayor sentido nuestra tesis que sostiene la posibilidad de que esa educación-instrucción, que pretende inhibir la creatividad de los protagonistas del acto educativo, puedan -no porque así lo quiera el biopoder- sino por causa de su propio deseo, asumirse como sujetos empoderados⁶⁹, revertir el discurso y superar el control de la vida creando respuestas a las necesidades propias y a las del entorno cultural al que pertenecen.*

Aquí, lo verdaderamente fundamental radica en que los individuos asuman el control de sus vidas y superen el yugo aletargante que opera a través de la instrucción y, haciendo uso de su fuerza creadora por aprender, superen los efectos negativos de la enseñanza que busca crear *habitus* y *falsa conciencia*. En este sentido, recordamos las palabras de Freire, quien sostenía que una de las ventajas más significativas de los seres humanos es su *capacidad de ir más allá de sus condicionantes, hacerlas a un lado, superarlas o usarlas en su provecho* (Freire, 2004, p. 9).

Bajo estas condiciones, las y los estudiantes construyen y reconstruyen el saber, al lado de sus maestros, igualmente sujetos del proceso, quienes comparten junto el potencial acto creador que involucra situarse en el mundo. Así, según Freire, una de nuestras tareas fundamentales es concebirnos como *estetas*, sensibles al arte, a la lectura y a la relectura escolar, estimulando la generalización de la nueva forma de comprensión de su contexto social, el cual no es exclusivo de una persona, ya que la experiencia que posibilita el cambio siempre es social.

Desde luego que para los intereses dominantes, no hay duda de que la educación-instrucción es una práctica *inmovilizadora* y *encubridora* de verdades que actúa como sedante social. Sin embargo, no alcanza a cubrir e inhibir la totalidad de las diversas realidades que surgen día tras día, deja resquicios que

⁶⁹ Entendemos por *empoderamiento* a la acción que supone tomar el control de las propias vidas de forma personal y colectiva (Kincheloe y Steinberg, 1998, p. 228).

son aprovechados por quienes se dan esa posibilidad, las y los profesores dentro y fuera de las escuelas para contribuir a que los individuos puedan decidir de forma libre sobre su futuro.

Henry Giroux (2003), de la misma manera que Freire, resalta el papel del maestro como agente de cambio. En la práctica, es urgente que las y los profesores demos cuenta que hemos desempeñado un papel vital en la transmisión de los valores que mantienen el orden social, reproduciendo de forma directa e indirecta el pesimismo académico, contribuyendo a perpetuar la pasividad intelectual, porque la instrucción sigue orientada a satisfacer el mercado de trabajo y a lograr la permanencia de los principales preceptos ideológicos de la sociedad capitalista. Bajo este *principio de correspondencia*, las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clases reflejan las relaciones sociales del lugar de trabajo, dando como resultado la reproducción de la división social y la explotación de las clases bajas.

No es que los docentes confundan conscientemente o fragüen de manera deliberada las imágenes positivas que desvían el pensamiento crítico. Y ni siquiera que sean necesariamente optimistas con respecto a la salud de la sociedad. A menudo, sumergidos en las burocracias para las que trabajamos, simplemente accedemos a lo que se da por sentado. Al identificarse como portavoces o representantes del sistema en sus manifestaciones locales, evitan las interrogantes y la crítica. Transmiten con frecuencia tácitamente versiones benignas o neutrales de la realidad social. Deliberadamente o no, pueden adoptarlas para ajustarlas a lo que perciben como los orígenes de clase o las capacidades de sus alumnos, pero, ya sea que se conduzcan a esos jóvenes a las líneas de montaje o a las oficinas administrativas, es factible que presenten el mundo que les rodea como un dato previo, probablemente imposible de cambiar y predefinido (Giroux, 1997, p.55).

Por eso, en la medida en que seamos conscientes de los supuestos ocultos que subyacen a la naturaleza de la educación-instrucción, de la intención ahora desocultada de nuestra práctica pedagógica, podremos revertir en las aulas los efectos de su carácter alienante.

Quienes pretendan renovar la educación no pueden seguir actuando dentro de los estrechos límites de la teoría y la práctica educativas tradicionales. Debería resultar claro que la educación social es normativa y esencialmente política, y que, en el aspecto más positivo, puede resultar al mismo tiempo liberadora y reflexiva. (Giroux, 2003, p. 20).

Si se acepta la formulación de Gramsci y Giroux, las y los profesores debemos asumarnos como intelectuales comunitarios, capaces de visualizar nuestro quehacer como una práctica relacionada con los problemas, las preocupaciones y las experiencias de la vida cotidiana de las y los estudiantes. Si bien, el *poder panóptico* seguirá influyendo para que trabajemos con restricciones, aun dentro de éstas es posible estructurar y dar forma a una forma de educación más libre en el salón de clases. Dicho de otra manera, como maestros necesitamos penetrar en nuestras propias historias e intentar comprender cómo los problemas de clase, cultura y género han dejado su impresión sobre lo que pensamos y actuamos. (Giroux, 2004, p. 300).

De esta forma, no sólo nos definiremos simplemente como intelectuales, sino que en alusión a Giroux, es preciso que nos constituyamos en intelectuales transformadores de la realidad social, para que por nosotros mismos, podamos ser capaces de modificar las condiciones sociales en que vivimos. En definitiva, actuar como intelectual transformador implica ayudar a las y los estudiantes a forjarse un carácter crítico. Ello exige estar atentos al capital cultural que caracteriza a sus experiencias y a las maneras en que estos producen significados mediante sus antecedentes históricos, culturales y familiares. Al ahondar en esas ideologías y formas culturales, podremos desentrañar las mediaciones que dan significado a la experiencia escolar y entender cómo podrían funcionar en beneficio de la adaptación, la resistencia o el cambio social de quienes se educan (Giroux, 1997, p. 154).

Los docentes de todos los niveles educativos representan una fuerza potencialmente poderosa a favor del cambio social. Lo que pueden hacer en las aulas es trabajar para desarrollar teorías y métodos pedagógicos que vinculen la autorreflexión y la comprensión a un compromiso de cambiar la naturaleza de la sociedad en general, cuestionando los supuestos de sentido común que modelan su vida, así como los que influyen en las formas existentes de conocimiento áulico, estilos de enseñanza y evaluación en la escuela pública, y las legitiman. Al adoptar una postura crítica y reconstruir a la vez nuevas teorías y prácticas educativas, los docentes de las aulas pueden contribuir a elevar su propia conciencia política, la de sus colegas y la de sus alumnos (Giroux, 1997, p. 60).

Según Giroux, existe una relación entre pensamiento crítico, conciencia histórica y la idea de emancipación. Como acto público, el pensamiento crítico significa que

los seres humanos podemos emanciparnos de nuestra propia alienación e intervenir en la realidad social tal como esta se revela. Ello no sólo indica que debemos actuar como aquellos que han conformado el rumbo de la historia; tampoco quiere decir que podamos escapar de nuestra propia historia, esto es, de lo que la sociedad hizo de nosotros.

Como escribe Sartre “te conviertes en lo que eres en el contexto de lo que otros hicieron de ti”. Este es un aspecto crucial que vincula la praxis y conciencia histórica, puesto que debemos acudir a la historia a fin de comprender las tradiciones que dieron forma a nuestras biografías individuales y relaciones intersubjetivas con otros seres humanos. Ser consciente de los procesos de autoconstrucción histórica es un primer paso significativo para abrirse camino a través de los supuestos descontados que legitiman los dispositivos institucionales existentes. En consecuencia, el pensamiento crítico exige una forma de comprensión hermenéutica que tenga fundamentos históricos (Giroux, 1997, p. 58).

Entendida de esta manera, la educación posibilita que podamos, junto a los estudiantes influir unos con otros por medio de su producción mutua de significados y de interacciones, rechazando la ideología dominante y sus prácticas alienantes, demostrando que no somos sujetos homogéneamente constituidos ni portadores pasivos de papeles predeterminados por el *biopoder*, ya que nos apropiamos, seleccionamos, acomodamos y generamos significados que dan sentido a nuestro ser social, poniendo en claro que en última instancia, los saberes construidos en el salón de clases están mediados por el significado que ambos, maestros y estudiantes, les damos como protagonistas de dicho proceso (Giroux, 2004, p. 116).

Los alumnos sitúan su existencia en un lugar en particular y que toma su sustento de un conjunto delimitado de relaciones: familia, amigos, iglesia, barrio, lugar de trabajo, comunidad, pueblo, ciudad. Estas relaciones son las fuentes en que los seres políticos extraen poder –simbólico, material y psicológico- y que les permiten actuar juntos. Porque el verdadero poder político no implica sólo actuar con el fin de provocar cambios decisivos; también entraña la capacidad de recibir poder, sufrir influencias, cambiar y ser cambiado. Desde una perspectiva democrática, el poder no es simplemente una fuerza que se genera, es experiencia, sensibilidad, sabiduría y hasta melancolía destiladas de las diversas relaciones y círculos en que nos movemos [...] lo cual significa que ahora las escuelas pueden entenderse y construirse dentro de un modelo de autoridad que las legitime como lugares en que los alumnos aprenden y luchan colectivamente por las precondiciones económicas, políticas y sociales que hacen posible la libertad individual y el poder social. Dentro de este modelo emancipatorio de la autoridad, es factible crear un

discurso mediante el cual los educadores puedan luchar contra el ejercicio de aquella (Giroux, 2004, p. 153).

Se comprende entonces que la intención de Henry Giroux sea que necesitamos aprender cómo revertir y/o descartar los elementos represivos de la instrucción, y al mismo tiempo cómo podemos apropiarnos de aquellas características que son progresistas y esclarecedoras para estar en condiciones de superar el carácter alienante de la educación-instrucción y transitar a la innovación, lo que implica resignificar los procesos restrictivos o coercitivos, convirtiéndolos en actos de creación, tal y como lo afirma Michel Foucault (1999), crítico de la reproducción cultural, quien al afirmar que el poder no es sólo alienante, sino también productivo, estaba sosteniendo que además de reprimir, censurar y prohibir, incitaba a la resistencia, es decir, promovía -aunque ese no fuera su deseo- reacciones que no siempre eran las que esperaban los grupos de poder.

Hemos de tener en cuenta los poderes complejos e inestables por los que el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta (Foucault, 1982, p. 10).

A partir de dicho señalamiento, más que identificar y describir los mecanismos de control, lo que pretendemos es destacar las reacciones que se originan, las cuales no son sólo de negación ante lo que se nos impone mediante la educación-instrucción, porque estamos en condiciones de resignificar su carácter alienante y de transformar las situaciones adversas que deriven de esta condición. En el caso de las y los maestros, damos cuenta de lo anterior al identificar cómo el poder se vale de la enseñanza para someter y buscar la forma de transformar esa intención; y en el caso de las y los estudiantes, cuando, en total libertad, participan en la creación de nuevas opciones y/o tienen acceso, sin restricción a la búsqueda de diferentes ofertas educativas; construyen un proyecto de vida incluyente, de compromiso y participación con su comunidad de origen, evitando así que den por concluida su vida académica o que alguien determine su profesión, tengan que emigrar al extranjero en busca de empleo, obligados por el proceso de terceración -outsourcing internacional- que induce el propio Estado,

quien como hemos visto, evade su responsabilidad social, propiciando las condiciones de inseguridad y falta de trabajo para que miles de mexicanos salgan a conseguir divisas –remesas- para el sostén del país (De la Peza, 1997, p.143).

La resistencia añade una nueva profundidad teórica a la noción de Foucault (1977) de que el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía. Lo que se subraya aquí, es que el poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social fuera de la fuerza inmediata de la dominación. Este punto es importante porque el comportamiento expresado por los grupos subordinados no puede ser reducido al estudio de la dominación o de la resistencia. Claramente en la conducta de los grupos subordinados hay momentos de expresión cultural y creativa cuya forma está dada por una lógica diferente, sea existencial, religiosa o de otra índole. En estas formas de conducta así como en los actos creativos de resistencia, han de ser encontradas las imágenes fugaces de libertad. Finalmente, inherente a la noción radical de resistencia, existe una esperanza expresa, un elemento de trascendencia, para la transformación radical, una noción que parece estar ausente en una serie de teorías radicales de la educación, que aparecen atrapadas en el cementerio teórico del pesimismo orwelliano. (Giroux, 2004, p. 142-145).

A la luz de esta interpretación, notamos pues que ya Basil Bernstein (1990) había dejado entrever la posibilidad del cambio, de la existencia de alternativas a la transmisión cultural de la instrucción por medio de la resistencia. En su *teoría del discurso pedagógico*, reconoce que a través de la enseñanza no sólo se lleva a cabo la reproducción, también la producción y transformación de la cultura. La participación social da cabida a la innovación y al cambio. Esta idea permea la obra de Paulo Freire (2004), Peter McLaren (1994) y Michael Apple (1991). Éste último, desde su *modelo de la resistencia*, retoma esta posibilidad, aunque sólo si es impulsada “desde abajo”; y esto sólo se podrá lograr en la medida que los involucrados en esta práctica social desarrollen una actitud crítica y asuman activamente la praxis pedagógica de disenso y transformación social formuladas como acción de resistencia y oposición, o en todo caso, como posturas contra-hegemónicas emergentes.

La tarea de la educación, del magisterio, no sería otra que la de abrir la posibilidad de un nuevo tiempo y un nuevo espacio. [...] Es una invitación a re-crear el sentido de lo transmitido, para que un nuevo significado se revele — es decir: para que estalle el significado— y, así, se libere no ya sólo un nuevo significado posible, sino el aprendiz mismo. Así, aprender es recrear, revelar, liberar. Así, aprender no

es sólo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno, para que nos cambie. [...] O dicho de otra forma: es una experiencia donde la ética, o lo ético, se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con un otro a cuya llamada podemos decidir responder solícitamente. Es, pues, una revelación. De acuerdo con esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque es la aventura de aprender la trama de un acontecimiento, de una revelación, de un encuentro con otro que no soy yo. En esta aventura, lo que quizá aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama, nos llama, apela a nuestra vocación (Bárcena, 2003, p. 13).

2.3. La educación como acto de creación, amor, sabiduría y libertad.

En páginas anteriores, se han planteado los argumentos que nos permiten sostener la idea de que la educación, como simple instrucción ha sido empleada como instrumento de control social; pero también hemos podido dialogar sobre la necesidad de recuperar la propuesta de la pedagogía crítica como condición que facilite transitar hacia una educación que sea concebida como una práctica de amor, sabiduría y libertad plenas (Zapata, 2009). Y hasta aquí, de acuerdo a los defensores de la pedagogía crítica (Freire, Giroux, Apple y McLaren), pareciera que hasta el momento sigue funcionando como instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, es decir, como factor de transmisión y reproducción –control y alienación- cultural. Parece difícil que sea concebida como una práctica de libertad, en virtud de la cual los hombres y mujeres podamos vivir de forma crítica y creadora la realidad y descubrir la forma de participar en la transformación del mundo (Giroux, 2003, p. 8).

Desde mi punto de vista, educar es cuidar del otro, es hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo. Por eso, en toda educación hay ética. Son inseparables la una de la otra. Educar es dar sin esperar nada a cambio. En este “dar” el maestro no solamente “da”, sino también “se da”. El “dar” educativo es un “darse”. En la relación educativa no solamente se da algo, sino que también se da alguien. Y esto es la ética. La tarea de la educación, del magisterio, no sería otra que la de abrir la posibilidad de un nuevo tiempo y un nuevo espacio, y, al mismo tiempo, ofrecer unas claves antropológicas para que cada uno de los alumnos pueda enlazar con su pasado, bien sea para recuperarlo o para negarlo (Joan-Carles Mèlich, p.56)

Sin embargo, a decir de Jacqueline Zapata (2010) la educación, si se asume como una práctica de sabiduría, amor y libertad, podría posibilitar el desarrollo pleno del ser humano. Y lo primero que debemos hacer para acceder a esta condición sería dejar de participar en la formación de sujetos o conciencias, es decir, de entidades serviciales de un poder que pretende que los individuos asuman como propio y defiendan ministerialmente. Entendida de esta forma, la educación, desprendida de su carácter disciplinario y formativo no tiene como fin la fabricación de sujetos, sino el de dejar ser, pensar, crear y dar.

Si bien la educación-instrucción ha estado subordinada a intereses políticos y económicos, hacemos nuestra la tesis de Jacqueline Zapata (2003) en el sentido de que sólo podrá ser auténticamente educación, si además de que funcione como instrumento emancipador que fomente el análisis y reflexión crítica, sea considerada como la práctica en la que los individuos tengan la libertad de estudiar, de aprender y de pensar el saber. Para lograrlo, necesariamente habría que renunciar al empeño *racionalista, científicista, economicista y politicista* que la han alejado del arte, la filosofía y la ética.

La educación [que es creación] sabia, libre reconoce que la razón y la epistemología no sólo representan al poder del capital, no sólo están a su servicio, sino que son el poder; un poderío forzado en toda su extensión. [Subrayamos] que este poder sin gracia ha pretendido por distintas formas (económico-político-científicas) reducir la educación con el propósito de denegar la posibilidad de pensar, es decir de ser –y por ende, de sentir, de vivir, de crear, de dar (Zapata, 2010, p. 28).

Para hablar de educación, tendríamos que dejar de hacerlo desde arriba, porque desde esa posición siempre será concebida como una práctica de poder asimétrico, e incluso desde abajo... ya que la educación se da sin condición, no debe haber imposturas ideológicas; únicamente es posible que medie el compromiso ético de dejar pensar, ser, vivir, sentir, crear, dar, amar-se a sí y a los demás (Zapata, 2010, p. 53). Despojarla de su carácter alienante y función reproductiva es la tarea, dejar de emplear como sinónimos: instrucción, aculturación, orientación, formación o escolarización; y descorrer el velo que ha ocultado las prácticas más aberrantes del dominio y desigualdad social.

Es desde los sueños, los deseos y las preguntas que re-creamos los mundos en que vivimos. La educación está mediada por esos mundos re-creables. Creo que

los educadores y las educadoras tendremos que ser capaces de ser compañeros y compañeras en la tarea de re-inventarnos. Tendremos que habilitarnos para vivir en relación con los otros y las otras y sus mundos. Tal habilitación exige renunciar a pensarnos como poseedores de verdades, para entendernos como buscadores y buscadoras junto a otros y otras; renunciar a colonizar, para hacer de los espacios educativos lugares que dan alas y que liberan (Méndez, 2010, p. 56).

A decir de Jacqueline Zapata (2003), la educación es una praxis humana, cuyo propósito es la constitución de seres cabales, responsables, íntegros. Y la única manera seria y sincera es que se constituya como una práctica de libertad, propiciando que cada estudiante sea capaz de valerse por sí mismo, dejando que tome sus propias decisiones, impulsándole a que asuma su autonomía y la ejercite. El quehacer educativo ha de estar impregnado por la libertad generosa del educador, así como la provista por el estudiante. Educar en la libertad y para la libertad es el fondo ético de nuestra tarea.

La educación que es camino, el camino de la sabiduría deja encontrar. Y esta educación es *poíesis* porque deja apreciar que es el arte el que nos da el placer de la belleza y la serenidad. Justo por ello, el propósito de esta educación es dejar que cada ser humano sea el artesano de la belleza de su propia vida. Es dejar que quienes dan vida y sentido a la educación hagan de su vida toda una obra de arte, que le den la forma más hermosa posible [...] Con tal transmutación, la educación que es sabiduría natural y cuidado de la libertad, efectivamente tiene como principio dejar pensar –de modo que deja, por cometido propio, ser, vivir, sentir, crear, dar; en suma, amar-se a sí y a los demás (Zapata, 2010, p. 36).

Entonces estaríamos en condición de iniciar nuestra búsqueda sin camino preestablecido, aceptando además que toda meta siempre es punto de inicio, lo cual nos llevaría a entender a la educación como *poíesis*⁷⁰, es decir como acto de creación, pero también de sabiduría y libertad plenas, que cual praxis vital, implica el permanente aprender a vivir, proeza sólo realizable por el *Homo humanus*, porque educar, bajo este sentido es tarea de auténticos *poietai* (ποιηται) que dejan pensar, ser, vivir y crear (Zapata, 2006, p. 137) en un marco de interacción a través del diálogo creativo –poético-, bajo el cual las y los maestros dejan

⁷⁰ Siguiendo a Gadamer (2000), sugerimos que la educación, al igual que el arte, no es copia, sino proyecto por el que la verdad, cual *aletheia* permite que algo nuevo acontezca: el *ereignis*, revelación de sentido que no resulta de un impulso subjetivo, sino simplemente tiene lugar y su experiencia será verdadera si modifica de alguna manera al individuo.

aprender a sus estudiantes respetando su libertad, buscando proponer y no imponer mecanismos de enseñanza para la construcción de saberes.

Aprender no es rendir cuentas en un examen, no es reproducir o reestructurar conocimientos, no es restituir o reconstruir lo dado, sino que es re-escribirlo, re-crearlo y proseguir con un nuevo trazo. Aprender es pensar, crear es inventar nuevas posibilidades, nuevas opciones, compartiéndolas (Zapata 2003, p. 70).

El filósofo alemán Martín Heidegger (1964) en *Qué significa pensar*, ya invitaba a enseñar dejando aprender, porque para él, la educación consiste en *enseñarnos a dejar aprender*.

Enseñar significa dejar aprender, lo cual lo torna doblemente difícil [...] El verdadero maestro no deja aprender nada más que el aprender. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por aprender se entiende nada más que la obtención de “conocimientos útiles”. [...] El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender”. Debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices [ya que] donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabiendo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión (Heidegger, 1964, pp. 20-21).

La educación como *poíesis* estaría en condición de transmutar el poder asimétrico en poder de crear, de trazar, de proyectar la dimensión humana sin límite alguno. Ese poder creativo supone el ir al encuentro del saber que jamás puede darse por lo sabido, ya que la búsqueda del saber jamás puede darse por completo, nunca es punto de llegada, cuanto más es alto en el camino, pero siempre es punto de partida (Zapata, 2006, p. 139).

Si la educación es creación que en nada vincula con la fabricación de entes; sujeto-objetos útiles. La educación como creación no tiene encomienda, porque lo propio es dejar que cada ser humano sea con y para lo (s) otro (s), sea en libertad. De acuerdo con lo anterior puede colegirse que la educación cual *poíesis* que es, no se supedita a nada que no sea la vida. Es sólo con la vida con la que tiene un compromiso sin límite. De ahí que su posición respecto de todos los poderes dogmáticos e injustos sea frontal. La educación no es instrumento de ningún poder político, económico, mediático, ideológico, religioso, epistémico o cultural. Y aunque todos estos poderes a través de la historia han tratado de situar, regir y tratar de apropiarse de las instituciones cuyo sentido lo da la educación, ésta no claudica, no se rinde, no se vende, no tiene precio (Zapata, 2010, p. 69).

Educar como acto de *poíesis*, deviene en creación artística, lo que supone nuestra tarea de advertir que hemos estado al servicio del *biopoder*, ya que nuestra labor se ha reducido a ser meros instructores que controlan, supervisan, vigilan y castigan a los estudiantes en la escuela. La tarea consiste en dejar a un

lado esta reproducción de dominio instruccional, doctrinal y disciplinar que se transmite en el aula y asumimos, junto a las y los estudiantes como creadores de nuestros propios caminos que a la par, aprenden, piensan, viven y son en constante convivencia simétrica y de reciprocidad plenas, porque desaparece la relación vertical que existía entre ambos, dando por sentado que el quehacer educativo no es asimétrico, es una tarea compartida entre quienes pueden crear y recrear saberes u obras inéditas. Es hacer que las y los maestros y estudiantes asumamos nuestro compromiso como seres responsables, libres y sensibles.

En la educación, el maestro da la palabra al estudiante, a la tradición, al otro. El maestro no es poseedor del saber, reconocerlo con sus estudiantes es lo que le da su carácter educador, amoroso fraternal. El maestro padece (lo cual reiteramos, no es problema, sino posibilidad) de un no saber, de ahí que lo único que sepa es que el estudiante es alguien con quien hablar. Y que no alguien a quien dirigirse, a quien transferirle información, a quien evaluarle su recepción, su reconstrucción, su reestructuración, su repetición, su reproducción. Son educadores auténticos, *poietai* de la educación, profesores que profesan verdad, quienes promueven una educación que espera serenamente lo que no se sabe, que tratan de atender y corresponder al milagro.

[...]

En educación, el educador es un maestro de verdad, un profesor que profesa verdad. Un educador que pre-siente que la verdad no es aquella reducida a certeza de la representación teórico-técnico conceptual, que la verdad cual *aletheia* no es propiamente alcanzable, en todo caso se muestra, emerge y desoculta, acaece en ciertos modos esenciales como lo que puede ser. De ahí que la verdad sea propiamente inalcanzable. Con todo el maestro, el profesor tiene un compromiso sin límite con la verdad originaria, ello orienta su vida.

[...]

De ahí que un maestro, buen profesor de verdad no enseña, sino que propiamente deja aprender, deja pensar, deja vivir... y para ello, en el diálogo perenne que es su quehacer, en y por principio otorga, da la palabra. Dar la palabra –al otro, es lo propio del lenguaje educativo. Está en el estudiante proseguir el juego del decir. Del decir que crea y da (Zapata, 2010).

La educación, alejada del *biopoder* consiste pues en dejar aprender y enseñar, para poder ser y poder vivir en plenitud. Éste es su sentido original o Dasein, según Heidegger. Aprender es un acto humano genuino cuando se deja al otro pensar, para que dé cuenta del saber que no se sabe del todo y que nunca se podrá, salvo a riesgo de saber cada vez de modos infinitos.

Frente a ello, la educación, que va siempre de camino, deja apreciar que la creencia epistemológica desde la que se sostiene, que conocer es imposible, que la naturaleza es inteligible. No es posible conocer. No lo es porque la naturaleza, el ser humano son indescifrables, incognoscibles, ininteligibles. [...] El conocimiento es ficción, igual que el conocer. No es posible conocer, pero es dable saber. Pero

el saber no es razón. El saber es un decir que abre camino al pensar (Zapata 2010, p. 26).

El acto de pensar⁷¹ supone la infinita gracia de ser. Entonces quien piensa propiamente es y puede asumir el cuidado de sí mismo; pero la necesidad de ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez deduce la voluntad de cuidar a los otros (Foucault, 1994, p. 42).

También en el otro y en lo diferente puede realizarse una especie de encuentro consigo mismo. Con todo, nunca se ha hecho más necesario aprender a reconocer en el otro y en la diferencia lo común. En este mundo cada vez más apretujado se producen encuentros profundos entre culturas, religiones, costumbres y valoraciones distintas (Gadamer, 1998, p. 186).

Ya lo decía Aristóteles: el buen amor, el amor honesto, según, consiste en querer el bien para los otros. Se trata del amor fraternal. Este amor al otro, en cuanto al (los) otro (s).

Educar en libertad, es dejar que cada estudiante asuma su responsabilidad de cuidar de sí, de cultivarse, de constituir en sí, en cuanto que artesano de la belleza de la propia vida. Y el cuidado de sí implica el cuidado de los otros, ya decíamos antes que el ser humano es amor; su tarea, reiteramos, es llegar a ser... justamente humano, a reencontrar el sentido del amor pleno del que se es participe. Ahora que "... sólo se es amor si se ama, si se quiere en libertad. Querer en libertad es querer el bien para los demás. Ese es la esencia de la libertad. La educación que es *poiesis* si que propicia esta comprensión. [...]

Educar es participar en la formación de seres humanos íntegros que puedan darse generosamente a los demás. Por ende, educar es dar la mano para salir juntos del plano de la necesidad y entonces correr hacia ese horizonte infinitamente abierto que es la libertad. Así que educar es dar cabida a cada uno lo suyo, ahora que lo más suyo, lo más debido a toda persona por el sólo hecho de serlo... es el amor de la benevolencia, el amor que permite querer a cada ser como persona (Zapata, 2003).

Cuando esto sucede, alcanzamos la libertad; de ahí que la esencia de la educación sea la libertad, pero no la libertad que ha sido reducida a simple mercancía, sino la libertad que consiste en dejar ser –lo otro-, al otro, porque la felicidad siempre es con el otro, nunca es solitaria, tal y como lo afirman, por un lado, Karl Jaspers:

⁷¹ Jacqueline Zapata resalta que el *pensar* al que se aspira, no es el pensamiento calculador, metafísico, representacional o lógico-racional (pensamiento deificado por grandes sistemas filosóficos), ni tampoco el pensamiento que es concebido como función o proceso (evolutivo) cognitivo o como facultad mental, sino al pensar que es *energeia libre*, al pensar como *artesanía*, como donación continua, como faena propia de quien crea (Zapata, 2010, p. 31).

“Yo no puedo llegar a ser yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro (Jaspers, 1958, p. 458).

Y por otro, Octavio Paz en el poema *Piedra del sol*:

“...¿La vida, cuándo fue de veras nuestra?,
¿cuando somos de veras lo que somos?,
bien mirado no somos, nunca somos
[...]
nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida, pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos,
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
[...]
muestra tu rostro al fin para que vea
mi cara verdadera, la del otro,
mi cara de nosotros siempre todos...”⁷²

Así, dejar ser en la escuela, deviene educación como un acto de libertad plena.

Esta es la libertad responsable, a la que es posible comprometerse con la apertura de espacios para quien es, sea con y para el otro. Participar en la formación de seres humanos responsables y comprometidos por el ser del otro es tarea radicalmente distinta de aquel rol instruccional implicado en la con-formación de sujetos o conciencias egológicas. [...] Y la verdad de la libertad es la que emerge en el encuentro con el otro en la relación ineludible con quien se revela a través de su rostro, y cuya expresión llama a una solidaridad responsable. [...]

Pensar es libertad, porque pensar es un dejar ser –responsable, a partir de lo cual ésta última se da. [...] Pensar lo propio de quien es humano es libertad en tanto que posibilidad de considerar una libertad exterior, la libertad del otro. El pensamiento comienza con la posibilidad de concebir una libertad exterior a la mía. Cuando se ve al otro como otro, la propia libertad se destaca, entonces se es libre. [Y] quien es libre es libre para dar, para dar amor al mundo, a la humanidad. En esa tesitura, libertad es preocupación, responsabilidad, compromiso respecto del ser del otro, el otro que se revela como rostro. Rostro que implanta proximidad, encuentro cercano en el que el otro -el prójimo- adquiere primacía y descoloca al yo, lo saca de sí mismo, lo despierta a la vida, lo hace responsable, lo compromete, lo lleva a la libertad [que] supone la diferencia, esto es, la relación que hay entre las personas. Esta relación es no sólo importante, sino constitutiva, esencial. El ser humano es absoluto, único, pero también es relación “...es tener que ver con los otros, es no poder ser in-diferente respecto de los otros”. Es en

⁷² Fragmento del poema *Piedra del sol* de Octavio Paz.

esa relación interpersonal donde el ser humano obtiene su libertad. El vínculo ético con los otros es previo a la libertad. Frente al otro no se puede ser indiferente porque la realidad del uno es la del otro. En suma, no hay libertad sin diferencia (Zapata, 2010, pp. 52-57).

De ahí que *enseñar* significa *dejar aprender* por cualquier vía. Pero enseñar como aprender supone emprender una aventura con quien comparte las mismas posibilidades, pensamiento que guarda cierta analogía con la propuesta de Albert Camus, que sugería "...no camines detrás de mí, puedo no guiarte. No andes delante de mí, puedo no seguirte. Simplemente camina a mi lado y seamos amigos."

Por eso, aprender no es aprender de, ni enseñar es enseñar a enseñar, es enseñarse la espléndida oportunidad de dejar aprender, dejar pensar, dejar crear, aprendiendo, pensando y creando de forma conjunta, porque sólo quien decide aprender a ocuparse de sí puede ocuparse de los otros, ya que de lo contrario no sería digno, ni capaz de ello. Así, educarse, es hacerse así, sin más derrota, efectivamente no es fácil, lleva tiempo, de ahí que no vale dejar que se pierda. Educarse implica "saber cómo gobernar la propia vida a fin de darle la forma más hermosa posible. De ahí que el objetivo de la educación es que el *Homo humanus* pueda "constituirse a uno mismo en tanto que artesano de la belleza propia; el derecho a la educación significaría que se respete la opción de ocuparse dignamente de sí" (Zapata, 2010, p. 152).

Es el momento de que asumamos nuestra libertad y responsabilidad para incidir en la opción de recrear nuestra propia tarea: "*el quehacer educativo tiene que ser singular, justamente para corresponder a la singularidad de los individuos que le dan sentido* (Zapata, 2003). Así, junto a las y los estudiantes podremos elegir caminos propios a seguir, aprendiendo a pensar y sentir –vivir y crear- de modos esencialmente singulares y distintos.

Una vez advertida la tarea educativa, no queda más que reconocer el objetivo del gerencialismo y su intención de buscar cada vez más una mayor adecuación de la educación-instrucción a las necesidades laborales y satisfacer la demanda de los amos del capital. Debido a ello, la tarea siguiente será la búsqueda de aquellos resquicios por los que emanan prácticas alternas, donde acaecen genuinas expresiones de libertad que nos permitirán demostrar que tras

la denuncia y la crítica, es posible concebir a la educación como una práctica de amor, sabiduría y libertad, que permite el pensar creativo en aquellos que deciden asumir la responsabilidad de sus vidas.

Capítulo III. Hacia el encuentro con la comunidad de Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro.

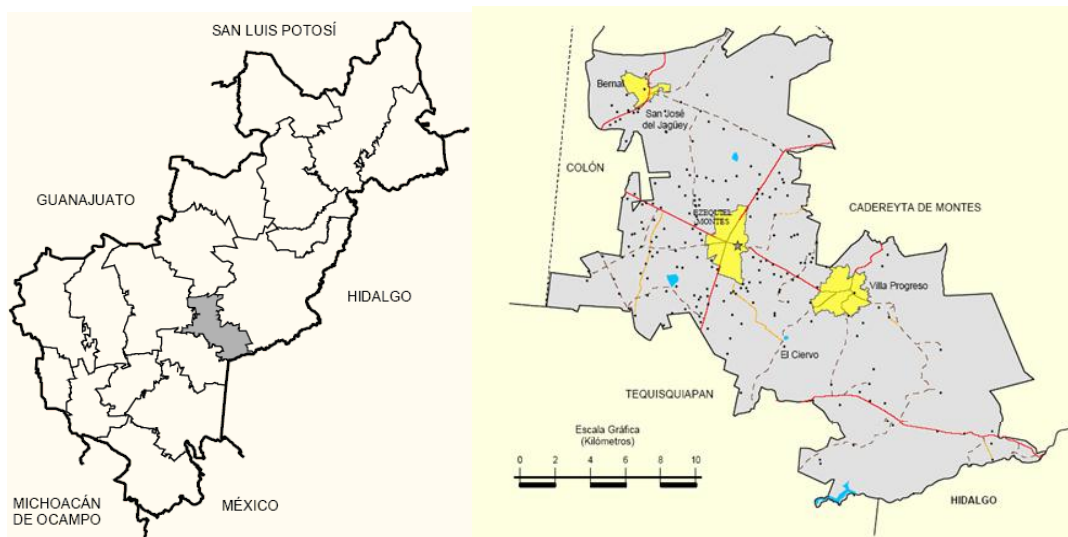
*La lucha contra el poder, también
es la lucha de la memoria contra el olvido.*
Milán Kundera (1982)

3.1 La delegación de Villa Progreso (Tetillas), Ezequiel Montes Querétaro.

Contexto de estudio.

Villa Progreso (Tetillas) es una comunidad de origen *hñähñu* u otomí⁷³, localizada en Ezequiel Montes, municipio que se ubica en la parte central del estado de Querétaro, latitud Norte 20°43´ a 20°31´ y longitud Oeste 99°44´ a 99°59'. Sus límites geográficos son al norte con los municipios de Cadereyta de Montes y Tolimán; al sur con Tequisquiapan; al este con el municipio de Cadereyta de Montes y el estado de Hidalgo; y al oeste con los municipios de Tequisquiapan y Colón. La localidad se sitúa al sureste de la cabecera municipal, a siete kilómetros de distancia, a latitud Norte 20°38´ y en la longitud Oeste 99° 50´ con una altura de 2040 msnm (Figuras 4 y 5).

⁷³ En la literatura antropológica, el término *otomí* y sus derivados (otomianos, otomíes), (Mendoza, 2006; Solorio, 2003, Utrilla 2005) suele ser considerado como ofensivo y no del agrado del pueblo al que hace mención, esto por la idea de que los españoles la usaron de forma despectiva; sin embargo, quizá habría que replantear la posibilidad de que dicha lectura sea desde quien domina, es decir una lectura “desde afuera” hacia lo que está “adentro”. David Wright (2005) opina que este pueblo originario prefiere nombrarse en sus propias lenguas porque, la voz náhuatl *-otomítl-* ha sido asociada a un estereotipo despectivo en algunos textos novohispanos y modernos. Por ello, propone que, en lugar de desecharla, se reivindique en su sentido inicial. Para tal efecto, tendríamos que tomar en cuenta su significado y sentido entre los pueblos hablantes del náhuatl, dicho esto por la propuesta de Yólotl González (1995) para quien esa palabra deriva de *Oton* u *otomítl*, que hace referencia a un antecesor mítico de ese pueblo. Por otra parte, también designa un rango dentro de la milicia mexicana, el cual sólo estaba por debajo del Tlatoani y del Cihuacóatl. Por su parte, Josefina García Quintana y Alfredo López Austin (1989), nos dicen que igualmente refería a un miembro de un cuerpo especial de combate, famoso por su destreza y arrojo, pero también por su conducta disoluta (despreocupada). Es posible que ésta última acepción, aunque bastante distorsionada, fuera la que impusieron los españoles y la que ha perdurado en nuestro imaginario colectivo como despectivo. Para dar mayor veracidad a esta interpretación, basta recordar que en un pasaje de la conquista de México-Tenochtiltan, los otomíes se enfrentaron a los españoles en Tecoác; su derrota causó conmoción entre los nativos, pues eran respetados por su ferocidad como guerreros, por eso, los tlaxcaltecas les habían permitido establecerse en su territorio, a cambio de que defendieran sus fronteras (Urrutia y Libura, 1992). A partir de lo anterior, las veces que se emplea el término *otomí* será porque así lo refieren los autores que fueron consultados en este trabajo, a los que les confiero el sentido del que se propone inicialmente, pero dejando en claro que los miembros de este pueblo originario acordaron denominarse *ñuhu*, y los que viven en Querétaro y Guanajuato, a su vez se autodenominan *hnöhñö* o *ñöhñö* (*Diccionario otomí*, 2010).



Figuras 4 y 5. Localización del municipio de Ezequiel Montes y la Delegación de Villa Progreso (Tetillas).

El terreno donde se asienta Villa Progreso es rocoso y montañoso; la agricultura es de temporal; en ocasiones las cosechas no se dan por las sequías o heladas que se presentan de manera anticipada. Asimismo, en algunos solares, se cultivan hortalizas y árboles frutales, cuya producción es destinada básicamente para el autoconsumo. Respecto al clima, éste es seco y la flora característica es de cactáceas. No cuenta con ríos, pero si cauces pluviales naturales y depósitos de agua, como el manantial de *La Canoa*, así como algunos bordos construidos para almacenar los escurrimientos de las lluvias. En cuanto a los recursos naturales, cuenta con minas de arena, arenilla y piedra pómez.

Por ser un asentamiento de población indígena⁷⁴, Villa Progreso fue registrada por el otrora Instituto Nacional Indigenista (INI), como parte de la región Otomí de Hidalgo y Querétaro. Sin embargo, en el Informe de las Regiones indígenas de México de 2006 de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios (CDI), se determinó excluir a Ezequiel Montes como municipio con población indígena, pues a su parecer, debido al reducido número de hablantes de lengua nativa, no representaba un núcleo de población importante.

⁷⁴ Se utiliza este término porque esa es la nomenclatura que utilizaba el Instituto Nacional Indigenista -ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios (CDI)- para designar a los pobladores originarios del país.

Pero el Consejo Estatal de Pueblos Indígenas de Querétaro, en colaboración con el INAH reconsideraron esta determinación y optaron por incluir de nuevo al municipio -por ende a la población de Villa Progreso- como parte de la región otomí-chichimeca del semidesierto de Querétaro y Guanajuato (Fig. 6), quedando constancia de ello en el informe del *Proyecto Nacional de Etnografía de las Regiones Indígenas de México en el Nuevo Milenio* (Embriz, 1993, Serrato 2006 y Utrilla, s/a).

En cuanto al Censo de Población y Vivienda del INEGI 2010, se calcula que de la población total del municipio de Ezequiel Montes (38 123 habitantes), más de 5 600 personas habitaban en la delegación de Villa Progreso, de las cuales cerca de 4 900 tienen ascendencia *hnöñhñö*.⁷⁵ Además, se estima en poco más de 3000 personas originarias de Villa Progreso que residen en Estados Unidos, dada la intensa migración internacional iniciada en 1940 bajo el Programa Bracero (Solorio, 2003, p. 78).

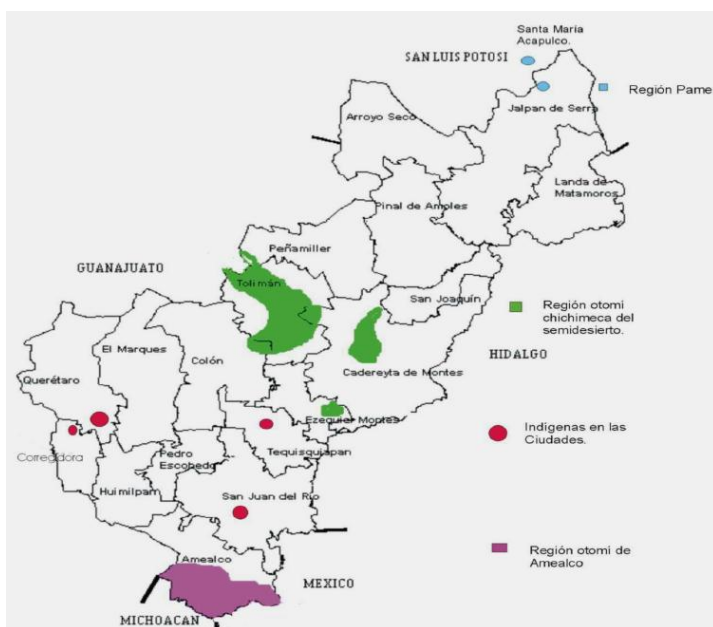


Figura 6. Núcleos de población *hnöñhñö* en el estado de Querétaro (Fuente: CDI Querétaro, 2007).

⁷⁵Según el II Conteo de Población y Vivienda 2005 del INEGI, este asentamiento contaba con una población aproximada de 420 indígenas Cabe señalar que la cifra es engañosa, pues sólo integra a las personas de los hogares donde el jefe y/o cónyuge hablan lengua *hñähñu*; por ende se excluyen los hogares donde no especificaron si la hablan o no. Ante este hecho, proponemos que existen otras características culturales que pueden indicarnos la presencia de población originaria, no sólo en Villa Progreso, sino en todo el país.

Las comunidades que pertenecen a Villa Progreso son La Higuera, Sombrerete, El Coyote, San José de los Trejo (también conocido como “Las Adelitas”), Guanajuatito, Barreras, Bondotal, Loberas, el Ciervo, las Rosas y los Ramírez.⁷⁶ Respecto a la comunidad, existen tres importantes barrios donde la herencia cultural *hnöhhö* es evidente: Santa María, San José y San Miguel.

La distribución de la población se da en base a tres barrios: barrio de Santa María, barrio de San José y barrio de San Miguel. A su vez cada barrio se divide en sectores constituidos a partir del crecimiento de las familias que han radicado históricamente en estos lugares, de tal modo que el barrio de Santa María cuenta con los sectores de Pathé, los Reséndiz, los Palma, la Puerta, los Castillo y parte de la Bóveda. El barrio de San José con los sectores del Sabino, el Tablado, los Díaz, los Cerritos y los Cantera. Todos los sectores de cada barrio son espacios complementarios estrechamente vinculados por relaciones parentales fundamentalmente [...] lo cual brinda un sentido de cohesión y adscripción claramente territorial vista en la filiación a estos sectores y barrio (Solorio, 2003, p. 78).

En Villa Progreso existe cierta renuencia a socializar con los extraños, como resultado de la relación asimétrica que han padecido a través del tiempo y que pareciera ser que se presenta seguido con las administraciones municipales de Ezequiel Montes⁷⁷; esto demuestra su capacidad para organizarse, defender sus espacios y exigir la atención a sus demandas.

Para tratar de entender la actitud de los pobladores de Villa Progreso, es necesario tomar en cuenta su histórico distanciamiento con los grupos –conquistadores, evangelizadores, insurgentes, liberales, conservadores, etc.- que en su momento los han discriminado por su condición étnica y expresiones culturales. Este hecho hace que la localidad se caracterice por mostrar su rechazo a la imposición de programas sociales, agrícolas, políticos y de obra social que no consideran la satisfacción de sus necesidades auténticas, aspecto que refuerza la identidad comunitaria de defensa de su territorio y cultura.

⁷⁶ Cabe mencionar que de los veinte pueblos indígenas asentados en Ezequiel Montes (Barreras, El Bondotal, El Cardonal, El Ciervo, El Coyote, El Gallito, Guanajuatito, La Higuera, La Nueva Unidad, La Purísima, Las Rosas, Loberas, Los Pérez, Los Ramírez, Los Velázquez, Palo Seco, Punta de la Loma, San Antonio, San José de los Trejo, Sombrerete), diez guardan una relación directa con Villa Progreso, por ser asentamientos fundados por personas oriundas de este lugar.

⁷⁷ Ejemplo de lo anterior, lo constituyen las diferencias con el alcalde Hipólito Martínez (2009-2012) por promesas incumplidas, imposición de programas y la determinación de construir obras públicas en lugares que, según la comunidad no fueron acordados cuando se encontraba en precampaña (Jorge Díaz Carvajal, comunicación personal, noviembre de 2011).

3.2 Del asentamiento originario de *Bothé* al pueblo de indios de *San Miguel de las Tetillas*.

De acuerdo a la evidencia arqueológica, a inicios del siglo XVI, el territorio que hoy ocupa Villa Progreso estaba poblado por cazadores recolectores de filiación *pame* y posiblemente *jonaz*⁷⁸, aunque se ha identificado la presencia mucho más temprana de grupos sedentarios que abandonaron la zona hacia el 1100 d.C., posiblemente debido a los cambios de las condiciones ambientales y a los constantes movimientos migratorios de los grupos nómadas que provenían del norte de México.⁷⁹

Los *pames* y *jonaces* eran seminómadas, sus actividades de subsistencia diferían ostensiblemente de las que caracterizaban a las sociedades de Mesoamérica, como la práctica de la agricultura intensiva, cuyos excedentes habían hecho posible la consolidación de una clase dirigente que administraba la producción mediante un sistema de recaudación que hoy denominamos *tributo*. La existencia de grandes centros urbanos y la militarización de la vida cotidiana, fueron factores que demuestran la necesidad constante de incrementar el número de vasallos para poder mantener a la clase dirigente conformada por sacerdotes, militares y nobleza. Para lograr dicho propósito, las elites locales trascendieron la dominación basada en la dualidad poder-chamanismo y desarrollaron un complejo sistema político-religioso (teocracia) que les permitió establecer un férreo control ideológico sobre el resto de la población (Lobera, 2009).

⁷⁸ De esto dan cuenta los estudios de Carlos Viramontes, arqueólogo del Centro INAH- Querétaro quien por más de 25 años se ha dedicado a la investigación arqueológica de las sociedades nómadas y seminómadas que habitaron el semidesierto, región cultural que comprende alrededor del 25% de la superficie del Estrado y abarca en su totalidad los municipios de Tolimán, Colón y Peñamiller; así como parte de los de Tequisquiapan, Ezequiel Montes, El Marqués, Querétaro y Cadereyta (Martínez, 2006).

⁷⁹ El arqueólogo Pedro Armillas, propuso que en el siglo XI d.C., los límites de la frontera norte de lo que hoy llamamos mesoamérica, se contrajeron debido a un cambio climático que propició la desertificación de amplias regiones del norte y centro de México, influyendo en las poblaciones agrícolas ahí asentadas, quienes tuvieron que desplazarse al sur buscando condiciones más benignas para continuar con sus actividades económicas (Nalda, 1994, p. 36).

No dudamos pues en sugerir que para los pobladores originarios de estas tierras, la educación, como proceso de integración social también tenía un carácter instruccional, ya que cumplía la función de facilitar el sometimiento de las masas a los designios de los gobernantes por medio del control religioso (López, 1985; Lobera, 2009). El ejemplo más representativo de lo expresado lo constituye el calmécac, institución formadora de la clase gobernante, cuya función era hacer al hombre útil a su estado, mantener la diferencia social entre gobernantes y gobernados; y forjar a los ideólogos del régimen. En sí, era la institución encargada de guardar los recuerdos y legados del pasado, para hacerlos valer en el futuro mediante la educación de la elite indígena (Kobayashi, 1974, Ortega, 2009).

La escuela encarna [así] las tradiciones colectivas e intenciones humanas que, a su vez, son el producto de ideologías sociales y económicas identificables. En la escuela era donde los niños y los jóvenes eran inducidos a adquirir el conocimiento que les permitía desempeñar en su presente y en un futuro adulto los papeles sociales que les atribuían los grupos dirigentes (López-Austin, 1985, p. 26).

Sin duda, la educación –léase instrucción- entre las sociedades originarias también tuvo el carácter de funcionar como un factor de diferenciación social; no obstante, y de acuerdo a Michel Foucault (1990), el calmécac no sólo actuó como institución represiva, sino indirectamente fue productiva, porque en su interior se generaron respuestas diferentes a las esperadas. Suponemos que esto fue así, porque si no, cómo explicar que a la sombra de su función reproductora (Boudieu y Passeron, 2001), tuviera lugar un acto de creación único, el cual trascendió a una concepción opuesta, algo que podríamos considerar como una posibilidad educativa denominada *Tlacahuapahualiztli* o “arte de criar y educar a los hombres”, que concebía a los seres humanos como entes creadores, con plena conciencia de la vida y de los objetivos supremos, propios la comunidad (*lcniuhyotl*). Esta labor, propia de auténticos *poeitai*, siguiendo a Jacqueline Zapata (2003), acaecía al interior del calmécac a ratos, cuando los *momachtique* (estudiantes) dialogaban y conversaban con los *temachtiani* y *tlamatinime*, maestros de la palabra, poetas y sabios, autores de discursos, empeñados en dominar el difícil arte de expresar el pensamiento con el matiz adecuado y la

metáfora que abre el camino a la comprensión (León-Portilla, 1958, p. 199). El fruto de dicha enseñanza era el conocer *la sabiduría ya sabida* para con ella poder articular una *palabra adecuada (in qualli tlatolli)*, que se articulaba, cual *aletheia*, en la obra mayor del calmécac: *flor y canto (in xóchitl in cuicatl)* que, proferida de viva voz o por escrito en los códices, eran recitados o cantados, en ritmo y aún en danza. A decir de Miguel León-Portilla, pese a su férrea disciplina, el calmécac dejó entrever la posibilidad de ser el *lugar* por excelencia de comunicación de *lo terrestre (Tlaltípac)* con lo divino; sirviendo además para interpretar los sueños. Todo esto, con la firme intención de perfeccionar la sabiduría de sus discípulos en sus dos aspectos fundamentales: “dando sabiduría a sus rostros y firmeza a sus corazones” (*Ixtlamachiliztli*) (León-Portilla, 1997, p. 222; y Dussel, 1994, p. 113).

En buena medida, esta visión educativa llegó a su fin con el proceso de conquista y colonización europea, que impuso un giro dramático la concepción del mundo para los pobladores originarios de estas tierras.⁸⁰ A consecuencia de lo anterior, todo el orden establecido fue alterado, basta decir que lo primero en ocurrir fueron los reacomodos de población; muchos de los que se desplazaron de sus tierras, lo hicieron con la idea de intentar rehacer su vida según la visión del mundo que tenían antes de la llegada de los españoles.

Así, según la tradición oral, grupos *hñähñu* provenientes del centro de México (actual estado de México, Tlaxcala e Hidalgo), se establecieron en los límites septentrionales del señorío de Xilotepec (Castillo, 2000; y Wright 1994), en las cercanías de un ojo de agua llamado en la actualidad *La Canoa (monzä)* (Fig. 7), localizado al pie de unos cerros, mezclándose con los pobladores chichimecas que habitaban la zona, fundando un asentamiento que, según los testimonios orales (Arteaga, comunicación personal, octubre de 2011), llevó el nombre de *Bothé*, vocablo *hñähñu* cuyo significado es *lugar de cerros*. Su llegada debió ocurrir después de la conquista de México-Tenochtitlan, hecho que puede inferirse gracias a la información consignada en fuentes documentales hispanas fechadas

⁸⁰ Aquí cabría decir que fue un proceso dramático para ambas partes, pero ciertamente asimétrico, porque los europeos, no sólo no comprendieron la especificidad de la otredad, sino que inventaron América (O’Gorman, 1995) y se re-inventaron a sí mismos encubriendo al Otro, a ese (os) Otro (s) que no fueron “des-cubiertos” como Otros, sino que fueron “en-cubiertos” como “lo Mismo” que Europa ya era (Dussel, 1994).

entre 1616 y 1617, donde se refiere que los naturales habitaban *Bothë* desde hacía sesenta años. Por ello, se propone que dichos núcleos de población originaria ya existían en la zona al menos desde mediados del siglo XVI (Arteaga, 2007, p. 64).



Figura 7. *Monzä*, manantial de La Canoa, Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro (1989). (Fotografía del acervo personal del Ing. Antonio Presa Castillo).

La llegada de los españoles al lugar ocurrió años después, a principios del siglo XVII, por lo que se propone que los naturales tuvieron tiempo suficiente para rehacer su vida bajo los preceptos de lo que Floriberto Díaz Gómez (2002) distingue como propios de una *auténtica comunidad*, sólo posible en la medida que los grupos recién llegados se arraigaron a ese espacio territorial, lo que les permitió demarcarlo y definirlo como suyo, hecho que se facilitó gracias a que compartían un pasado común, transmitido de forma oral y de una generación a otra usando su lengua propia. Así, lograron establecer una organización política, cultural, social, económica y religiosa, que con el paso del tiempo, conformó un profundo sentido de pertenencia que dio sustento a su vida cotidiana, la cual debió

transcurrir de acuerdo a una dinámica centrada en la agricultura y el intercambio de lo obtenido mediante la caza y recolección con las poblaciones aledañas.⁸¹

3.3 La conquista como invención de “unos” y encubrimiento de los “otros”.

Cuando los hispanos llegaron a *Bothé* a inicios del siglo XVII, lo denominaron *Tetillas* (Fig. 8), por la forma característica de los cerros que existen en los alrededores (Arteaga, 2007). Entre 1616 y 1617, la Corona española reclamó las tierras de dicho lugar y las otorgó en merced a Gaspar Morán, quien las destinó como sitio de estancia de ganado mayor. Este hecho significó que los *hnöññö* fueran despojados de sus propiedades y debieran trasladarse a trabajar en las fincas de Morán a cambio de alimentos y otras regalías (Arteaga, 2007, p. 63).



Figura 8. *Bothé* (San Miguel de las Tetillas).

A los *hnöññö* de San Miguel de las Tetillas se les permitió permanecer en la localidad debido a que era conveniente mantenerlos reunidos, por un lado, para

⁸¹ Es posible que las condiciones de vida fueran propicias para los otomíes de *Bothé*, resultado de lo anterior, sería la tendencia al crecimiento demográfico que se dio; tan sólo en 1797, el registro parroquial contiene una lista de 3141 habitantes, una de las de mayor número de habitantes en aquella época (Arteaga, 2007, p. 65).

que, una vez establecida la *encomienda*⁸², los españoles dispusieran de mano de obra suficiente para sus tierras; y por otro, para facilitar la labor evangelizadora -o conquista espiritual- de los franciscanos (Fig. 9), quienes lograron al poco tiempo, que el asentamiento fuera llamado *San Miguel de las Tetillas*, luego de que se las arreglaron para imponer un mito fundacional que atribuía tal potestad a la figura del Arcángel San Miguel, por ende, futuro patrono del pueblo.⁸³

Del dicho pueblo se declara que se dividan las tierras para poder fundar el pueblo de los naturales, bautizándolo como San Miguel de las Tetillas, constituyéndose como República de indios, con autoridades independientes de la provincia de Xilotepec, teniendo sus Alcaldes Internos y Oficiales de República (Arteaga, 2003, p. 73).

San Miguel de las Tetillas, estaba sujeto a la provincia de Xilotepec, pero en 1640, pasó a depender de la villa de Cadereyta al crearse esta localidad. Cinco años después, oficialmente quedó establecido como pueblo de indios. Vale decir también que este hecho coincide con el inicio de los conflictos por la posesión de tierras entre los naturales y españoles, los cuales se prolongaron hasta 1646. El motivo era evidente, los nativos se dieron cuenta de la rapacidad de los hispanos e iniciaron la recuperación y defensa de sus tierras. Destaca el pleito que sostuvieron contra Diego de Barrientos por los terrenos donde se construiría el templo de San Miguel Arcángel; el español los había heredado de Domingo Hernández Prieto, suegro suyo, el cual, a su vez los había adquirido de Gaspar Morán (Arteaga, 2007). El asunto es que el pleito llegó a su fin luego de que los naturales acordaron indemnizar a Diego de Barrientos, pero como toda victoria

⁸² La encomienda es una institución española que fue empleada por primera vez en América en 1503. Consistía en “encomendar” un determinado grupo de indígenas a un español, lo cual generaba en el encomendero una serie de deberes y derechos, al igual que en la España medieval. Sin embargo, en Nueva España, a diferencia de la península, presenta una particularidad especial, pues no significó concesión de tierras, sino tan sólo de la fuerza de trabajo y la entrega de tributos de los nativos. Decíamos que la encomienda generaba en el encomendero una serie de deberes y derechos. El derecho fundamental consistía en la cobranza del tributo indígena. Todo indígena varón, entre 18 y 50 años de edad, era considerado tributario, es decir, estaba obligado a pagar un tributo al rey, en su condición de “vasallo libre” de la Corona de Castilla. Con el tiempo, los españoles debieron aceptar el compromiso de cristianizar a los nativos que se les encomendaba (Cue, 1987, p. 60).

⁸³ Hubo casos más dramáticos que el de *Bothé*, pues si bien es un asentamiento que surge de forma indirecta por la llegada de los españoles, y pasó a ser un pueblo de indios por obra de la colonización española, al menos permanecieron en dicho lugar, ya que hubo casos en los que los pueblos fueron creados *ex novo* para cumplir los fines de la evangelización. Así, el pueblo de indios tenía el carácter de ente corporativo y sobre él, se edificó la república cristiana. Tal fue la obra de los religiosos y las primeras autoridades novohispanas (Jiménez Gómez, 2008, p. 33).

tiene un revés, los principales instigadores del caso fueron expulsados del poblado y enviados a Cadereyta y Xilotepec, posiblemente sin que este castigo fuera de gran peso, pues habían cumplido con su deber hacia la comunidad (Arteaga, 2007, p. 87).



Figura 9. En esta pintura rupestre localizada en una gruta en Tetillas; pueden apreciarse las instancias responsables de la conquista material y espiritual: el *ejército* y la *cruz*, símbolo del catolicismo (1992) (Fotografía del acervo personal del Ing. Antonio Presa Castillo).

Esta situación no fue exclusiva de San Miguel de las Tetillas, era una práctica bastante común en todos los dominios españoles, que fue acompañada de la conversión religiosa forzada. En efecto, como era deseable y legal acrecentar la cristiandad (Arroyo, 2004, p. 28), la religión se convirtió en el instrumento idóneo para el control de la vida comunitaria; actuando del lado del poder y en otras como el poder mismo, la Iglesia llegó a ser el aparato político que vigilaba y castigaba a todos aquellos que eran considerados como un peligro para el nuevo régimen. Sabemos que sus misioneros y prebostes desempeñaron altos cargos en la administración colonial, que hicieron uso de la fe, las leyes y las armas para establecer un control más eficaz a través de la Real Audiencia y la Inquisición.

[Ésta última, estuvo] ocupada de juzgar delitos de lesa conciencia contra el modelo oficial de pensar el mundo, un desempeño perfectamente policiaco, como el desarrollado en las primeras décadas del virreinato a manos de los franciscanos, quienes instigaban a los niños indígenas a delatar a sus padres, familiares y vecinos cuando aquellos persistían en llevar cabo sus antiguas costumbres y creencias (Kobayashy, 1973, p. 437).

El imperio de la fe se convirtió en el instrumento de estado más eficaz para dominar a los nativos.⁸⁴ No sorprende pues que se considerara a la instrucción religiosa como fundamental para el control ideológico de la población originaria, basta recordar que Fernando de Aragón, mediante las Leyes de Burgos de 1512 (Simpson, 1970) dispuso, entre otras ordenanzas, que los españoles tenían la obligación de mandar al colegio⁸⁵ al que “más hábil de ellos le pareciere, a leer y escribir y las cosas de la fe, con la idea de que enseñaran a sus congéneres, porque mejor tomarán -rezan las ordenanzas para el tratamiento de los indios- lo que aquellos dijeren, que no lo que dijeren los otros vecinos y pobladores, bajo la amenaza de que si no lo hicieren se lo quitarían y darían a otro español...” (Kobayashy, 1973; Simpson, 1970). Dicho mandato expresa la firme intención de que en los territorios hasta ese entonces descubiertos “se plante y arraigue la Santa Fe católica, muy enteramente, para que las ánimas de los dichos indios se salven.” (Jiménez Gómez, 2008, p. 58).

[Así] Dios era ahora el fundamento de lo intentado. Como cuando Hegel afirmaba que la "religión es el *fundamento* del Estado"; es decir, Dios es la última justificación de una acción pretendidamente secular o secularizada de la Modernidad. Después de "descubierto" el espacio (como geografía), y "conquistado" los cuerpos, diría Foucault (como geopolítica), era necesario ahora controlar el imaginario desde una nueva comprensión religiosa del mundo de la vida. De esta manera podía cerrarse el círculo y quedar completamente incorporado el indio al nuevo sistema establecido: la Modernidad mercantil-capitalista naciente -siendo sin embargo su "otra-cara", la cara explotada, dominada, encubierta (Dussel, 1994, p. 57).

Tal disposición se aplicó en San Miguel de las Tetillas dándose paso a la construcción del templo (1649). No obstante, también se hizo evidente que los naturales se resistirían a este hecho. Sabemos que empezaron a fluir testimonios

⁸⁴ Cabría señalar que la religiosidad que caracteriza a los pobladores originarios no fue imposición de los evangelizadores españoles, sólo aprovecharon el arraigo que tenía esta práctica en el México antiguo, para usarla de igual forma, como instrumento de control ideológico, pero para su beneficio.

⁸⁵ Los franciscanos se valieron del sentido y la disciplina del calmécac, dedicado a la instrucción de la prole de las elites nativas. Tras la conquista, los principales, por temor o provecho, mandaban a sus hijos para intentar asimilarse al nuevo orden colonial. Sin embargo, hubo casos en que algunos se negaban a enviarlos a la escuela, pero eran obligados bajo, amenazas ya que los misioneros eran duros con los indios “apóstatas”; les azotaban, les ponían en cepos, les aplicaban grilletes y les formaban procesos hasta entregarlos al brazo seglar para ser quemados vivos en autos públicos. Fray Juan de Zumárraga, tuvo la misma pasión en adoctrinar e instruir a los indios, que en mandarlos a que les formasen procesos inquisitoriales si eran sorprendidos tornando a la idolatría (Jiménez Gómez, 2008, p. 58; Kobayashy, 1973, p. 175).

de que conservaban sus prácticas ancestrales, las cuales realizaban en los cerros de los alrededores. Lo anterior, generó malestar entre los evangelizadores españoles, quienes intentaron combatirlas obligándolos a elaborar pinturas para que comprendieran los principios de la fe cristiana y asistieran a misa diariamente. Además, días antes de las fiestas en honor a San Miguel, los frailes recorrían los barrios, forzando a los pobladores a dormirse temprano y levantarse de madrugada para asistir al templo. Los hacían salir de sus casas y formar hileras de hombres y mujeres en procesión, portando estandartes del lugar o barrio al que pertenecían para llevar un mejor control de ellos (Arteaga, 2007, 2008).

Era muy difícil que los indios aceptaran la nueva religión, una vez derribados sus templos, el culto por los dioses lo seguirían llevando muy dentro de sus corazones, ocultaban a sus ídolos y aprovechaban la mejor oportunidad para adorarlos. [...] De igual manera se obligaba a los naturales a realizar pinturas cristianas en cada lugar sagrado para simbolizar los artículos de la fe o explicar los sacramentos, mandamientos y pasajes importantes del cristianismo (Arteaga, 2008, p. 15).

Pero aquí ocurrió lo mismo que en otras partes de la Nueva España; es evidente que los españoles difundieron la creencia de que los naturales acudían a bautizarse de forma colectiva en la nueva fe, quizá para destacar la rápida implantación de la religión católica, el respeto a los obispos y curas, la devoción a la Virgen y a los santos, así como el fiel cumplimiento de los preceptos cristianos. Ahora sabemos que sus informes proveen una visión por demás distorsionada, ya que los nativos no fueron evangelizados tal y como pretendían sus verdugos. Esa devoción, volcada a una religión ajena, impuesta por medio de la violencia, debió ser sólo en apariencia. Cabe mencionar que, siguiendo la lectura de James C. Scott (2000), los naturales recrearon un discurso oculto, el cual representó una crítica del poder a espaldas del dominador, gracias al cual pudieron encontrarle un sentido a la defensa sus propias manifestaciones rituales, que en muchos casos y de múltiples formas se las arreglaron para sostener.

Los indios guerrearon y también fueron derrotados y esclavizados. Comprendieron con claridad aterradora que nunca, nunca iban a librarse de sus tiranos. Indio rebelde era indio muerto [...] ¿Qué hicieron entonces? Pararon el tiempo y cambiaron el mundo, porque todo eso pasa en nuestra mente, los indios resucitaron su mundo interior o inventaron otro mundo; trascendieron su cárcel, crearon una ficción gigantesca, una poesía, un estado de conciencia acelerada que los convirtió en hombres de poder, en guerreros de conducta intachable. La

derrota afinó su espiritualidad, su nobleza, su moral de tal forma que sus amos quedan como unos pobres diablos, unos villanos, hinchados de crueldad y de codicia. Los indios no ejercieron la violencia. Practicaron la no resistencia [armada] al mal y sólo así, maestros de sí mismos, sobrevivieron. Hoy se revelan como superiores en todo a sus amos (Benítez, 2000, p. 20).

En el caso de San Miguel de las Tetillas, podemos considerar que la incorporación de sus propios elementos rituales se desborda claramente en el templo de San Miguel; de esto debieron darse cuenta los franciscanos pero, empeñados en acabar con sus “creencias demoníacas”, no sólo colocaron una capilla en honor a la Santa Cruz, en la cima del cerro más alto de la localidad, el cual servía de adoratorio y lugar de culto a los nativos, sino que además tuvieron que “doblegarse”, aceptando construir el templo donde los nativos señalaron⁸⁶, permitiendo y hasta fomentando sutilmente la incorporación de sus elementos sagrados⁸⁷ en los ornamentos del edificio (Fig. 10), en su desesperación por atraerlos al seno de la religión cristiana.



Figura 10. El símbolo prehispánico del movimiento (*ollin*) aparece representado en todas las alfardas que existen en la barda perimetral del atrio del templo de San Miguel en Tetillas (Héctor Martínez Ruiz, septiembre de 2011).

De esta forma, los *hnöhhö* de San Miguel de las Tetillas desarrollaron uno de los mecanismos por excelencia de lucha contra el poder, un verdadero arte de la resistencia. Bajo el disfraz de la sumisión se las ingeniaron para conservar sus jerarquías políticas y religiosas, mismas que actuaron como núcleos

⁸⁶ Cabría la posibilidad de que en el lugar haya existido un antiguo templo prehispánico o de que la existencia de una gruta estuviera relacionada con el manantial, dándole un marcado sentido ritual a dicho espacio (Omar Arteaga Paz, 2011, comunicación personal).

⁸⁷ Los cuales estarían representados en los materiales de construcción -que pertenecieron a sus adoratorios-, símbolos sagrados en la ornamentación y quizá hasta figurillas de sus dioses escondidas en las paredes o el altar.

organizadores de resistencia contra aquello que se les quisiera imponer por la fuerza, logrando mantener la visión de su lugar en el mundo y su relación con las fuerzas naturales y divinas que daban sentido a su existencia.

Así, no se perdieron entre las añoranzas de su pasado y el peso de la opresión europea.⁸⁸ La tendencia de resignificar y convertir el cristianismo, el concepto de poder, del orden social, de la jerarquía y de la desigualdad que sostenían los españoles, se introdujo en la conciencia de su imaginario colectivo, iniciando la resistencia simbólica a la dominación colonial, ya que solo el brutal impacto de la conquista y la subsiguiente amenaza de la represión fue lo que los llevó a observar una obediencia formal, al tiempo que su voluntad de resistencia alentaba durante todo este periodo, la preservación de sus creencias religiosas propias.

Este sería uno de los mecanismos de defensa a lo propio, que les permitió organizarse en comunidad y revertir los mecanismos del *biopoder* (Foucault, 1999), haciéndolos suyos, muy a su manera, usándolos a su favor para defenderse de las injusticias y el maltrato que sufrían por parte de las autoridades españolas ¿Cómo? A través de múltiples expresiones de resistencia, siendo una de ellas, quizá de las más exitosas la que se refiere a la lucha por la vía legal⁸⁹, tal y como se advierte en varios documentos de la época, entre ellos, uno fechado en 1734, que trata sobre la compra de tierra al Marqués de la Villa del Villar del Águila, quien por entonces era propietario de varios predios del lugar. Un año más tarde, en 1735, a insistencia de los naturales, lograron que el Marqués les vendiera más terreno (Arteaga, 2007).

⁸⁸ De hecho, suele hablarse del sincretismo religioso, pues los rituales católicos, fueron incorporados en el universo mítico de los pobladores originarios. La construcción de un cristianismo no enteramente católico se facilitó, en parte por la “conformidad” de los misioneros porque los nativos cumplieran, al menos en el discurso, los preceptos cristianos. Así, no resultó extraño que forjaran su propia versión de la religión, y que los fiscales, que dirigían las mayordomías, mantuvieran su cualidad de intermediarios con sus propias divinidades.

⁸⁹ James C. Scott (2000, p. 26) afirma que el proceso de dominación produce una conducta pública hegemónica y un discurso tras bambalinas, que consiste en lo que no se le puede decir directamente al poder. Así, cuanto más grande sea la desigualdad de poder entre los dominantes y los dominados y cuanto más arbitrariamente se ejerza el poder, el discurso público de los dominados adquirirá una forma más estereotipada y ritualista. En otras palabras, cuanto más amenazante sea el poder, más gruesa será la máscara.

[Los nativos desarrollaron] un *modus operandi* que estuvo en vigor durante todo el periodo colonial. Comúnmente, una petición, queja o demanda de los naturales, motivada la actuación de la autoridad. De la abundante documentación que generaron los indios [...] se deduce que intentaban eludir el circuito decisorio del juez real del distrito, acudiendo a las instancias superiores (virrey o Real Audiencia). Esta actitud revela que los quejosos recelaban de su juez primario, y que esperaban verse favorecidos por un magistrado de más elevada posición, con poder suficiente para protegerlos de la reacción natural del juez inferior porque sus gobernados lo hubieran rebasado. En los hechos, los indios se ausentaban de sus pueblos y se iban a la ciudad capital del reino en busca de los solicitadores, procuradores del número, defensor de los pobres o de abogados para formalizar sus pretensiones por escrito. Los indios aprendieron desde una época muy temprana de la colonia de dónde emanaban los actos de soberanía, donde residían los nervios del poder de la monarquía, e hicieron de esos viajes a la corte de México un verdadero ritual (Jiménez Gómez, 2008, p. 29).

Hacemos énfasis que esto fue posible porque los naturales trataron de evitar la confrontación directa con las autoridades novohispanas, pero también con los evangelizadores, quienes obligaban a los padres a mandar a sus hijos a la escuela que fundaron en Tetillas para enseñar la doctrina cristiana. Sabían de su función, pues era un espacio ajeno dentro del propio territorio de la comunidad, donde se reproducía la ideología dominante con la única finalidad de acentuar el dominio a través de la fe, de ahí que los mandaran de mala gana porque sabían que los españoles estaban empeñados en convencerlos de que debían creer activamente en los valores que explicaban y justificaban su propia subordinación. Los frailes intentaron reprimir cualquier expresión propia de la cultura nativa, como el uso de su lengua, imponiéndoles el castellano. Como se puede apreciar, la sumisión forzada no sólo no produjo las actitudes que servirían para mantener esa obediencia cuando la dominación dejara de ejercerse, sino que la consecuencia fue una reacción en contra de dichas actitudes (Scott, 2000, p. 103), que se demuestra en la renuencia de los naturales por acudir a dicha escuela y al mayor celo que mostraron por preservar sus costumbres y lengua (Arteaga, 2003, p. 108).

Uno de los primeros criterios para organizar la enseñanza de los indios fue el de la castellanización. La lengua de los conquistadores debía ser el medio de aculturación, y la de los indios, cancelada para evitar la reminiscencia de su cultura pagana. Desde las Antillas, se instruyó a los gobernantes que procurasen que los indios, empezando por los caciques y sus hijos pequeños, hablaran el castellano. [...] Si los varones no adelantaban en su estudio y no aprendían el castellano habría que despedirlos de la escuela y declararlos inhábiles para ejercer oficios de

república “pues el fin es establecer no hablen en otra lengua que la dicha castellana, y olviden la torpe y ruda de su nación.” (Jiménez Gómez, 2008, pp. 165 y 166).

Ante tales atropellos implementaron una serie de medidas destinadas a atenuar el peso de la opresión, logrando que, en algunas ocasiones, el dominado pasara a ser dominador por medio de ciertas expresiones por demás sutiles que, aunque se minimicen o pasen por alto, acabaron doblegando la voluntad del dominador, quien impotente y sumiso, pasó a ocupar el lugar del dominado, aunque fuera por unos instantes y de forma por demás simbólica.⁹⁰

Así, desde abajo, es que sólo fue posible entretejer los múltiples hilos que condujeron al éxito de su resistencia simbólica. Trazando un discurso contrahegemónico que otorga sentido de identidad y legitimidad a su acción contestataria, pudieron, al amparo de la misma fe impuesta, guardando las apariencias, puesto que ocultándose a la vigilancia directa es como mejor se desarrolla la resistencia ideológica (Scott, 2000), resignificar el sentido de las capillas familiares⁹¹ y oratorios que los religiosos, en cierta forma, les obligaron a construir en su intento por acercar a los naturales al cristianismo.

⁹⁰ Al respecto, tomemos como ejemplos dos casos bastante diferentes, pero que bien pueden darnos claridad respecto a la forma en cómo se acentúa el *biopoder*, porque, incluso en el caso de lecturas rigurosas de documentación histórica, se tiende a destacar la relación hegemónica de las relaciones de poder a través del discurso académico. Según Ricardo Jiménez Gómez (2008), si bien los naturales hicieron uso de sus prerrogativas como vasallos, la titularidad de estos derechos fundamentales no confirió *per se* a los naturales una igualdad jurídica, pues de muchos modos la realidad se encargó de trastocar los buenos y justos principios legales, y los ubicó en un estrato inferior a los españoles, lo que iba más a tono con su condición de población dominada. Por otra parte, María Isaura Pereira (1985) sostiene que finalmente, en toda sociedad jerarquizada, los grupos hegemónicos se las ingenian para ceder ciertos “derechos y prerrogativas” con tal de reforzar las jerarquías socioeconómicas, políticas y culturales existentes: No obstante, afirmamos que, aunque sólo sea por un momento, la idea de que existe un discurso oculto contra-hegemónico nos ayuda a entender esos raros momentos de intensidad política en que, con mucha frecuencia el discurso oculto se expresa pública y explícitamente en la cara del poder avasallándolo (Scott, 2000). Un ejemplo de lo expresado lo constituye la ceremonia propiciatoria del Jueves de Corpus en Santiago Mezquititlán (Amealco), que no se realiza en el templo, sino extramuros. Sabemos que la fiesta pertenece a la religión católica, pero las imágenes de los santos no ocupan el lugar central en el rito, sino animales vivos, los cuales después de un elaborado ritual, logran que el oficiante más poderoso, y que pertenece a la esfera sagrada opuesta –el sacerdote católico-, salga de su templo, se arrodille humildemente delante de los animales y los bendiga (Abramo-Aluff, 1989).

⁹¹ Las capillas familiares son cruciales para la organización social del grupo, incluso pueden entenderse como una de las representaciones emblemáticas de los *hnõhñõ*. Se localizan dentro del espacio de la vivienda familiar y se edificaron para recordar al primer antepasado bautizado de la familia consanguínea, y a sus descendientes una vez que fallecieron. Los antepasados se conformaron de esta forma, como alude Chemín (1993), en una “suerte de divinidad de la descendencia patronímica” (Mendoza, 2005, p. 8)

En efecto, durante los siglos XVII y XVIII, en San Miguel de las Tetillas se erigieron varias de estas construcciones que debían funcionar como centros que facilitaran la evangelización. Eran construcciones minúsculas donde cabía únicamente el sacerdote que decía misa y la persona que le ayudaba. Pero los naturales, les otorgaron un sentido familiar y se apropiaron de estos espacios, imprimiéndoles un carácter sagrado sólo después de que fueron destinadas para la celebración de sus propios rituales en los que se recordaba a los antepasados (Fig. 11).

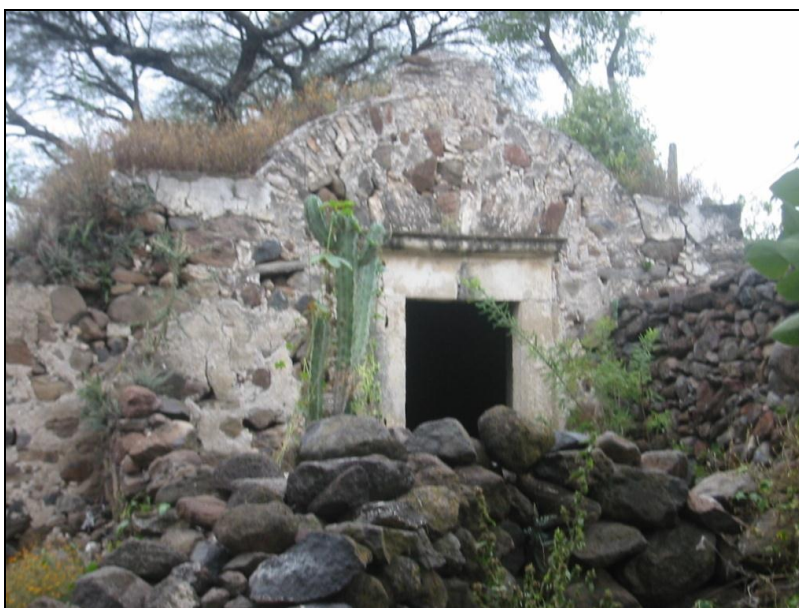


Figura 11. Restos de capilla familiar en la comunidad de Tetillas, Ezequiel Montes, Qro. (Héctor Martínez Ruiz, enero de 2010)

De acuerdo con Émile Durkheim (1991), para entender este proceso debemos tomar en cuenta que la religión actúa como elemento aglutinante del mismo grupo social, por lo tanto únicamente tenía sentido para los naturales de San Miguel de las Tetillas si ésta recreaba su sentido de pertenencia a la comunidad, de forma tal que las entidades de culto, constituyen el emblema que los representa, por lo que al adorar a sus ancestros, simbolizados por medio de ídolos⁹² o cruces de ánimas (Fig. 12), los miembros del grupo celebraban de

⁹² La palabra *ídolo* procede del latín *idolum* y éste del griego *eidólōn*, que significa saber, ver o reflejo. En este caso, el ídolo, no sería más que el reflejo del mismo pueblo al que se le rinde culto como expresión de identidad cultural propia del grupo.

hecho su propia existencia y continuidad, dándole una expresión más concreta a su religiosidad. Bajo esta idea, el *tótem*, personificado en las cruces de ánimas que se empezaron a venerar, no sólo remitían al mundo natural sino, cosa más importante aún, eran el símbolo de la colectividad misma de la cual, ellos formaban parte.



Figura 12. Cruz de ánimas de capilla familiar (Tetillas, 1992)
(Fotografía del acervo personal del ingeniero Antonio Presa Castillo).

Puesto que de una u otra forma este principio es inherente a todas las sociedades, esto nos lleva a aceptar la propuesta de Durkheim en el sentido de que su significado es que, al adorar a (los) Dios (es), la gente adoraba a la misma colectividad (sociedad). El *tótem*, al simbolizar a la divinidad, simbolizaba asimismo a la sociedad y por consiguiente, según el sociólogo francés, divinidad y sociedad eran lo mismo. Esto nos permite suponer que de haber abrazado abiertamente la religión impuesta, los *hnöhhö* de San Miguel de las Tetillas, habrían negado su origen, sus ancestros; en definitiva, su pasado y cultura. De acuerdo a lo expuesto, esto también nos ayuda a comprender por qué, la edificación de dichas ermitas y capillas responde a ciertas pautas constructivas típicas que constituyen el asiento de diversas actividades rituales ajenas al culto católico público, ya que, como se ha mencionado, se relacionan más con la veneración de los antepasados simbolizados en las *cruces de ánimas*, la ritualidad

de la muerte y la organización familiar y territorial de la comunidad de San Miguel de las Tetillas.

En Villa Progreso, algunas de estas construcciones funcionan todavía como espacios de culto en donde se llevan a cabo diversos rituales religiosos, mezclados con los culturas nativas y el catolicismo [...] Estos centros de oración y ritual privado, congregan a las familias y parientes que han sido identificados como familia de antepasados, de modo, que aparte de establecer contacto espiritual y religioso con los santos también se origina una relación ancestral con los antepasados. Son recordados por medio de la celebración a las ánimas en el levantamiento de cruces [de ánimas] que son veneradas en grupos de antepasados y se pide por el descanso del alma. La capilla se inscribe dentro del espacio doméstico y forma parte de la casa. Define un ámbito territorial y de parentesco más allá de la casa, más allá de la unidad doméstica, en el cual se articula un patrilineaje, que recibe el nombre de *Ya meni*. De esta manera, las unidades domésticas se identifican con la parentela patrilineal (*menji dega dada*) que [...] encuentra en la capilla familiar su elemento básico de cohesión y de existencia. (Arteaga, 2008, p. 22).

Si proseguimos con esta interpretación, podemos reconocer la importancia de la capilla como espacio ritual que permite conmemorar la fundación del grupo familiar, lugar en que la pertenencia y el derecho a participar en los ritos y el cuidado de la misma mantienen a un grupo de familiares aglutinado en torno de un antepasado común, así sea de orden mítico⁹³ o de la parentela integrada a un barrio de la comunidad.

En esta situación, podemos advertir el grado de organización alcanzado por los *hnöhñö* de *San Miguel de las Tetillas* quienes lograron sobreponerse a los abusos de que eran víctimas haciendo comunidad⁹⁴ para mantener sus creencias, defender sus tierras y exigir justicia a las autoridades novohispanas. Sabemos que en más de una ocasión, sus demandas no fueron atendidas, pero esto les sirvió de

⁹³ La concepción espacial de las capillas, por la forma de sus cubiertas y la escasez de luz natural, evoca el modo sutil la calidad ambiental de las cuevas o grutas naturales, que servía de cobijo a los grupos chichimecas, reconocidos por los *hnöhñö* como sus antepasados (Arteaga, 2008, p. 23), pero también la idea de la cercanía con la tierra, pues esos lugares, junto a los cerros y el manantial, eran considerados sagrados.

⁹⁴ Un ejemplo de lo anterior, lo podemos identificar siguiendo el trazo de Díaz, antropólogo mixe: "la comunidad para nosotros, los propios indios, se define más allá de sus aspectos físicos o funciones básicas. "No se entiende una comunidad indígena solamente como un conjunto de casas con personas, sino personas con historia, pasado, presente y futuro, que no sólo se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda". Entendida de esta manera, la comunidad es un foro para el desarrollo humano, conjunto con el mundo natural, reflejando así un concepto fundamental de la cosmovisión propia de los pueblos originarios (Díaz Gómez, 2002).

excusa para mantenerse a distancia de sus vecinos españoles. No fueron afectos al trato con ellos, no olvidaban los problemas que se habían presentado con Diego de Barrientos y el malestar por el excesivo cobro de estipendio en la aplicación de los sacramentos que les habían impuesto los frailes franciscanos, responsables de impartir el culto en 1752, situación que fue denunciada y que tampoco fue atendida.⁹⁵

Aquí, sin embargo, bien puede caber la idea de que su invisibilidad y aparente sumisión, sirvió para tener los elementos que les permitieran justificar su desafío hacia las autoridades civiles y eclesiásticas novohispanas, manteniendo así sus costumbres y lengua.⁹⁶

En el siglo XVIII el pueblo conservó su etnia libre de mestizaje racial, así lo hacen constar los padrones parroquiales de la Villa de Cadereyta, dado que el pueblo de San Miguel de las Tetillas, tenía un gran número de habitantes, se pide y ruega a los vecinos y alcaldes procuren tener misa los domingos para que se les otorgue la doctrina cristiana, se bautice y se sepulten ahí a sus difuntos con ayuda de los párrocos (Arteaga, 2007, p. 76).

Es posible que la lucha de los *hnöñhñö* fuera, en esencia, para evitar que San Miguel de las Tetillas perdiera su carácter de núcleo ritual de la vida cotidiana propia de la comunidad, misma que se expresaba a través de múltiples maneras, siendo la más efectiva aquella que consistió en aparentar la adopción gustosa del cristianismo.

Bajo el supuesto fervor hacia la religión impuesta, pudieron resistir exitosamente el intento de eso que Néstor García Canclini (Coelho, 2000) definió

⁹⁵ Por este motivo solicitaron que el templo de San Miguel Arcángel fuera parroquia, sin embargo, la petición no prosperó, pese a que ya gozaban de ciertos privilegios, como el de permitir el bautizo en ese templo, dispensa en los matrimonios por afinidad y consanguinidad (Mendoza, 2002, p. 116).

⁹⁶ De hecho la conservación de su lengua fue uno de los mecanismos de resistencia más importantes; sabemos que en esta época, incluso se oyeron voces de alarma contra la excesiva expansión de lenguas como el náhuatl entre los propios misioneros españoles. La razón que se daba era la creencia de que con la utilización de las lenguas naturales se estaba logrando tener sujetos a los indios y en cambio, se les estaba brindando a oportunidad de que crearan un "imaginario" en el que ni la corona ni los españoles estaban incluidos. Además, se comprobó que pese al uso de la lengua indígena en la educación, los resultados fueron escasos e inestables (Rodríguez, 1999, p. 46).

como *desterritorialización cultural*⁹⁷, llevado a cabo por los franciscanos, cuyas consecuencias habrían sido nefastas para el colectivo, ya que de haber sido obligados a trasladar y sepultar a sus muertos en la Villa de Cadereyta, quizá se habría dificultado el culto a los ancestros en las capillas familiares, y facilitado el desarraigo a la tierra. En definitiva un golpe fatal para su forma de vida.

3.4 Del biopoder religioso al biopoder estatal: facetas del control de las conciencias en San Miguel de las Tetillas.

No sabemos si hubo renuencia de los pobladores originarios o el costo simbólico cuando San Miguel de las Tetillas⁹⁸, dejó de pertenecer a Xilotepec y pasó a depender de la Alcaldía Mayor de Cadereyta. Hasta el momento, no hay información de más pleitos o desórdenes en la localidad para esta época, por lo que esa aparente calma pudo prevalecer al menos, hasta el inicio de la guerra de independencia, movimiento armado que trastocó el orden en varias provincias del virreinato de la Nueva España.

Es conveniente mencionar que la veleidad política propia de esos años, dificulta encontrar datos respecto a sus posibles repercusiones en San Miguel de las Tetillas, ya que no existen trabajos sobre el tema.

Aún así, intentamos llenar ese vacío de información mediante la tradición oral y la interpretación de los sucesos que se presentaron en aquella época en Querétaro y en general, el virreinato, acontecimientos que, sin duda debieron incidir en la vida de la comunidad, aunque cabe la posibilidad de que también haya ocurrido lo mismo que en otras partes de la colonia, es decir, mientras algunas provincias se agitaban por el movimiento armado, otras permanecieron tranquilas,

⁹⁷ Néstor García Canclini sugiere que la *desterritorialización cultural* es un proceso que implica la separación de las formas culturales de sus territorios de origen, fortuitamente eliminan todo trazo distintivo ligado a un territorio particular y ocupan otros territorios que determinan como representaciones adecuadas (o que son así consideradas). En esa operación, se dice desterritorializada tanto a la forma cultural que ocupa un territorio de aportación como a la forma cultural original así desplazada. En el presente trabajo se retoma esta última acepción del término (Coelho, 2000).

⁹⁸ Pertenecía a la demarcación política de la Alcaldía de Cadereyta; más tarde, ya durante la época independiente, formó parte del Partido de Cadereyta (1823), Distrito del Cadereyta (1825), Departamento de Cadereyta (1848) y Distrito de Cadereyta (1881) (Meyer, 2001, p. 12).

no tomaron las armas contra las autoridades españolas porque no tenían motivos suficientes para movilizarse en 1810 o después (Van Young, 1992, p. 336). Otros autores hablan incluso de que hubo indignación en muchas localidades de que entre los insurgentes hubiera nativos.

El peligro de una guerra civil atemorizaba a todas las clases, las castas y los grupos étnicos en general, pues percibían a la insurrección como una amenaza para sus intereses. Los pueblos indios mostraban una especial preocupación de que sus tierras comunales pudieran ser invadidas por los desarraigados gañanes y naboríos [sic] que acompañaban a Hidalgo (Rodríguez y MacLachlan, p. 318).

Ahora bien, al término de la lucha, y como era de esperarse, los grupos de poder emergentes asumieron los principios políticos de moda en Europa que daban cuerpo al Estado-nación, lo cual implicaba una ruptura respecto del orden anterior. Sin embargo, sabemos que no fue así, pero la polarización de los diferentes proyectos políticos, convirtieron al país en escenario de sangrientos enfrentamientos ideológicos.

La lucha por imponer un *proyecto de nación* llegó a tomar aspectos de revanchismo, pues los contendientes sabían que asegurando el poder, dominarían a sus adversarios y de paso al pueblo.

No pretendo describir los pormenores de esta disputa, pero es conveniente recordar que la educación cual simple instrucción, resultaba de vital importancia para asegurar este fin.

En ese nuevo estado de las cosas, fue determinante la construcción de un sentido de pertenencia, que estaba orientado a afianzar el control y fidelidad de la población bajo el principio de lealtad incondicional a la patria, tomando como punto de arranque la exaltación de ciertas expresiones culturales, tan propias para algunos, pero igual de ajenas para las mayorías.

Si bien la tarea no era nueva porque la conformación de la *identidad nacional*⁹⁹ se había iniciado mucho tiempo atrás, cuando éramos colonia de España (Bonfil, 1994; Portal y Ramírez, 1995).

En efecto, los criollos, se valieron de la educación impartida en los colegios jesuitas para impulsar un movimiento político y cultural caracterizado por la conciencia del *ser americano*¹⁰⁰, que buscaba facilitar su consolidación como grupo social. El trato privilegiado que otorgaban las autoridades españolas a los peninsulares fue usado como mecanismo de resistencia por los criollos, dando como resultado la creación de un discurso contestatario de reflexión, crítica y defensa de lo americano ante lo europeo, que poco a poco los condujo, a lo largo de dos siglos, a hacer suyo el discurso de la Ilustración y usarlo para conformar un proyecto político propio, cuyo fundamento retomaba el pasado prehispánico para robustecer su derecho de exigir “lo suyo”, declarándose herederos de una gran civilización nativa, igual de importante a la de la antigua Grecia o Roma.

Como la necesidad del Estado por legitimarse a sí mismo era una prioridad, este discurso empató con los intereses de los grupos hegemónicos, por lo que a los criollos, no les resultó difícil incluirlos en la Constitución de 1824, específicamente en la fracción I del artículo 50, donde se además se promovía la

⁹⁹De acuerdo con Teixeira Coelho, la identidad es una construcción fundamental de las sociedades actuales que fue impulsada sobremedida en la modernidad con el surgimiento del Estado-nación, por lo que durante mucho tiempo se tuvo la idea de que la identidad era un concepto cerrado, igual a sí mismo a lo largo del tiempo y que era un pilar fundamental de la nacionalidad; y uno de los fines del Estado, era tratar de encontrar los rasgos de esa identidad y preservarlos reproduciéndolos mediante programas de acción cultural y de políticas de comunicación de masa (como la educación formal) con el firme propósito de que el sentido de pertenencia asegurara su permanencia. Sin embargo, y aunque no es el tema central de este trabajo, conviene mencionar que en la actualidad se discute sobre la viabilidad de sustituir este concepto por el de *identificación*, que indica más que un sistema armado de unidades significantes estables a las que responden unidades de significado cambiantes, como significantes y significados, en el cual los individuos entran y del cual salen intermitentemente al tenor de motivaciones diferentes. Este paso de la identidad a la identificación es, por una parte, el indicio de un proceso de debilitamiento del yo identitario y de un proceso de desarticulación, es alineación y cosificación del sujeto, periodo en el flujo y reflujo de orientaciones e interpretaciones, que llegan hasta el de varias fuentes y que le exigen acoplarse a las necesidades del mercado. Pero por otra parte, este mismo proceso es encarado como una posibilidad de renovación continua por el uso de máscaras de identidad provisionales que liberarían al sujeto de los compromisos públicos y privados decididos con frecuencia fuera y por encima de él (Coelho, 2000, p. 269).

¹⁰⁰ Para Eduardo Matos Moctezuma, este movimiento cultural se advierte claramente a partir de la obra de Carlos de Sigüenza y Góngora, aunque fue Francisco Javier Alegre (1731-1787) quien expresa de forma clara este pensamiento en sus trabajos, ya que buscó romper con las formas europeas de ver el mundo y la historia de América (Martínez, 2006, p. 29).

necesidad de incorporar el pensamiento ilustrado, acorde con tales aspiraciones (Bolaños, 2007, p. 19).

Liberales y conservadores coincidieron en el asunto y, para lograrlo, se dieron cuenta de que la educación -léase simple instrucción-, era el instrumento más adecuado para reproducir sus respectivas ideologías, moldear conciencias y proscribir la capacidad crítica de las personas. Hemos visto como enemigos ideológicos irreconciliables -Lucas Alamán y José María Luís Mora- coincidieron en la utilidad de la educación en la formación de las nuevas generaciones, por lo tanto, se mostraron a favor de que fuera organizada y controlada por el Estado (Bolaños, 2007, p. 19).

Entonces el Estado asumió dicha tarea; emulando a los intelectuales ilustrados, los pensadores mexicanos advirtieron que la educación-instrucción era el instrumento idóneo para legitimar sus intereses. El Leviatán mexicano, cual dios terrenal, no quiso quedarse al margen de este asunto y declaró su interés y potestad por el tema educativo.

Las grandes transformaciones que se dieron en el campo del pensamiento y en el de la política durante el siglo XVIII llevaron a una nueva concepción del Estado, con un sentido más moderno y más responsable de sus deberes para con la sociedad; entre esos cambios se advierte una seria preocupación por atender la educación, por fundamentarla en los conocimientos científicos de la época y por ofrecerla al mayor número de personas en cada país.

Así se va gestando una nueva concepción de la educación-instrucción que, por considerarse un fenómeno social con una poderosa función orientadora, debe formar parte de la organización del Estado, de modo que refleje la mentalidad filosófica del gobierno que tiene en sus manos los destinos nacionales.

Es este último concepto el que nos puede llevar a considerar la instrucción pública como el instrumento mediante el cual todos los estados tratan de formar hombres capaces de dar solución a los grandes problemas de la nación y a utilizar su esfuerzo para hacer operativos los proyectos sociales que propone (Bolaños, 2007, p. 13).

Vale mencionar que sólo cuando el gobierno advirtió que resultaba políticamente eficaz “recuperar” el pasado antiguo como parte de la identidad nacional, lo incorporó como política de estado. Si bien el *nacionalismo indigenista* subsistió durante los once años que duró la guerra de independencia gracias al empeño de Carlos María de Bustamante, esta idea fue duramente criticada por liberales y conservadores.

Como los primeros habían hecho suyo el discurso ilustrado del progreso como simple mecanismo de imitación, vieron en Estados Unidos el modelo a seguir. Con los ojos puestos en un *futuro mejor*, validaron el estigma de la opresión repudiando el pasado originario, al igual que los segundos. Tanto José María Luís Mora y Lucas Alamán, sostuvieron que la historia de México comenzaba desde la conquista. Inicialmente, los dos bandos condenaron los intentos de anclar la identidad en el pasado antiguo (Martínez, 2006, p. 41).

Pero eso sólo fue en el discurso. En realidad la población originaria siguió siendo considerada prototipo de retraso y responsable, en gran parte, del problema para lograr la unidad nacional por su carencia de sentimientos patrióticos. Políticos como Justo Sierra O’ Reilly les denominaron “raza maldita”. Y aunque los positivistas mexicanos consideraban que el “mejor indio, era el que estaba cuatro metros bajo tierra...” (García, 1982, p. 30), el gobierno mantuvo firme los principios del *nacionalismo indigenista* y prosiguió los trabajos para lograr su integración forzada. Se hizo cuanto se tuvo al alcance por dismantelar sus formas de vida comunitaria. Al amparo de liberalismo triunfante (Portal y Ramírez, 1995), el Estado aplicó el principio *asimilista*,¹⁰¹ con la idea de imponer una cultura mestiza que consolidara la identidad nacional.

El espíritu intolerante y opresor del indigenismo colonial no desaparece con la independencia. A lo sumo, cambian algunos de sus métodos y el discurso en que se funda. El régimen colonial parte de la desigualdad étnica; el Estado nacional de la igualdad formal (todos son “ciudadanos”); pero en ambos casos se niega cualquier derecho a la diferencia, a la autodeterminación de los pueblos indios. Los

¹⁰¹ La postura *asimilista* o *asimilismo*, es un planteamiento que predicaba su integración, mezcla cultural y disolución de la diversidad mediante una identidad única. El *melting pot* es la expresión anglosajona que se usó para designar este proceso y hace referencia a la fusión de varias culturas para formar una sola, en la cual se pierden las características particulares a favor de la nueva unidad.

liberales llegaron a objetar incluso el derecho de las etnias a la existencia (Díaz-Polanco, 1995, p. 24).

Aunque en San Miguel de las Tetillas, este debate era posiblemente ajeno, cierto es que también sufrieron los estragos de las leyes de Reforma¹⁰² por el despojo de sus tierras, las cuales pasaron a ser propiedad privada una vez que fueron vendidas por el Estado; como no tenían los recursos para defenderlas, los lugareños no tuvieron más remedio que volver a emplearse como peones en las haciendas.¹⁰³ Así, durante el último tercio del siglo XIX, encontramos a la gente de Tetillas sirviendo como mano de obra temporal, dependiente de estas unidades de producción (Mendoza, Ferro y Solorio, 2006, p. 8).

Por lo que respecta a la instrucción formal, si ésta mantuvo su carácter netamente religioso, fue porque los naturales lo quisieron, ya que con la aplicación de las Leyes de Reforma les fueron expropiadas grandes extensiones de tierra; además, el discurso de la educación liberal que pretendía *desfanatizarlos*, incorporarlos al pensamiento científico y a la vida republicana” (Vázquez, 2009) atentaba contra sus manifestaciones culturales.

Así, el discurso de la *enseñanza libre, obligatoria y gratuita*, plasmado en la Constitución de 1857, que la naciente burguesía mexicana impulsó con la idea de arrebatarle el control al Clero fue visto como un nuevo peligro en Tetillas, por lo que recurrieron al instrumento de su antiguo opresor -la fe- para usarlo como defensa de aquello que se les quería imponer.

Esto bien puede explicar por qué en la localidad se siguió dando prioridad a la impartición de la doctrina y catecismo de la religión en la única escuela que existía en la comunidad, situación que se mantuvo hasta bien entrado el siglo

¹⁰² Esta era una vieja aspiración de los liberales, quienes desde la segunda década del siglo XIX intentaron lanzar al mercado las propiedades de manos muertas, es decir, los bienes de los pueblos, la Iglesia y otras corporaciones –como las que pertenecían a los pueblos originarios-, protegidos por un régimen de tenencia que impedía la enajenación de la tierra y demás riquezas.

¹⁰³ Estas haciendas eran: El Ciervo, Loberas, Los Charcos, El Aguacate, El Sombrerete, San José de los Trejo y *Taxdhe* (Omar Arteaga, comunicación personal, octubre de 2001).

XX.¹⁰⁴

Para Joaquín Baranda, la enseñanza debía ser sólida, fácil, pronta, [...] sobre todo recomendaba para los pueblos indígenas que aún estaban en pie, preservando su lengua sus costumbres, idolatría, como es la situación en San Miguel de las Tetillas que conservaba gran parte de sus costumbres y que por medio del sistema educativo se fueran excluyendo, como el idioma otomí, que a partir de estas fechas fue quedando atrás y precisamente esta era la meta de la educación en los pueblos de los naturales: quitar todas sus costumbres, pues con la educación eran sometidos a otro tipo de cultura, aunque no fue fácil que aceptaran cambiar la suya (Arteaga, 2003, p. 109).

Ahora bien, tras la Revolución Mexicana, el antropólogo Manuel Gamio (1992), retomó la propuesta asimilista e insistió que el fundamento de la identidad nacional debía partir del legado histórico y cultural de las sociedades del México antiguo, advirtiendo al gobierno federal el problema de la inexistencia de la nación mexicana y la importancia de su consolidación para conformar un proyecto nacional. Para lograrlo, creyó necesario eliminar el menosprecio hacia la población originaria, pues consideraba que éramos descendientes de las grandes civilizaciones antiguas, y su grandeza debía recuperarse para constituirse en el pilar del sentimiento patrio.

A partir de la revolución mexicana, el indigenismo es un elemento central en la construcción de la nación mexicana [...] La diversidad y la problemática de los indígenas requiere de una atención especial por parte del Estado: la situación de la población indígena refleja la atomización de un territorio disperso e incomunicado económica, social, cultural y lingüísticamente. Por ello se le asigna al indigenismo oficialmente institucionalizado desde 1917, la tarea de la integración educativa y cultural de la población indígena. De ahí que la práctica indigenista y la educación para el indígena como su instrumento principal sean los términos de una misma relación fundamental y persistente en la historia del indigenismo mexicano (Portal y Valenzuela, 1983, p. 137).

¹⁰⁴ No obstante, de acuerdo con Omar Arteaga (comunicación personal, noviembre de 2011), en San Miguel Tetillas hubo profesores de grata memoria popular, como el maestro Benito Torres, quien hizo esfuerzos por brindar una educación simétrica, orientada al beneficio de la comunidad. Otro ejemplo, aunque no sea de la comunidad en cuestión, pero que bien puede darnos una idea de este proceso lo podemos encontrar en el caso de Lázaro de Santiago, maestro y capitán de los Indios Cantores de la Ciudad de Querétaro, que en 1696 solicitó autorización para crear una escoleta (sic) para niños indios, donde se les enseñase, a la vez que la música y el canto para los oficios divinos, a leer y escribir en castellano, pero también en otomí (Jiménez Gómez, *op. cit.*, p. 165). Ambos casos, se podrían considerar como un ejemplo de lo que Giroux (2003) planteaba como intelectual transformativo o como auténticos *poietai*, profesores con un hondo sentido de compromiso comunitario, en palabras de Jacqueline Zapata (2003).

En la medida que Gamio se salió con la suya, el nacionalismo indigenista dio paso al pensamiento *indigenista preterista reivindicador*, cuyo corte paternalista, permeó la política oficial, extendiéndose por medio de la educación formal, que ya había probado su eficacia como instrumento para legitimar el poder recién establecido (Portal y Ariosa, 1995, p. 88). Advertimos dicha intención por el sentido que le dieron a su obra José Vasconcelos (1982) y Moisés Sáenz (1970), encargados de reproducir este discurso de manera oficial por medio de la Secretaría de Educación Pública.

Es evidente el deseo de caracterizar *lo mexicano* a partir de *lo mestizo*, producto de la mezclas culturales y étnicas del pasado originario y colonial. Sólo así podría entenderse el metarrelato oficial que fue expresado en las artes plásticas -como el muralismo- donde los motivos prehispánicos fueron recurrentes; este hecho, también se proyectó en el terreno de las ciencias sociales, por el interés mostrado en las sociedades precortesianas, destacándose la iniciativa gubernamental por la difusión y conservación de algunos sitios arqueológicos¹⁰⁵, convirtiéndolos en “centros de enseñanza” donde la gente podía constatar “nuestro pasado glorioso” (Litvak, 1986). Bajo esta idea, se crearon instituciones responsables de velar por el patrimonio histórico y cultural, mientras la investigación histórica y antropológica era alentada. Este enfoque determinó la forma de ver y sentir ese pasado que, transmitido por el sistema escolar desde la primaria, le dio a México una de las bases para la recreación de su nacionalidad.

De esta forma, la unidad nacional, fundada en el mestizaje cultural y el *asimilismo*, se expresó una vez más de manera asimétrica en cuanto a la política a seguir respecto de los pueblos originarios, debido a que José Vasconcelos y sus seguidores les negaron cualquier trato diferenciado. Un ejemplo de lo anterior, es la función que tuvo el Departamento de Enseñanza Indígena, cuyo propósito era preparar “al indio para el ingreso a las escuelas comunes, dándoles nociones de español” (Portal y Ariosa, 1995, p. 93).

¹⁰⁵ La directriz que guió la investigación en este campo ha sido denominada Escuela Mexicana de Arqueología del saber humano Escuela Mexicana de Arqueología. Sin embargo, ha sido cuestionada por su marcado su sentido político y privilegiar la investigación de una parte del territorio nacional, en aras de fomentar, principalmente el turismo (Martínez 2006).

[De lo que se trataba entonces, era] atraer al seno de la familia mexicana a dos millones de indios; hacerlos sentir en español, incorporarlos dentro del tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana. Introducirlos dentro de esta comunidad de ideas y de emociones que es México. Integrar a los indios sin sacrificarlos (Sáenz en Portal y Ariosa, 1995, p. 95).

Según Héctor Díaz-Polanco (1995) y Guillermo de la Peña (2002), esto se debe a que las diversas políticas indigenistas que han operado en nuestro país, son el reflejo, y en varios sentidos la causa de la heterogeneidad étnica negada.¹⁰⁶ Y es que el *indigenismo* -entendido como la política oficial del Estado respecto a la población originaria en diferentes momentos- ha sido un simple mecanismo de control, simples políticas concebidas y diseñadas por los no indios, para ser aplicadas a los otros; no suponen una consideración del punto de vista y los intereses de esos otros, sino una negación rotunda de que éstos tengan algo que opinar sobre sus propios asuntos.

La educación oficial ha ofrecido insuficientemente los elementos básicos para que, de alguna manera vivan lo menos conflictivamente en el interior del sistema del que son estructuralmente marginados. Pero además, se ha creado la fantasía de que es a través de la educación como la integración resultará más favorable a los indígenas. Esta vaga ilusión se desvanece ante las condiciones económicas, sociales y culturales del propio sistema. En este sentido, la educación se convierte en la punta de lanza de la destrucción y desintegración de los grupos indígenas y en la representante de la pseudointegración nacional (Portal y Valenzuela, 1983, p. 138).

De acuerdo a lo anterior, es posible que la población originaria de Tetillas, también haya sido víctima de las diversas expresiones del *biopoder*, manifestado a través de políticas similares explícitamente encaminadas a negar su ser originario. La intención es clara, aquí como en todos lados, se ha buscado la forma de imponer discursos “desde afuera” y “desde arriba” para hacerlos “entrar en razón” y “se asuman” como inferiores e incapaces de mantener sus propios asuntos, por el solo hecho de ser socioculturalmente diferentes de los grupos dominantes.

Hemos visto a lo largo de la historia de los pueblos originarios que este discurso legitima los intereses, el despojo de recursos, la explotación de la fuerza

¹⁰⁶ Esta característica ha sido una constante en las relaciones del Estado mexicano y los pueblos originarios. Para una lectura más amplia sobre el tema que nos ocupa recomendamos el trabajo “Educación indígena. Consideraciones críticas” de Guillermo de la Peña que se cita al final de este trabajo.

de trabajo, el control ideológico y la dominación política. Y a decir de Enrique Dussel (1994) y Héctor Díaz-Polanco (1985), lo que ha ocurrido y se mantiene, desde la llegada de los europeos, hasta nuestros días, ha sido la exclusión y la negación a cualquier posibilidad de su autodeterminación, legitimando por medio de diferentes mecanismos su situación subordinada. No hay de otra, en México, las políticas indigenistas, desde la colonia hasta las que el Estado-nación ha implementado a inicios del tercer milenio, se han caracterizado por negar cualquier autonomía para las comunidades con identidades propias.

El caso más representativo de cuanto se ha expresado es el del Instituto Nacional Indigenista (INI), actual Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios (CDI), que mantiene el propósito expreso de integrar al indígena a la vida nacional, investigar las condiciones en que vive para mejorarlas, orientar en materias que le correspondieran; y estimular y proteger el desarrollo de las artes e industrias populares; eso sí, “desde afuera” y en forma por demás “vertical.”

3.5 De San Miguel de las Tetillas a Villa Progreso.

Sostenemos pues, que el debate abordado anteriormente, debió ser, en apariencia, ajeno para la gente de Tetillas dada su condición de exclusión; de estar al tanto, quizá también anticiparon el fin de ese discurso arreglándoselas para revertir sus efectos, implementando acciones encaminadas a atenuar la imposición de estas políticas asimétricas.

Esto explicaría la forma en que, por ejemplo, se condujeron para sacar provecho de los procesos sociales ocurridos en el país durante el primer tercio del siglo XX, en especial con el reparto agrario que se dio a partir de 1930, debido al desmembramiento del sistema de las haciendas, en donde trabajaba buena parte de la población (Solorio, 2003; Mendoza, Ferro y Solorio, 2006), lo que permitió el reacomodo de un amplio sector de su población, el crecimiento de la misma y facilitó la fundación de varias comunidades, muchas de las cuales tomaron el nombre de las haciendas a las que pertenecían las tierras expropiadas; pero también la llegada al lugar de dos familias –los Velázquez y los Jiménez-, quienes

en pocos años, se hicieron de tierras y propiedades por medio de despojos y amenazas a los habitantes del lugar. Era tal el control de los caciques Benjamín Velázquez¹⁰⁷ y Vicente Jiménez, que tenían a sueldo varios pistoleros para mantener el control en San Miguel de las Tetillas.

Al parecer, este hecho influyó para que a inicios de 1939, se publicara en *La Sombra de Arteaga* el decreto que elevaba a San Miguel de las Tetillas a la categoría de Villa y se le cambiaba el nombre a *Villa Progreso*.¹⁰⁸ Un año más tarde, en 1940, con la creación del municipio de Ezequiel Montes, se convirtió en una de sus delegaciones.

Respecto al cambio de nombre, como no se tiene registro escrito sobre los motivos que lo impulsaron, considero pertinente recurrir de nueva cuenta a la tradición oral, la cual nos dice que, como ya sabemos, desde la época colonial el lugar era denominado simplemente *Tetillas* por los lugareños.

Pero las familias más acaudaladas –los Velázquez y los Jiménez– que se habían establecido en la comunidad a fines de la década de 1920, no les agradaba el nombre, se sentían apenadas, les daba vergüenza. Como querían disfrazar la realidad y el control social que hacían de los indios decidieron cambiarle el nombre. Benjamín Velázquez, delegado de *Tetillas*, reunió a un comité, conformado por las 6 personas que tenían injerencia en el pueblo para cambiarle el nombre. Quienes integraron esa junta apoyaron su exigencia de que a la localidad se le llamara *Villa Progreso*. Por eso, considero que el nombre fue una imposición arbitraria, no se le pidió la opinión a la gente. Sólo dos familias, que no eran de aquí y que llegaron a explotar a nuestros abuelos, se sentían apenadas por el nombre de *Tetillas* y lo cambiaron. Y cierto, había aquí progreso, pero para la oligarquía conformada por estos individuos y sus familias, que se estaba desarrollando gracias a que despojaban de sus tierras a los de aquí y los

¹⁰⁷ Este personaje llegó a tener tal poder que incluso era compadre de Lázaro Cárdenas, entonces presidente de la República (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, marzo de 2012).

¹⁰⁸ El término *progreso*, en la teoría de la modernización -surgida en la década de 1940- refiere a la idea de la búsqueda constante de un mejor nivel de la población, el cual puede lograrse mediante la existencia de aparatos productivos más eficientes. Bajo este principio, se acentuó la creencia de que la industrialización era la única alternativa para promover el desarrollo de las naciones más atrasadas. Si el problema al que se enfrentaban, era la falta de capital, entonces la solución estaba en la inversión extranjera. La aplicación del programa Alianza para el Progreso en Latinoamérica, en el periodo comprendido entre 1961 y 1970 (que buscaba la cooperación y ayuda mutua de los estados firmantes, el refuerzo de sus comportamientos democráticos y la redistribución justa de la riqueza obtenida con la inyección económica que procuraría la inversión de los 20 000 millones de dólares), es un ejemplo de políticas económicas diseñadas bajo este principio. El término, que había sido usado como instrumento político muy eficaz por el positivismo durante el siglo XIX, volvió a ponerse de moda; fue bastante común que comunidades, mercados, colonias, ciudades y programas de colaboración económica internacional estuvieran relacionados con dicho concepto (Contreras, 2003 y von Barloewen, 2008).

explotaban, pagándoles sueldos miserables. Como ves, no le resultó difícil a Benjamín Velázquez salirse con la suya, era tal su poder que muy difícilmente alguien se le podría oponer, ya que si lo hacía, simplemente lo mandaba matar (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, marzo de 2012).

Advertimos pues, como el nombre de Tetillas, impuesto por los españoles para encubrir el nombre originario de *Bothë*, fue suplantado por el de Villa Progreso, que, de acuerdo a los intereses de los caciques locales respondía a un “nuevo orden” propio del discurso de la modernidad. Es posible que el delegado haya recibido una indicación para proponer este nombre, el cual quedaba a la medida del discurso desarrollista impulsado por el Estado en esos años (Omar Arteaga Paz, comunicación personal, noviembre de 2011).

Tras el reparto agrario, los pobladores de Tetillas, continuaban dedicándose a las actividades económicas tradicionales tales como agricultura –de algodón, maíz y frijol principalmente-, además a la jarciería y el trabajo de ixtle¹⁰⁹ (Fig. 13 y 14).



Figuras 13 y 14. Lugareñas de Tetillas trabajando el ixtle (1994)

¹⁰⁹ Que consistían básicamente en la elaboración de metates, reatas de lazar, aperos, costalera, cinchas, ayates, morrales (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, abril de 2012).

(Fotografías del acervo personal del Ing. Antonio Presa Castillo).

Pero a partir de los años cuarenta, tras ponerse en marcha el *Programa Bracero*¹¹⁰, la migración hacia Estados Unidos aumentó considerablemente, ya que una cantidad importante de jóvenes se fue a trabajar, principalmente al vecino país del norte, dejando atrás su “arraigo al pueblo, a los amigos y a la familia” (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, septiembre de 2011).

El delegado Hilarión Jiménez, recibía los avisos de que en los “Unaites” necesitaban mexicanos para levantar las cosechas en lo que los gringos andaban en la guerra. La noticia corría como reguero de pólvora y quienes decidían, se anotaban en la lista que él hacía llegar hasta la “Garita” de Sonora, que era donde se entregaban los permisos y para allá nos íbamos, después de despedirnos (Julián Díaz, 2012, p. 4).

La importancia del Programa Bracero, respecto al tema que nos ocupa, es que constituye un factor clave para entender la rápida apertura de la comunidad de Tetillas hacia el exterior en aquellos años; por vez primera, los lugareños mostraron el deseo de salir de su tradicional aislamiento y buscar trabajo no sólo en los alrededores del municipio o del estado. Pronto, la oportunidad de trabajar en Estados Unidos, dio paso a nuevos destinos laborales, siendo el Distrito Federal, uno de ellos. Doña Hortencia Uribe Díaz (Fig. 15), quien labora como secretaria del COBAQ Plantel 24, oriunda de Tetillas relata que a partir de ese momento, “...la actividad económica dejó de ser meramente local, ya que sus habitantes buscaron opciones de trabajo, tanto en la cabecera municipal, municipios aledaños de Querétaro, el Distrito Federal y en otras partes del país”; sin embargo, la tendencia fue seguir los pasos de los braceros, marchándose a Estados Unidos. Habría que agregar que a partir de los años sesenta, la migración se convirtió en el principal factor de cambio, el cual trajo ideas distintas con mucho más velocidad que otras dinámicas de transformación que ya existían en la comunidad (Vázquez, 2005, p. 25).

[Desde ese momento] el flujo de migrantes hacia Estados Unidos, junto con la migración regional, son los que mantienen la economía local. Han sido [los que emigraron al vecino país del norte] los que han cambiado el aspecto

¹¹⁰ El Programa Bracero es un acuerdo por el cual nuestro país suministró mano de obra para el campo y la industria estadounidense, supliendo a los obreros y agricultores que habían ido a la guerra. Duró de 1942 a 1964 y se le llamó así porque nuestros connacionales utilizaban como fuerza de trabajo precisamente sus brazos (Alcaraz, 2001, p. 26).

tradicionalmente rural de la comunidad al introducir ideas, actitudes y acciones que se ven reflejados en la apertura de nuevos comercios, cambios en el uso de espacio tradicional, problemáticas emergentes y nuevas actividades laborales que conducen aparentemente a diluir el aspecto indígena del territorio y a mostrar elementos y dinámicas vinculados con la cultura urbana, que tienden a ocultar los aspectos del territorio otomí (Solorio, 2003, p. 80).



Figura 15. Hortencia Uribe Díaz, originaria de Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro. (Héctor Martínez Ruiz, 2012).

Para empezar, surgieron nuevas actividades económicas, como el comercio¹¹¹ y ganadería, se echó a andar una fábrica de aguardiente; inició la explotación de los bancos de arena, arenilla y piedra pómez; aumentó la demanda de terrenos, haciendo que su costo se incrementara notablemente. Entonces, la transformación del paisaje urbano, derivado del contraste entre los nuevos patrones arquitectónicos (Figs. 16 y 17) y las tradicionales edificaciones que existían en la localidad (Figs. 18 y 19) hizo evidente el cambio cultural que operaba en la localidad.



Figuras 16 y 17. Viviendas de migrantes en la comunidad de Tetillas, Ezequiel Montes, Qro. (Héctor Martínez Ruiz, 2010).

¹¹¹ Principalmente tiendas de abarrotes.



Figuras 18 y 19. Fachadas de construcciones características de la comunidad de Tetillas, Ezequiel Montes, Qro. (Héctor Martínez Ruiz, 2011).

Asimismo, el prestigio, antaño depositado únicamente en el respeto a las abuelos y a las gentes que tenían algún cargo civil o religioso en la comunidad, fue compartido con aquellos que “tenían la fortuna de triunfar en el otro lado, hecho que se notaba por el aporte económico que hacían para la organización de la fiesta del santo patrono, las remesas que enviaban a sus familiares, las viviendas que mandaban a construirse y las camionetas que traían para pasearse cuando venían a pasar las fiestas o la Navidad, aunque este último caso, el de las camionetas se empezó a dar sólo a partir de 1990...” (Hilario Díaz Carvajal comunicación personal, septiembre de 2011).

Otro de los eventos que marcaron la configuración y concentración que hoy muestra la comunidad fue la presión que ejerció [hacia] el Estado para [que los dotara] de servicios de agua potable y energía eléctrica [quien] en los años 60 del siglo XX, reubicó a parte de la población en un barrio para brindarles estos servicios, de tal manera que se movilizó a toda la gente que vivía en un sector llamado la Cuesta que se encontraba en el barrio de San José al centro del mismo barrio y al barrio de San Miguel; así la población se compactó y los habitantes movilizados se integraron a las actividades del barrio (Solorio, 2003, p. 77).

Pese a ello, la agricultura de temporal y el trabajo de ixtle¹¹² se mantenían como las principales actividades económicas, ésta última cobró mayor importancia; entonces surgieron varios comerciantes que se encargaban de acopiar la producción local y llevarla a la Ciudad de México. En ciertos periodos, la

¹¹² El henequén, traído de Yucatán y Tamaulipas, era la fibra que se trabajaba principalmente, ya que el maguey de la zona, escaseaba debido a la sobreexplotación que se dio en esta época.

gente protestaba por los bajos precios del mecate, aunque no hubo mayores consecuencias.

Fue a partir de los años ochenta que las recurrentes crisis -falta de trabajo y sequías- afectaron la estabilidad económica de Tetillas; entonces aumentó la emigración hacia Estados Unidos. Desde ese momento, la economía local ya dependía principalmente del envío de remesas del vecino país del norte, lo que permitió consolidar la actividad del sector terciario. Con la instalación de una fábrica de cerámica, tiendas de abarrotes, mercerías, salones de belleza, tiendas y talleres de maquila de ropa, ferreterías y papelerías entre otros negocios, también se crearon nuevas opciones de trabajo para los lugareños.

Aunado a lo anterior, a inicios de la década de 1990, el precio del mecate se vino abajo por la entrada de la cuerda sintética. Para enfrentar esta problemática, según nos relata doña Felipa Mendoza (Fig. 20), las familias que lo trabajaban, se vieron en la disyuntiva de proseguir en esta actividad y esperar tiempos mejores o dedicarse a otra cosa.

Cuando sólo podía pensarse en este par de opciones, algunos trabajadores empezaron a darle nuevos usos al ixtle elaborando artesanías, uno de ellos, fue mi hermano Fidel Mendoza, quien tuvo la ocurrencia de dedicarse a hacer figuritas de ixtle, como mulitas, leñadores y viejitos. Al principio, estaban muy *malechitos* [sic] y como que nadie se interesaba en comprarlos, pero en la medida que se fueron haciendo más bonitos, la gente los empezó a comprar, además, muchos de aquí, empezaron a dedicarse a esta actividad (Felipa Mendoza G., comunicación personal, septiembre de 2011).



Figura 20. Doña Felipe Mendoza nos muestra una de las primeras figurillas de ixtle que se realizaron en el taller de su hermano don Fidel Mendoza. (Héctor Martínez Ruiz, 2011).

Al respecto, el C.P. Francisco Tovar Espinosa, vecindado en el lugar, nos cuenta que desde pequeño se trasladó a Villa Progreso con sus padres, que eran profesores y llegaron a trabajar en la escuela primaria “Mariano Matamoros” a inicios de la década de 1970. Refiere que entre 1991 y 1992:

Si bien los profesores que trabajaban en la escuela primaria mantenían la tradición de elaborar manualidades con ixtle, como mulitas, arrieros o leñadores, fueron los trabajadores que confeccionaban mecates quienes, vieron en este material una excelente oportunidad para elaborar una amplia variedad de artesanías [Fig. 21]. Pronto esta actividad productiva trascendió el mercado local y regional llegando a ser incluso internacional, porque parte de la producción se dedica a la exportación (Francisco Tovar Espinosa, comunicación personal, noviembre de 2011).



Figura 21. El arte de ixtle es una actividad reciente que ha dado renombre a los artistas de Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro (Héctor Martínez Ruiz, septiembre de 2011).

Curiosamente, en los últimos años, esta actividad le ha dado renombre la localidad, el cual se vio fortalecido con la creación del Parque Eco-turístico de La Canoa¹¹³, actividad que, según don Jorge Díaz Carbajal “...es considerada por los que vienen de afuera, como un rasgo identitario, característico de esta comunidad, aunque sea relativamente nueva.”

¹¹³ “La Canoa” o *Monzã*, es un manantial que se encuentra ubicado al oriente de Villa Progreso; existen muchos mitos fundaciones que citan este lugar como núcleo simbólico que dio origen a esta comunidad (Solorio, 2005). Durante muchos años, este sitio fue la principal fuente de abastecimiento de agua para los lugareños. En la actualidad, fue acondicionado y se le conoce como Parque Ecoturístico La Canoa; en los espacios habilitados para el comercio se ofrecen productos artesanales y gastronómicos distintivos de la región. Además, es sede de la Feria del Ixtle y del Nopal, que se celebra cada año.

En suma, las transformaciones ocurridas en Villa Progreso no sólo se han presentado en el ámbito urbano y económico. Antes como ahora, lejos de mermar el sentido de pertenencia de sus habitantes, la han acentuado, aunque de diferente forma. Sabemos que el arraigo a la comunidad que muestran sus habitantes, es producto de una cultura milenaria que se resignifica constantemente de múltiples maneras, proyectándose en las festividades rituales, donde se conjuga ese pasado ancestral -arraigo a su tierra, culto a los ancestros- con las innovadoras representaciones simbólicas, generadas por las nuevas condiciones de existencia de sus habitantes, como resultado de la apropiación de prácticas aprendidas en otros contextos culturales, tanto del país, como de Estados Unidos.

Así, damos cuenta cómo se mantiene el sentido de pertenencia a la comunidad, el cual se cristaliza en el *barrio*¹¹⁴ como núcleo organizador de la vida en Villa Progreso, que mantiene la función de integrar las diversas manifestaciones culturales, las cuales convergen en las festividades que se celebran con arreglo a la tradición, convirtiéndolo en la estructura socializadora por excelencia, junto a la familia, tal y como nos lo anticipara Eduardo Solorio (2003) al describirlos como espacios complementarios estrechamente vinculados por las relaciones parentales que les dieron origen.

El barrio nos otorga identidad, sentido de pertenecer a algo... sentir que se pertenece a un barrio de Villa, permite establecer el vínculo con el resto de la comunidad (Jorge Díaz Carvajal [Fig. 22], comunicación personal, noviembre de 2011).

¹¹⁴ Esta forma de organización era la propia de las sociedades originarias a la llegada de los españoles en el siglo XVI, y consistía de la siguiente manera: lo que hoy definimos como familia, era el núcleo básico, el *tahtli* (padre) era el jefe de familia y responsable del hogar (*calli*); varias familias, vinculadas por parentesco, vecindad, profesión y religión formaban el *altepemaitl* (cuadrilla o colonia). Al frente de cada una de estas unidades había un *tecuhtle*, cuyas responsabilidades incluían la asignación de tierras, la recaudación de tributo y la administración de la mano de obra. Las *altepemaitl* se integraban en un *calpulli* (barrio), dirigido por el *calpuleque*. Los *calpultin* (barrios) formaban un *señorío*, sistema de gobierno parecido a la monarquía, llamado así por estar a cargo del Tlatoani ("el que habla") o "señor principal", miembro de la familia que gobernada, el cual era elegido por sucesión dinástica, legitimándose si mostraba cualidades para la guerra (Martínez, 2008, p. 5).

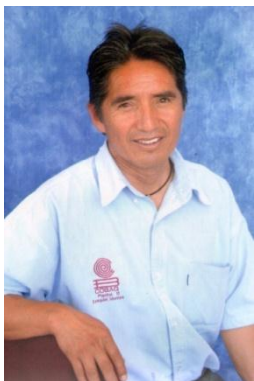


Figura 22. Jorge Díaz Carvajal, trabaja como encargado de orden en el COBAQ plantel 24. Originario de Tetillas, participa en la revista comunitaria *Iniciativa* y es miembro de *Comunidad en Movimiento* A.C.

En el caso de Tetillas encontramos que el barrio es el espacio propio de la familia extensa, este carácter lo sitúa como eslabón entre la familia nuclear y el resto de la comunidad, permitiendo expresar la mezcla entre el estilo de vida tradicional y las nuevas formas de vida que traen consigo quienes retornan a la localidad. Así, la existencia de esa microcomunidad parental posibilita la convergencia de intereses y lealtades donde se mezclan los diferentes aportes culturales que, no sólo los migrantes traen de donde vienen (Guerrero, 1990, p. 61), sino de todas aquellas manifestaciones que contribuyen al ser propio de la comunidad, como en el caso de aquellos cambios que resultan de concebir a la educación como una práctica de amor, sabiduría y libertad plenas.

Capítulo IV. Haciendo comunidad desde la escuela: La educación como práctica del pensar creativo. El caso de Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro.

*“El infierno de los vivos no es algo por venir: hay uno, el que existe aquí...
Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos:
aceptar el infierno y volverse parte de él hasta dejar de verlo.
La segunda es riesgosa y exige atención y aprendizaje continuos;
buscar y saber quién y qué, en medio del infierno, no es infierno.”
Y hacer que dure y dejarle espacio.
Italo Calvino*

4.1 La educación como factor de resistencia y cambio cultural en Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro.

A lo largo de este trabajo hemos dado cuenta de que la educación ha sido concebida como simple práctica de formación, disciplinamiento, instrucción, adiestramiento y domesticación. Pero la educación es mucho más que eso, es una posibilidad humana que surge a consecuencia de nuestra educabilidad, es decir de nuestra capacidad de devenir, de llegar a ser por medio del libre ejercicio del pensar-se, sentir-se y dar-ser en comunidad; por lo tanto es una práctica de amor sabiduría y libertad. Como lo ha expresado Mario Méndez (2010, p. 51) educar no es dominar, colonizar o controlar, sino en todo caso, visitar para dar qué pensar, donde visitar es ir al encuentro del otro.

Pero la llamada educación –instrucción- formal o escolarizada-, como práctica colonizadora, ha hecho que sus actores no decidan por sí mismos el sentido que quieren darle a sus vidas, ya que es controlada, auditada y dependiente de las voluntades de las élites que detentan el poder, o bien, como sucede más recientemente, de los organismos financieros internacionales y las burocracias privadas. Por eso en nuestro país, al menos desde la época antigua, ha sido cómplice eficiente en la imposición ideológica que satisface los intereses y necesidades de unos cuantos, y ahora de la producción, el consumo, la competitividad y el intercambio propios del mercado.

No obstante, a la par de los embates del *biopoder*, surgen y se consolidan propuestas que devienen en lecturas diferentes al sentido de la instrucción *gerencialista*, las cuales hacen un llamado a ocuparnos de la educación, entendida como práctica liberadora y como acto de creación artística encaminado a propiciar el desarrollo en plenitud del ser humano. Al respecto, consideramos que esto ocurre en Tetillas, donde maestros y maestras, pero en especial los estudiantes, aprovechan los resquicios que no alcanza a cubrir *biopoder* y generan espacios simétricos de convivencia comunitaria que dan lugar a una educación que, a ratos, se caracteriza por ser una práctica de creación, sabiduría, libertad y amor, que permite a los profesores y estudiantes mostrar un comportamiento propio sólo de

auténticos *poietai*, porque sientan las bases para ir al encuentro en y con la comunidad. Son maestros y maestras, que están al tanto de que cada momento educativo es único y permiten a los estudiantes el gusto por crearlo y disfrutarlo de manera responsable y solidaria. En esta tarea cotidiana han incorporado la comprensión dialógica y hermenéutica, lo que les ha posibilitado convertirse en observadores críticos, capaces de advertir el poder creativo y mostrar apertura a las diversidad de propuestas, reconsiderando su papel como actores públicos reflexivos que identifican la importancia de su participación en la puesta en marcha de un proyecto político libertario como primer paso hacia una educación que deje de guiarse bajo los principios instrumentalistas impuestos por el neoliberalismo.

Quienes asumen esta condición en Tetillas, se oponen a la idea de abandonar la escuela, aunque siga siendo considerada como una extensión del Estado, porque sería como aceptar que no se tiene la posibilidad de transformar su condición de sujetos sujetos a sujetos empoderados; parecen olvidar que dichos espacios sólo tienen significado si son vividos y asumidos como propios por los maestros y estudiantes, hecho que, a criterio personal, hace ineludible la tarea de permanecer en ellos para transformarlos desde dentro, asumiendo un compromiso personal y colectivo para revertir los discursos hegemónicos que privan en éstos.

De esta manera, la escuela se reconfigura como el espacio privilegiado donde tiene lugar la participación comunitaria, en la que aunque sea a ratos, los asuntos propios de la vida cotidiana se dialogan, donde todos tienen la oportunidad de expresar su opinión y de participar activamente en los asuntos de su comunidad, que se concretan en acciones de compromiso y responsabilidad social. A manera de ejemplo, podemos decir que los *profesores-poietai* y *estudiantes-poietai*, cual auténticos guardianes de la memoria colectiva, saben que la instrucción representa un problema histórico-cultural propio de Tetillas, por eso hoy, la transmutan en educación y se valen de ella para revertir su sentido y poder transformar las condiciones sociales que históricamente han reflejado su condición asimétrica.

Los que comparten esta idea, saben que la tarea consiste en hacer explícita la dimensión política de la instrucción, poner al descubierto los mecanismos que subordinan a la educación, antes como ahora, al ejercicio del *biopoder asimétrico*, ese que se caracteriza por el deseo de imponer la voluntad de los que mandan sobre los demás; ese es el inicio del camino, es menester sentar las bases para acceder a un *poder simétrico* donde la voluntad sea servir a los demás, no de imponer la voluntad buscando un beneficio propio.

Los *profesores-poietai* y los *estudiantes-poietai* no sólo transforman la instrucción en educación, sino que recrean la *escuela* como un espacio abierto, donde se propician cambios y transformaciones, superando así su anterior función de simple “fábrica” que solamente se ocupa de *producir* individuos “útiles” a la sociedad, útiles a la producción mercantil. Los testimonios obtenidos en Tetillas, demuestran que en el Plantel 24 del COBAQ, algunos maestros y estudiantes generan cambios culturales emancipadores, hecho que se manifiesta en la capacidad que tienen para reapropiarse y usar de forma colectiva los recursos simbólicos, ideológicos y culturales de su comunidad, oponiendo a los discursos de dominio, expresiones genuinas de identidad, las cuales les prefiguran como seres libres.

Un ejemplo de lo anterior lo constituye el sentido y la reivindicación del nombre de *Tetillas*, que fue manifestado por los informantes consultados durante el trabajo de campo. El término de *Tetillas* es suyo, es una manifestación de identidad usada como una manera de sentirse “parte de la comunidad”; sólo utilizan el de *Villa Progreso* para referir a su comunidad con los de *afuera*, con los *ajenos* (Iván Reséndiz López, comunicación personal, abril de 2012), lo que nos da una clara idea de por qué dicha palabra está plasmada en las marcas de identidad (Figs. 23 y 24) que los jóvenes utilizan para dar testimonio de su pertenencia a la comunidad.



Figura 23. Grafitti *hnöhñö* de Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro (Vázquez, 2005).



Figura 24. Grafitti *hnöhñö* de Tetillas, Ezequiel Montes, Querétaro (Héctor Martínez Ruiz, 2012).

Pero aquí, el testimonio es entendido no sólo como la rememoración del pasado, ni como una asimilación pasiva del mismo, sino como una forma de reconfiguración del presente, de dar cuenta de lo que no debe volver a ocurrir. El testimonio les impele a hacer memoria, porque en la medida en que son partícipes de la lectura de ese pasado, ya no pueden actuar como si nada hubiera sucedido. Esa es la exigencia y por ello es pertinente su análisis para tratar de vislumbrar lo que intentan decir a todo aquel que quiere escuchar su mensaje.

4.2 El testimonio de los *profesores-poietai*.

Se reconoce pues que la intención es dar cuenta de un tipo de educación, que de suyo, es un acto de sabiduría, libertad y creación artística, como se ha manifestado en este recorrido, con apertura y crítica. Pero no se podría hablar de la educación como un pensar creativo, si antes no damos cuenta de la existencia de los maestros que toman conciencia de ello e intentan hacer de la labor docente una forma de práctica crítica orientada al desarrollo de la conciencia colectiva comprometida con acciones transformadoras que parten de su propia experiencia.¹¹⁵ Este proceso de concientización surge del deseo y la acción de transformar la realidad social en que viven.

A decir de Milán Kundera (1982): “*La lucha del hombre contra el poder también es la lucha de la memoria contra el olvido*”; en cuyo caso, podemos advertir que en *Tetillas*, existen auténticos profesores-*poietai* que encuentran inspiración en el legado cultural de la memoria colectiva, la cual convierten en un instrumento de lucha que permite encontrarle fundamento tanto el devenir como al ser, centrándose más en la idea de lo que se puede llegar a ser, teniendo presente de dónde venimos (Ansaldi, 2002). Así, pasamos de una condición de *anamnesis* –recuerdo vago y difuso de algo- a lo que Maurice Halbwachs (1967) definía como “memoria”, es decir, la capacidad de las personas por convertir los lugares en portadores del legado del grupo, lo que nos ayuda a desvelar hoy cómo, en el ámbito local de Tetillas, dichos lugares, el tiempo, las costumbres y la memoria confluyen en un cobijo privilegiado en el que haya acomodo el individuo en su comunidad y su cultura.

Así, el acto de testimoniar se convierte en un hecho fundamental, ya que sin él, sería imposible tener idea de los agravios y la condición asimétrica que inhibía cualquier iniciativa propia de la comunidad, pero que al mismo tiempo les permitió engendrar la fuerza estimuladora que les ha llevado a remontar los discursos del

¹¹⁵ En la tercera tesis sobre Feuerbach, Marx acepta la teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada. Los hombres tienen en sus manos el poder de cambiar sus circunstancias (Marx y Engels, 1986, p. 8).

poder; bien que lo sabían, no lo olvidaban. Aquí, se cumple el adagio de Aristóteles: “*Saber es acordarse...*”; y vaya que se aprende, es decir, generan sus saberes, cuando son conscientes de esa lucha contra el olvido, cuando los protagonistas de tales enfrentamientos pueden verse, no como enemigos o rivales, sino como hombres y mujeres que cargan sus diferencias y que tienen derecho a pensar distinto.

El recuerdo de sus fracasos y los estigmas derivados del ejercicio de un *poder asimétrico*, se acumularon en ese memorial de agravios, constituyendo la espoleta que alimentó esa fuerza identitaria de carácter contra-hegemónico que ha posibilitado a la comunidad mantener su sentido de pertenencia, aun cuando, para el caso que nos ocupa, el mercantilismo instruccional, como política social neoliberal, busca acentuar la descalificación de maestros y estudiantes como actores sociales comprometidos con su entorno social. Aquí -cual *aletheia*- educación deviene comunidad; por eso la lucha tendría que ser en ese campo. Entonces, el *poder simétrico*, expresado por medio del prestigio, antaño encarnado en los más viejos, quedaría depositado en aquellos miembros de la comunidad que mostraban la condición de asumir ese liderazgo, solidaridad y compromiso comunitario. Sabedores de su encargo, quienes se echaron a costas dicha misión, no dudaron en asumir la tarea y transmutar la instrucción en educación.

Para dar una idea acerca de este proceso, los casos aquí expuestos, permiten demostrar que los *profesores-poietai* han sido capaces de revertir el discurso de la instrucción; por lo resquicios que no alcanza a cubrir el biopoder, han logrado que la educación se transmute en comunidad. Al conversar con el ingeniero Antonio Castillo Presa y el profesor Bernardino González Reséndiz, hemos tenido la oportunidad de dar testimonio del ideal de su lucha a través de la educación, que los tienen como protagonistas y los posicionan como auténticos *profesores-poietai* que hacen de la escuela un espacio de creación y de convivencia comunitaria.

El diálogo con ambos, nos ha permitido dar cuenta de la educación como práctica de sabiduría, libertad y amor; en suma, de una visión distinta a la que conocemos de la práctica instruccional que habitualmente se escribe y leemos, de la que se ha impuesto y considera pública, verdadera, oficial, como en el caso del ingeniero Antonio Castillo Presa¹¹⁶ (Fig. 25), *profesor-poietai* del COBAQ Plantel 24, quien por medio de su relato, da testimonio de este hecho:

Quando era niño, escuchaba a los abuelos que estaban hartos de los abusos de los caciques que oprimían al pueblo. No sólo les quitaban sus tierras con la ayuda de las autoridades de todos los niveles; además porque tenían que darles una parte de lo que cultivaran; siempre se la pasaban chingando al indígena. Ante el acaparamiento y la explotación que hacían de ellos, los abuelos tenían la esperanza de que sus hijos o nietos estudiaran para ver si podían ayudarles a poner fin a su situación. Gracias a sus pláticas, me di cuenta que mi deseo de estudiar era porque traía en la mente el comentario de los abuelos, primero quise ser abogado para ser defensor del pueblo; luego pensé en estudiar filosofía, pero los espacios educativos eran mínimos y la única posibilidad era acudir a los Centros de integración de las zonas indígenas. Ya traía en mente defender su libertad, su patrimonio, su vida, pues eran pisoteados, era una vileza (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, marzo de 2012).

El deseo de contribuir al desarrollo de su comunidad, llevó al ingeniero Antonio Castillo Presa a continuar sus estudios de secundaria, bachillerato y profesional fuera de Tetillas, pues no existían escuelas de ese nivel en la localidad.

Siempre tenía en mente ayudar a mi gente, para que se defendieran, era un asunto de coraje, no iba a permitir que nos siguieran menospreciando en nuestra propia tierra. Lo primero era sacarme la espinita que traía clavada: ¿Por qué teníamos que salir a estudiar a otras partes? ¿Por qué no había más escuelas? ¿A quién le interesaba que nada más estudiáramos la primaria? ¿Y eso, sólo unos cuantos, los que podían? Por eso, en cuanto pude, empecé a ayudar a varios muchachos para que estudiaran, incluso me llevé a varios a donde yo estaba (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, marzo de 2012).

¹¹⁶ El ingeniero Antonio Presa Castillo, es originario de Villa Progreso, cuenta con una amplia trayectoria como docente, iniciada en 1980, ha sido funcionario público a nivel federal, estatal y municipal. Gracias a sus gestiones, en 1983 se estableció una escuela secundaria y más tarde, en el 2000, se instaló una extensión del COBAQ plantel 11 "Ezequiel Montes"; el ingeniero Castillo sostiene la idea de que lo importante es lograr la cobertura de los servicios públicos en la delegación, y lo demás, refiriéndose al sentido, uso y apropiación que le den sus paisanos, depende de ellos, porque "...es de *gentes* no olvidar sus raíces y ayudar en lo que se pueda a la comunidad" (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, marzo de 2012).



Figura 25. Ingeniero Antonio Castillo Presa.

(Héctor Martínez Ruiz, 2011).

Tal situación, condujo inevitablemente a la confrontación con los caciques de Tetillas, que intentaron someter, aunque en vano, esta expresión de resistencia. Al cabo de unos meses, el ingeniero Antonio Castillo Presa convenció a más personas para que se sumaran a la lucha, para eso, ya estaba convencido de que la educación era el mejor camino para consolidar el proyecto político libertario de su comunidad. Don Bernardino González Reséndiz (Fig. 26), profesor de la escuela primaria “Mariano Matamoros”, fue uno de los seguidores del ingeniero Castillo, y participó activamente, junto a éste, en promover la educación y acabar con el cacicazgo (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, marzo de 2012).

Al darnos cuenta de la imposición y el despojo, la única forma de que la comunidad se reapropiara de lo suyo y recuperara sus espacios era por medio de la educación, pero no de la educación que se imparte, en la que se nos discriminaba por su condición de indios, sino de una que estuviera efectivamente al servicio del pueblo; [entendida y resignificada por ellos de esta forma] la educación nos permitió valorar a los demás y tratar de encontrar armonía con los miembros de nuestro grupo para facilitar el cambio que se requería en la comunidad, abriendo espacios de convivencia porque la gente era muy dejada, así, empezamos a exigir que nos respetaran por nuestro origen; que no se mofaran porque somos indios; lo reconocíamos, pero como indios tenemos derechos y obligaciones, por lo que pedimos que nos respetaran.

[...] Lo primero que se nos ocurrió, mientras nos encontrábamos estudiando fue que la gente empezara a hablar, convencerlas que debían dejar de ser sumisas y abandonar nuestra tradicional estrategia de resistencia, siendo callados; ahora era

el momento de expresarnos. Se les convenció de la importancia de su participación, de la necesidad de manifestar nuestra forma de sentir, de provocar el cambio por nosotros; y que la gente tuviera más injerencia política, pues a inicios de los años setenta, aún persistía el caciquismo, sólo seis personas tenían injerencia en el pueblo, de hecho, los delegados, cuando no eran los mismos caciques [Benjamín Velázquez y Vicente Jiménez], eran gente que siempre imponían para su conveniencia. Por fin, organizados gracias al ingeniero Antonio [Castillo Presa] en 1972 logramos la primera elección democrática de nuestro delegado, ya que desde 1941, siempre imponían su voluntad (Bernardino González Reséndiz, comunicación personal, abril de 2012).



Figura 26. Profesor Bernardino González Reséndiz (Héctor Martínez Ruiz, 2011).

Una vez que la comunidad pudo elegir a sus autoridades civiles, el paso siguiente que emprendieron el ingeniero Antonio Castillo Presa y el profesor Bernardino González Reséndiz fue dedicarse a la docencia; seguían motivando a los jóvenes a que siguieran estudiando. En Tetillas, ambos profesores son reconocidos por este hecho, situación que sólo fue posible en la medida que ambos estaban convencidos de que la manera más viable de hacer comunidad, era incorporando una serie de prácticas educativas *desde abajo*¹¹⁷. Desde entonces han insistido en que los estudiantes sean constructores creativos y críticos de sí mismos, de su cultura y del devenir de la comunidad. Sin duda, su

¹¹⁷ La expresión “desde abajo” ha sido impulsada por el movimiento altermundista; en él se reúnen todas las organizaciones sociales, que desde diferentes ámbitos, se organizan por mejorar las condiciones de vida de los “de abajo” y lograr la libertad de aquellos a los que su condición social no deja desarrollarse como sujetos autónomos, y por tanto, tomar sus propias decisiones atendiendo a sus necesidades, ya sea como miembro de una comunidad o de la humanidad en general.

labor es reflexiva que da cuenta de la búsqueda de su autonomía social, la lucha por la equidad cultural y la libertad que implica pensar el saber compartido.

La gente en Tetillas, ha sufrido, primero por nuestra condición de indígenas, luego por nuestra condición de pobres. Por eso, en la medida de mis posibilidades, he buscado acercarme a mi comunidad, trabajar para los míos, hacerles ver que si lo quieren, pueden salir adelante (Bernardino González Reséndiz, comunicación personal, abril de 2012).

Como vemos, el papel del profesor que alude Carlos Marx (2002), como instrumento de la reproducción del efecto de *falsa conciencia*, es revertido por los maestros mencionados. Están conscientes de que desde la instrucción se apuesta, especialmente para las poblaciones originarias, a la desmemoria y desconcientización social, histórica y cultural. Pero los casos comentados, permiten darnos otra idea: aquella que nos dice que las políticas instruccionales impuestas en Tetillas, pueden ser superadas.

Por eso la insistencia de que los estudiantes se preparen y no olviden de donde vienen ni lo que son. Por eso trato, no sé si lo logre, pero trato de incorporar en mi práctica docente una mayor reflexión sobre las condiciones históricas que determinan la realidad del contexto en que vive nuestra gente. Nos hemos podido percatar de las condiciones de desigualdad que caracterizan al discurso social, en especial al que se refiere en la educación y es peor cuando se trata de educación para los indígenas. Enseguida nos damos cuenta que son puras mentiras, pero... ¿qué haces? No nos queda más que, por el bien de nosotros y de nuestros muchachos, de nuestra comunidad, seguir el juego, aparentar que se cubren nuestras expectativas con la promesa de movilidad social y el logro del éxito que nos ofrece por sí mismo el discurso de la educación formal” (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, febrero de 2012).

El ingeniero Antonio Castillo Presa, al igual que el profesor Bernardino González Reséndiz coinciden en afirmar que la falta de proyectos educativos dialógicos orientados a la diversidad cultural; el énfasis en la estandarización de los grupos sociales y el menosprecio a la idea de que las personas son seres creativos, capaces de formular sus propias respuestas ante la vida, se pueden superar, siempre y cuando, a decir del ingeniero Antonio Castillo Presa, “...el maestro no olvide sus raíces y ayude en lo que se pueda a la comunidad”, hecho que nos hace suponer que es posible una educación que deviene comunidad .

En resumidas cuentas, [los maestros que se diluyen en su pueblo] perciben los discursos de crisis educativa, más bien como un discurso político que ha toda costa quieren vender, por lo que se hace necesario advertir a los estudiantes y todo el que quiera escucharnos del peligro que representa dejarnos llevar por la veleidad del pensamiento capitalista que a todas luces pretende convertirnos en

presa fácil de una política sin sentido que auspicia todo menos ponerte a pensar (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, noviembre de 2012).

Lo expresado por los maestros de Tetillas, nos permite identificarlos no sólo como intelectuales transformativos, porque tratan de atenuar los efectos escolares del dictado de las mega-teorías inspiradas en las lógicas de dominación del capital, revirtiendo el poder instruccional en el aula, interpretando el currículum expreso y el oculto, adecuándolo a las necesidades de los estudiantes. Además pueden ser considerados auténticos *poietai*, sí, *profesores-poietai*; en tanto que al ser ellos mismos, son otros, porque han escuchado la otra voz, la de aquellos que tradicionalmente han carecido de ella (Herrera, 2003, p. 26). Son creadores, porque dan la palabra a quienes siempre han carecido de ella. Asumiendo esta condición, muestran el compromiso ético de tener una visión personal y compleja de su tarea consigo y con los otros; hacen cuanto está a su alcance para configurarse desde su libertad y desde el encuentro con otros y otras que, también, devienen *homo humanus*.

Es ahí donde empiezan a hacer comunidad desde la escuela, a través de una práctica educativa que deja de ser colonizadora, disciplinaria, instructiva, formativa y hasta estupidizante; donde lo que importa es pensar el saber, construirse y ayudar a construir seres plenos. Vuelve pues esa posibilidad de asumir lo que son, lo que siempre han sido: seres creativos y críticos capaces de transformar el poder asimétrico y descubrir la gracia de la capacidad de servir a los demás, convirtiéndose en un reflejo de ellos mismos en relación a los otros y a las comunidades que pertenecen, donde el otro y la otra no son competidores ni rivales, sino compañeros que siguen, cada cual su camino para aprender.

Anclados al lenguaje, en búsqueda de sí mismos, los hombres y las mujeres, gracias a su voluntad poética, crean imágenes, reencarnan (di)versos, encontrándose en la palabra que los reencuentra, volviéndose otros y los otros, al andar y desandar el camino del lenguaje, descubriéndose a sí mismos y en los otros en el andar de lo íntimo a lo colectivo, del diálogo interior (diánoia) a la algarabía comunitaria (cultura) (Herrera, 2003, p. 9).

Solo así han logrado acceder a la condición de reconocerse en y con los otros. Favorecen así la posibilidad de pensar y construir sus propias lecturas del mundo. Al reflexionar, comprensiva y críticamente sobre lo que sabe es la tarea que, cuales artesanos de sus propias vidas docentes, dan cuenta de su existencia

y de su ser en la educación. Una vez que los maestros replantean su práctica docente como un proyecto político-cultural, están en condición de tomar plena conciencia de su responsabilidad con-sigo y con los demás; pero eso sólo es el inicio de otro camino, porque el siguiente lo llevan a la práctica en su deseo infinito de dialogar con las y los estudiantes sobre sus vidas, dando paso a la creación y recreación de espacios simbólicos, en que a la par y de forma simétrica, acompañan su crecimiento ético.

Por ello, [devienen *poietai*, porque] los poetas son la memoria de los pueblos y de las culturas. Cada poeta, al crear nuevas imágenes, niega la tradición cultural para inventar otra. Pero el pasado se inventa en el presente para dirigirse al porvenir (Herrera, 2003, pág. 23).

4.3. El testimonio de los *estudiantes-poietai*.

Como parte del trabajo de campo en Tetillas, se visitó el COBAQ Plantel 24, donde existen casos en los que las y los estudiantes se han reapropiado de este espacio, encontrándole una significación propia, que da respuesta a las condiciones en que se desarrolla su existencia, lo que supone el desarrollo de posturas contrahegemónicas únicas, plasmadas en auténticas creaciones culturales. Ahí suelen presentarse prácticas innovadoras, resultado de dichas resistencias que implementan en el interior del sistema escolar, generando contradicciones que se desvelan, aunque sea a través de formas por demás sutiles y aparentemente insignificantes. Así, la escuela, espacio en el que aún prevalece el carácter de la educación como instrucción, a ratos es convertida en un lugar en que los *maestros-poietai* y los *estudiantes-poietai* generan nuevas formas de asumir su identidad comunitaria.

El diálogo con los estudiantes que han asumido esta condición, nos permite dar testimonio de los diferentes caminos que han emprendido para tratar de asumir con plenitud su condición de ser, hecho que se refleja en el nuevo sentido de percibir su origen, pues han tomado noción de su poder de crear, de trazar, de proyectar su dimensión humana sin límite alguno. Lo anterior queda plasmado en su renovado sentido de pertenencia al barrio y a la comunidad en la cual, al tiempo que son ellos mismos, devienen en comunidad. Proponemos pues que los

estudiantes-poietai se han brindado la posibilidad de desarrollar un pensar creativo, porque al asumir su compromiso como seres responsables, libres y sensibles, se descubren dueños de sí mismos, y empiezan a gobernar su propia vida a fin de darse la forma más hermosa posible.

De ahí que, al ser conscientes de sí, lo son también de los demás y al ser conscientes de los demás, se asumen en plenitud. Por ello, los *estudiantes-poietai* que se asumen en plenitud hacen de su vida una obra de arte y son libres para disfrutar el goce de construir sus propios saberes en comunidad, a partir de sus experiencias y de las demás, así como de los saberes que con anterioridad otros ya construyeron y aportaron, de tal forma que construyen un auténtico gusto por estudiar, actividad que han redescubierto como una de las formas más bellas para que el ser humano –homo humanus- desarrolle todas sus facultades y en comunidad ayude a construir las de los otros.

En ocasiones es necesario volver a pensar sobre algunas de las cosas que me dicen en la escuela porque no me las puedo explicar. Por ejemplo, he descubierto que en la escuela casi siempre te enseñan a competir, no a convivir. Me doy cuenta que cuando hago preguntas, las respuestas no son las más adecuadas para mí, entonces no me queda más que no hacerles caso; intento explicarme las cosas y descubro con sorpresa que tengo respuestas diferentes a lo que me han dicho, es más fácil. No sé si estoy bien, a lo mejor, lo que yo pienso y hago está mal, pero la neta, lo que digo es mío, nadie me lo impuso y eso me hace sentir bien (Ma. de la Luz castillo Álvarez [Fig. 27], estudiante del quinto semestre del COBAQ Plantel 11, comunicación personal, noviembre de 2011).



Figura 27. Ma. de la Luz Castillo Álvarez, estudiante del Plantel 11 Extensión “Villa Progreso” (Tetillas), sobrina del ingeniero Antonio Presa Castillo, considera que cuando se piensa en el desarrollo de la comunidad, todos salimos beneficiados.

En efecto, esta pertenencia de sí mismos, los hace transmutarse homo humanus; advierten que ya no pueden ser si los otros no son tomados en cuenta, porque su familia, el barrio y la comunidad contribuyen a dar sentido a su existencia. El reconocimiento de sentirse como parte del colectivo, se pone de manifiesto a través de la expresión de aquellas manifestaciones culturales que resignifican, derivando en un nuevo sentido de pertenencia a la comunidad. Pero dichas creaciones, no son producto de la política educativa propia del gerencialismo neoliberal. Por ello afirmamos que también son auténticos *poietai*, porque son seres creativos que encarnan su propia cultura, de la que son sus portadores (Machuca, 2003, p. 79).

Reapropiándose de su identidad sienten un “renovado” arraigo por su comunidad, y participan de manera más activa en los asuntos de Tetillas, incidiendo en la modificación de ciertas actividades cotidianas, sobre todo en aquellas que tienen que ver con tareas de recreación, religiosas e incluso políticas, lo que, de suyo, se revierte por medio del prestigio que obtienen de salir y regresar convertidos en profesionistas exitosos, lo cual, en cierta forma empieza a tener mayor aprecio por la comunidad que migrar a Estados Unidos a trabajar (Omar Arteaga Paz, comunicación personal, marzo de 2012).

Quizá el cambio en la forma de pensar en las adolescentes sea el más significativo, pues se [están] modificando sus aspiraciones [...] ya no quieren ser catequistas, prefieren irse al Internet, a la Casa de Cultura y hablan de lo que quieren ser de grandes (Omar Arteaga Paz, comunicación personal, enero de 2008).

En este sentido, se ubican los testimonios compartidos por *estudiantes poietai* en los que se resaltan tales expresiones de un renovado protagonismo popular. Así, encontramos que los jóvenes se organizan básicamente para labores de promoción y difusión cultural, entre los que también podríamos mencionar a los grupos musicales y de teatro. Pero quizás las experiencias más importantes las podemos hallar en las redes de participación comunitaria. Su interés primordial sería establecer una relación directa entre las personas adultas, los jóvenes, el barrio y el gobierno municipal, a fin de promover a Tetillas como un centro turístico y cultural, donde a lo que apuestan es a recrear su legado histórico-cultural,

invitando a la población que no tiene una participación directa a integrarse en las diferentes actividades que se desarrollan en la localidad.

De igual forma, los *estudiantes-poietai* se esfuerzan en dar voz a aquellos que no son escuchados conviviendo y dialogando con las personas mayores, diluyendo la brecha generacional; de manera voluntaria, se han acercado al conocimiento de sus costumbres y tradiciones, muchas de las cuales estaban en el olvido, autoproclamándose herederos de un pasado al que quieren revitalizar, porque sienten que al dar testimonio de su cultura, no sólo recuperan y asimilan su pasado, sino que lo utilizan para reconfigurar su presente y darle sentido a sus vidas.

El acercamiento con los adultos mayores, nos ha despertado el interés por aprender el otomí. En nuestras familias, casi todos han olvidado cómo se habla el otomí, es muy triste que ya no lo sepan, porque es un idioma muy bonito, no sé por qué a la gente le daba pena. Los abuelos dicen que sus nietos no lo querían aprender porque les da vergüenza, pero a nosotras no. Por eso en el desayuno que nos dio la regidora [Elvia Montes], le hicimos la petición formal de que queríamos que nos dieran clases para aprender el otomí en el COBAQ (Vanessa Reséndiz Castillo, Nuria Neftalí de Santiago Castillo, Ma. del Rosario Castillo Alvarado y Graciela Evelia Lugo [Fig. 28], estudiantes del segundo semestre del COBAQ Plantel 24, comunicación personal, noviembre de 2011).



Figura. 28. De izquierda a derecha: Nuria Neftalí de Santiago Castillo, Vanessa Reséndiz Castillo y Ma. del Rosario Castillo Alvarado, estudiantes del segundo semestre del COBAQ Plantel 24, han manifestado ante diversas autoridades educativas y de gobierno, su petición de que se imparta hñähñu como lengua adicional al español (Héctor Martínez Ruiz, abril de 2012).

Esta actitud la hemos identificado en algunos egresados del COBAQ Plantel 24, que, al asumirse como seres libres, también muestran el interés por participar

ayudando a la comunidad: Jacqueline Uribe Barrera, estudiante de medicina en la UAQ, ha manifestado su interés por participar en la puesta en marcha de campañas de salud organizadas por la asociación civil *Comunidad en Movimiento*; Laura Cadena Uribe, estudiante del ITESM Campus Querétaro, en cambio, tiene la convicción de apoyar a la misma asociación para que brinde asesoría en el desarrollo de proyectos productivos (Iván Reséndiz López, comunicación personal, abril de 2012).

Casos como los mencionados, nos permiten aseverar que la educación deviene comunidad. Son principalmente ellos, quienes han recuperado la aspiración del ingeniero Antonio Castillo Presa y el profesor Bernardino González Reséndiz de no olvidar sus raíces y ayudar en lo que se pueda a los suyos, mostrando interés en promover la creación de cooperativas, asociaciones civiles o talleres artísticos. Asimismo, este cambio cultural se advierte en la forma de pensar y actuar de varios estudiantes de secundaria, quienes hablaban de terminar sus estudios y emigrar a Estados Unidos y luego desistieron de tal propósito, porque tenían la intención de cursar el bachillerato (Omar Arteaga Paz, comunicación personal, enero de 2008). Si bien, en términos estadísticos, este proceso social persiste y la migración hacia el vecino país del norte aún se mantiene como una característica propia de Tetillas, existen casos específicos de jóvenes que no han seguido ni siguen esta tendencia. Una vez que se asumieron *estudiantes-poietai*, empezaron a participar en la creación de redes de organización comunitaria. Tal es el caso de Iván Reséndiz (Fig. 29), egresado del COBAQ Plantel 11, cuando tenía una extensión en Tetillas –ahora plantel 24-, quien, si bien terminado el bachillerato emigró a Estados Unidos, no se fue propiamente a trabajar, sino que consiguió una beca para estudiar en aquel país. A su regreso en 2010, empezó a destacar por su interés en los asuntos de la comunidad, colaborando en la integración de cooperativas de producción de hortalizas.

Mi compromiso con la comunidad es grande, me interesa su desarrollo. Desde que era niño, tenía la idea de que estábamos olvidados, y eso en toda la extensión de la palabra. Apenas empezábamos a darnos cuenta que dependía de nosotros mismos salir adelante, pero bajo un sentido de unión. Por eso, cuando regresé de Estados Unidos, me di cuenta que era cada vez más difícil la situación allá para los

paisanos, muchos habían perdido su trabajo y ya no mandaban tanto dinero. Además, la crisis, hacía más difícil la situación, por lo que pensé que era necesario fomentar el autoempleo en Tetillas y, como no había recursos para el comercio y el turismo apenas está iniciando, lo mejor era conseguir recursos para apoyar la creación de proyectos productivos de autoconsumo. Afortunadamente, dichas cooperativas han funcionado tan bien que ahora, empiezan a vender su producción a Ezequiel Montes y a Bernal, espero que pronto consolidemos un mercado regional. Ahora es cuando la gente toma conciencia de la importancia de educarse con una dinámica de sentido de pertenencia a la comunidad, aspiración que, en gran parte, nos condujo a crear la asociación civil *Comunidad en Movimiento* a inicios del mes de marzo [del año en curso] con la idea de ir más allá y dedicarnos a la gestoría y capacitación de la gente que trabaja en las cooperativas de producción de hortalizas, de los que quieran dedicarse al trabajo artesanal o participar en el proyecto “Senderos Ecoturísticos”. Pero el asunto no queda ahí, también pretendemos brindar asesoría legal, de derechos humanos y asistencia social, como prevención de adicciones o cursos de protección civil, todo encaminado al trabajo comunitario en red (Iván Reséndiz López, comunicación personal, abril de 2012).



Figura 29. Iván Reséndiz López. Promotor y gestor de proyectos productivos en Tetillas y miembro de *Comunidad en Movimiento A.C.*

Como se puede apreciar, la transformación educativa no puede hacerse más que mediante la participación comunitaria; sólo así puede darse el encuentro amoroso de los seres humanos a través del diálogo poético, que aquí resaltamos sobre cualquier didáctica, ya que juega un papel primordial en la creación de nuevas posibilidades, al superar la idea de sujeto-objeto en la educación y también los límites de la individualidad, en el entendido que “la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto entablan, entre sí y el mundo, lo ‘pronuncian’ esto es, lo transforman, y transformándolo lo humanizan” (Freire, 1973, p. 88), como en el caso de Villa Progreso, cuya práctica deviene en la manifestación de expresiones identitarias únicas, recreadas por los maestros y

estudiantes al desarrollar nuevos sentidos de pertenencia hacia la comunidad como los que se presentan en Tetillas.

4.4 Educación que deviene comunidad.

En virtud de la perspectiva manejada a lo largo de este trabajo, proponemos que los cambios culturales que se advierten en Tetillas, se producen cuando las manifestaciones de dominio, son transformadas en prácticas de resistencia, lo que inevitablemente conduce al desarrollo de expresiones genuinas de libertad. En este sentido, la educación -como práctica social- puede ser simple instrucción o bien una práctica de amor, sabiduría y libertad; el sentido depende exclusivamente de los protagonistas –maestros y estudiantes-, quienes tienen en sus manos convertirse en *poietai* y sentar las bases para transmutar el *poder asimétrico* en *poder simétrico*, el cual es una condición necesaria para dialogar en busca del consenso que permita a los individuos la vida en comunidad. Así, pensar la educación, pensar la escuela y pensar la comunidad, no supone otra cosa que asumir la vida en plenitud.

A pensar aprendemos cuando atendemos aquello que da que pensar. Porque gracias al tacto accedemos a la experiencia del otro. Sólo nos sentimos gracias al otro. [...] Aprender aquí es aprender la novedad desde la conciencia de la no posesión del otro, desde la conciencia de la necesidad, no tanto de modelar al otro, que se me resiste y es libre, como de incidir en las condiciones del que aprende (Herrera, 2003, pág. 23).

En este trazo, los protagonistas de este proceso son aquellos que día tras día devienen comunidad en Tetillas. En tanto revaloran su dignidad como *homo humanus*, es decir, se constituyen como seres libres. Es por ello que son auténticos *poietai*, proceso que en parte ha sido posible gracias al nuevo sentido de pertenencia hacia su comunidad, que suponemos, comienza por el hecho literal de pensar su comunidad. Aquí pensar su comunidad supone vivir en ella y asumirla como propia; consecuencia ineludible de su renovado sentido de pertenencia al grupo, donde se “es” siempre en relación a los “otros”. Ese reconocimiento como parte de un colectivo es el que permite el surgimiento de una nueva identidad, que deviene, reinterpretando el pasado desde su presente.

En Tetillas, es evidente la recomposición del medio social, el cual acontece a por medio del mestizaje social, producto de la interacción de los viejos y nuevos actores sociales. En esta misma dirección y compartiendo el mismo marco de reflexión del desarrollo local, acontece un proceso la renovación del sistema social, que influye en la modificación de las relaciones de poder. Así, en virtud también de una adaptación de las mentalidades colectivas, el aprendizaje es colectivo, los valores antiguos se transmutan en nuevos valores, capaces de transformar las identidades colectivas (Bouzada, 2003 p. 148).

Dentro de los límites sociales y territoriales trazados por sus protagonistas, se advierte que en Tetillas se están generando formas de asociación de diversa índole, que buscan la consecución de intereses compartidos, históricamente determinados, unidos con la intención de buscar satisfacer sus necesidades, las cuales han aumentado en la medida que, como Martín Heidegger (1964) lo ha señalado, toman conciencia de sí, se hacen responsables y participan de manera más activa en los asuntos de la comunidad, ya que han superado su anterior condición de subordinación y han asumido un papel protagónico en la resolución de los problemas que se les presentan, situación que se refleja en el plano político, en especial en los procesos electorales, ya que "...cuando la gente de Tetillas no participa, sobrevienen los desajustes políticos en el municipio" (Antonio Castillo Presa, comunicación personal, de 2011).

Muchas veces hacemos lo que tenemos que hacer simplemente porque uno se cansa de mirar, de ver como "Otros" toman las decisiones por "Nosotros"; y de escuchar como en nuestro nombre buscan lo que para ellos es "El interés del Pueblo", muchas veces sin consultarnos, ni tomarnos en cuenta. Hay veces que uno se cansa de quedarse de brazos cruzados sin hacer nada, y luego cuando no hay salida; empezar a quejarse con "políticos" con oídos sordos. Muchos en todos lados, en cada rincón, calle, barrio y sector de Nuestra Comunidad [Tetillas], finalmente nos cansamos. Hemos decidido no tragarnos nuestra impotencia y empezar a actuar para que se nos escuche y que se nos tome en cuenta. [...] Ya veremos si las autoridades escuchan una voz de ciudadanos organizados, voz del pueblo, voz que suena con fuerza y el anhelo de cientos de personas que hoy decidieron tomar en sus manos la iniciativa de mejorar su calidad de vida (Prometeo, 2011, p. 7).

A manera de ejemplo, podemos citar casos como el de la organización del pueblo por la defensa del Cerro Chiquito, que junto al Cerro Grande y al manantial

de La Canoa, constituyen los espacios simbólicos del lugar, en cuya ladera oriente se había instalado una trituradora de piedra para hacer grava (Fig. 30). Ante las protestas de la gente y el temor de que pudiera reaccionar de forma violenta, el dueño del terreno se vio en la necesidad de suspender la concesión (Enrique Chávez López, comunicación personal, febrero de 2012).

Otro ejemplo lo constituye la intención de construir una réplica de la Basílica de Guadalupe sobre el Cerro Grande, que no contó con la aprobación de gran parte de la comunidad (Enrique Chávez López, comunicación personal, febrero de 2012).



Figura 30. Ladera oriente del Cerro Chiquito, afectado por la instalación de una planta trituradora para hacer grava (Héctor Martínez Ruiz, 2012).

Pero no son los únicos casos, existen otros testimonios, como el de Plácido Vargas Reséndiz (QEPD), quien se dedicó al conocimiento y difusión de la *danza de los xithá*, que antaño formaba parte de las celebraciones propias del carnaval de febrero, la cual, por iniciativa suya se ha vuelto a practicar de manera ininterrumpida, promoción que ha quedado a cargo de su hijo Plácido Vargas Castillo; el interés por aprender la lengua *hñähñu*, que se ha dado desde 1994, cuando varios lugareños –principalmente artesanos de ixtle- solicitaron un curso, que estuvo a cargo del señor Antonio Zapote Pedraza y coordinado por Ewald

Hekking. Desde el 2004, se han impartido varios cursos, primero en la Casa de Cultura y ahora en el Eco-parque de la Canoa, Villa Progreso (Omar Arteaga Paz, comunicación personal, abril de 2012),

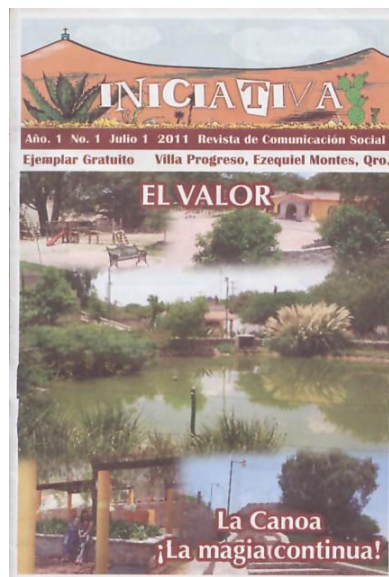
Junto a la revaloración de la lengua se suma el trabajo artesanal en ixtle (Fig. 31), como una forma de resignificar las actividades tradicionales de ocupación, proyectándolas a planos nacionales e internacionales; o el aprovechamiento de los recursos que también son parte del vasto complejo cultural (Latour, 1993) y que perfilan la existencia de modelos de desarrollo alternativos para la comunidad.



Figura 31. El trabajo artístico en ixtle es una forma de resignificar las actividades tradicionales de ocupación en Tetillas.

No podemos dejar de mencionar la edición de la revista *Iniciativa*, publicación mensual de información sociocultural, histórica, política y educativa a iniciativa de los propios habitantes de la comunidad, en que participan varios egresados del COBAQ Plantel 24 (Figs. 32 y 33); y la creación de diferentes páginas Web con información relativa a Tetillas, cuyo número, supera con mucho a las que existen sobre cualquier otra comunidad del municipio de Ezequiel Montes.¹¹⁸

¹¹⁸ Algunas direcciones electrónicas son: www.villaprogresomx.com; <http://villaprogreso-qro.com>; www.villaprogreso.com.mx; http://wn.com/villa_progreso,/#/Ezequiel_Montes_Queretaro; y www.villaprogreso.mx; (páginas consultadas en noviembre de 2010).



Figuras 32 y 33. Ejemplares de la revista *Iniciativa* que un grupo de habitantes de Tetillas edita de forma mensual.

Otros ejemplos pueden ser, por un lado, la inquietud de varios jóvenes por conformar una banda de viento propia de la localidad con el apoyo de la Casa de la Cultura; la conformación de comités de organización para la difusión de manifestaciones culturales propias de la comunidad, que están trabajando bajo la asesoría Omar Arteaga Paz, cronista municipal y oriundo de Tetillas (Fig. 34), tal y como se ha venido realizando desde hace unos años en el parque Eco-turístico de La Canoa, donde se realiza en el mes de marzo la Feria del Nopal y el Ixtle (Figs. 35, 36 y 37), evento que incluye diversas actividades artísticas –música, teatro, gastronomía-; hacer labor social con la población infantil y los adultos en plenitud o aprender la lengua *hñähñu*, la cual como hemos visto, es revalorada.



Figura 34. Omar Arteaga Paz, cronista municipal de Ezequiel Montes y originario de Tetillas. (Héctor Martínez Ruiz, marzo de 2012).



Figuras 35 y 36. Feria del Nopal y del Ixtle, celebrada año con año en el eco-parque de La Canoa, en Tetillas (Tomadas de: <http://ezequielmontes.gob.mx>, abril de 2012).



Figura 37. Eco-parque de La Canoa en Tetillas, Ezequiel Montes, Qro. (Tomada de: www.ezequielmontes.gob.mx).

Conclusiones preliminares. Punto de partida para un nuevo trazo.

El trazo de esta tesis, tuvo como punto de inicio la posibilidad del análisis hermenéutico aplicado a la educación, hecho que nos permite dar respuesta a una de las preguntas iniciales que versaba sobre si podíamos hablar de educación como práctica de amor sabiduría y libertad o simplemente de instrucción, disciplinarización, formación, adiestramiento y alienación. Afirmamos que dicha práctica social no ha sido educación, sino instrucción, situación que podemos constatar al menos desde que, a la par del surgimiento de las primeras sociedades estratificadas, se pusieron en marcha mecanismos de diferenciación social al interior del grupo, siendo el acceso al saber una de las acciones de carácter restrictivo para establecer quien debía mandar y quien obedecer.

Esta condición la podemos identificar en Grecia, Roma, así como entre las sociedades de Mesoamérica; lugares en que surgieron las primeras escuelas con una intención clara: *contribuir a la reproducción de los esquemas de dominio*, por lo que no dudamos en ubicar en dichas culturas el inicio de una tradición que perdura hasta nuestros días: *la subordinación de la educación a intereses políticos mediados por el Estado*.

Con la instrucción subordinada a los intereses del Estado, se busca reproducir aquellos valores que permitan la “formación” de ciudadanos “útiles” a la polis, el imperio o al señorío. Sin embargo, hemos identificado la posibilidad de que hombres y mujeres se sustrajeran a este hecho y revirtieran el discurso del poder simétrico, dando espacio a la educación como práctica de amor, sabiduría y libertad.

Sin embargo, la tendencia siguió considerando a la educación como instrumento de dominio; en Europa durante la Edad Media, bajo este sentido, la instrucción mantiene su carácter político asimétrico, restrictivo, ya que el saber era exclusivo de la Iglesia, por lo tanto estaba subordinado a la fe cristiana.

Con el Renacimiento y la Revolución Científica, no hubo mayor cambio, la instrucción era de carácter elitista; en el discurso beneficiaba a las clases acomodadas, en especial una emergente: la burguesía.

En el siglo XVIII, durante la Ilustración, se piensa que con el triunfo de la razón y el pensamiento científico, es preciso difundir una educación –instrucción- científica para combatir la mentalidad propia del Antiguo Régimen. Se concibe a la instrucción como el instrumento más eficaz para imponer el cambio de mentalidad; la cuestión era clara, como los burgueses buscaban el apoyo de las clases populares para acabar con la aristocracia, dieron término al carácter restrictivo de la instrucción, ampliándola a las clases populares; acorde a los principios del liberalismo político y económico, no sólo pretendían arrebatarse el control al clero; además era menester capacitar a las masas para la nueva era del trabajo industrial.

El objetivo de la educación-instrucción científica en la modernidad es claro: disciplinar la subjetividad para que no “infecte” con sus deformaciones la imagen canónica aceptada del mundo. En la modernidad, la educación se concibe como un instrumento para disciplinar a los estudiantes bajo una visión del mundo -la de la ciencia y la razón-. Como se puede apreciar, el discurso científico de la educación-instrucción resultó ser un excelente medio para legitimar esa visión del mundo, en la que la burguesía se ha beneficiado desde entonces; en gran parte, porque proyectó a través de la cultura, sus intereses políticos y económicos a los grupos más desprotegidos, quienes asumieron ese discurso y lo han asumido como propio, sin advertir que se trata de una nueva forma de dominio mucho más eficaz porque el Estado, la gran invención de la modernidad podría reproducir dicho modelo al amparo del sentimiento patrio y del proceso de conformación de la nación.

La educación como instrucción es un instrumento de transmisión y reproducción cultural que emplean los grupos de poder para propagar el discurso que legitima su dominio, además de que funciona como instrumento de control ideológico, guiada por una orientación francamente mercantilista. Esa ha sido la principal función que ha tenido desde que fue institucionalizada por el Estado.

De esta forma, la educación -entendida como simple instrucción- ha estado profundamente comprometida con el tipo de política cultural que reproducen los grupos dominantes, con el único fin de mantenerse en el poder. No hay duda de

que en nuestro país, a pesar del discurso oficial, sirve para ubicar a la población en el esquema de la división del trabajo, reproduciendo así la desigualdad social. Así, los fines e intenciones meramente educativos, están subordinados a los intereses económicos y de clase de los grupos en el poder que la usan para legitimar y reproducir el orden imperante.

El currículum manifiesto y oculto de la instrucción en México persigue como meta, que los maestros, por un lado, contribuyan a la formación de sujetos pasivos, interesados sólo en el desarrollo de mano de obra calificada; y por otro, que a los jóvenes asuman la idea de que la educación –instrucción- únicamente sirve para conseguir un “buen trabajo”.

¿Pero que ocurre cuando ambos lo advierten o simplemente lo interpretan de otra manera? Pues bien, se origina resistencia, que no sólo consiste en la negación de todo lo que se pretende imponer, sino que surge el deseo de transformar las situaciones adversas, como el carácter alienante de la educación cual simple instrucción, aprovechando los resquicios que escapan al control del biopoder, por quienes toman conciencia de esta condición de dominio, incorporando propuestas emancipadoras que buscan transformar a la sociedad desde dentro, en lugar de intentar demolerla, creando opciones que posibilitan el surgimiento de respuestas emancipadoras, originando auténticas prácticas educativas. De esta forma damos respuesta a otra de las preguntas-guía que giraba en torno a identificar los factores que posibilitan los cambios culturales que se advierten en Tetillas partir de la instalación de instituciones educativas.

Hemos propuesto la posibilidad de que la educación-instrucción, no alcanza a inhibir el poder creador de quienes revierten el discurso del *biopoder* y superan el control de la vida creando respuestas a las necesidades propias y a las del entorno cultural al que pertenecen. Por ende, la educación, cuando es asumida como una práctica de creación, sabiduría, libertad y amor, se convierte en agente de cambio cultural que permite revertir los discursos de la instrucción que están al servicio del biopoder y el gerencialismo capitalista. Desde que revierten dichos discursos, las y los maestros, junto a los estudiantes, resignifican el *poder*

asimétrico y lo transforman en *poder simétrico*, despertándose un sentido de compromiso hacia su comunidad.

La educación-instrucción opera para someternos al poder pero, convertida en educación, nos ayuda a constituirnos en *homo humanus* conscientes del poder que tenemos para crear y recrear formas de resistencia que influyen en el desarrollo de comportamientos que facilitan nuestro encuentro en y con la comunidad.

Es por eso que llamamos a los docentes y estudiantes que asumen esta condición *profesores-poietai* y *estudiantes-poietai*, porque se valen de la educación, entendida como acto de amor, sabiduría y libertad, para recrear su cultura y con ello, construir un proyecto de vida incluyente de compromiso y participación con su comunidad.

En este sentido, hemos podido advertir que instrucción, transmutada en educación, participa en los cambios culturales que se presentan en Tetillas. Los *profesores-poietai* y los *estudiantes-poietai* inciden para que ocurran de una forma más dinámica, porque al hacer comunidad, guiados por los símbolos que los identifican como parte de un colectivo, perciben, sienten, razonan, juzgan y obran de manera diferente a cómo lo hacían anteriormente, influyendo para que se resignifiquen sus pautas culturales.

Ha sido la intención de este trabajo, el de destacar que la educación, entendida como acto de amor, sabiduría y libertad, deviene comunidad, porque propicia y acelera los cambios culturales generados desde abajo, desde lo más profundo del deseo genuino de una comunidad. Los *poietai* de Tetillas otorgan sentido y vigencia a la vida en comunidad; no sólo logran mantener sus costumbres sino que las transforman, y refuncionalizan; y transmutándolas, devienen como resultado de la forma en que adaptan dichas prácticas a las mismas necesidades que satisfacen de formas diferentes. El surgimiento de nuevos significados colectivos, expresados en normas, valores, creencias y reglas sociales son aplicadas en aquellos espacios en los que los individuos y el grupo, se fusionan para dar paso a la comunidad.

Así pues, el reconocimiento de uno en los otros, permite al *profesor-poietai* encontrar-se, porque el *dar-se* no es más que *dar ser humano*; y el darse como ser humano deviene *homo humanus* en plenitud, porque le permite encontrar que, como en un nuevo inicio de camino, cual artesano de su propia vida, deja que los demás se conviertan en artesanos de la suya. Quien ha alcanzado esta dimensión, justamente podría llamarse sabio, porque se entrega, da su ser sin esperar nada a cambio para sí.¹¹⁹

Respecto a la pregunta de ¿Cuál es el papel del maestro? Tal vez una de las respuestas posibles más sublimes sería de la Martín Heidegger (1964): el de dejar pensar a los estudiantes. Otra propuesta que hemos hecho nuestra, es la de Federico Nietzsche quien expresó que no aceptaba discípulos sólo a compañeros de senda en una travesía vital llena de contradicciones. Por lo tanto, cabe resaltar que un maestro no es guía, no enseña a nadie, sabe que la vida grita a cada uno de nosotros: “¡Sé hombre y no me sigas. No seas más que tú mismo!” (Nietzsche, 2002, p. 7); tiene siempre presente que los estudiantes poseen la palabra para narrar sus experiencias, lo que les sucede en el camino de la vida que se han trazado para sí mismos.

Sostenemos pues, que la tarea del *profesor-poietai* será pensar la educación, pensar la escuela y pensar la comunidad, que no supone otra cosa que asumir la vida en plenitud. Ese será su punto de partida para dejar pensar y junto a los *estudiantes-poietai*, empoderase y auto-constituirse; una posibilidad, cual camino del bosque –en palabras de Heidegger- mediante *poíesis* educativa, entendida aquí como un *pensar creativo*. Pero ese ejercicio de poder simétrico, deberá ser en todo caso horizontal¹²⁰, porque supone el deseo de que tomemos el control de nuestras propias vidas de forma personal y colectiva. De esta forma, todos en comunidad devenimos *homo humanus*; con ello, nuestras diversas

¹¹⁹ Marcel Mauss (2003) designó a esta práctica social entre los individuos y grupos con el término “don”. Afirma que las cuestiones de dar, recibir y retribuir constituyen no sólo la clave del entendimiento entre los hombres, sino una sabiduría que no debería ser descuidada: adoptar como principio de nuestras vidas lo que siempre ha sido un principio y siempre lo será: salir de sí, dar de manera libre y obligatoria.

¹²⁰ Recordemos que la escuela tradicional destaca el papel del profesor sobre el estudiante, mientras que en la Escuela Nueva, es el estudiante quien está por encima del profesor. En ambos casos, la relación es asimétrica.

formas de interpretar y de reconstruir el mundo dejan de ser entendidas como una amenaza y se convierten en posibilidad de plenitud compartida.

La tarea no es fácil, pero nos alienta la posibilidad de que nuestros compañeros y los estudiantes tomen conciencia del significado del poder asimétrico, de dónde se halla y cómo se utiliza. Estamos convencidos de que a través del *empoderamiento* podemos asumir el control de nuestras vidas y ocupar un papel más activo en la comunidad que deviene, porque todo en ella es inclusión, pertenencia, propiedad, posibilidad; porque somos quienes la integramos y, al igual que el colectivo, siempre estamos en devenir, nunca acabamos de llegar, posibilidad que nos permite “ser tal cuales somos”.

Así, como maestros y estudiantes, transmutados en auténticos *poietai*, porque reconocen en su vida y en la vida de los otros una oportunidad única, que transcurre en espacios simbólicos, que a ratos son profanos y a ratos son sagrados; ahí es donde sucede la construcción del ser pleno que nos caracteriza, aquel que ha sido negado, ocultado, pero cual *aletheia*, por fin develamos, y damos cuenta del ser de la educación, en la que si existe la posibilidad de aprender juntos, lo que supone al fin, hablar de la educación como una práctica de amor, sabiduría y libertad.

Bajo los principios de la *poíesis educativa*, la escuela se convierte en un espacio incluyente; tiene cabida para las experiencias de cada uno de nosotros – maestros y estudiantes-, pero también la comunidad, las familias, en fin, los seres humanos. Se trata de que nos hagamos responsables de nuestras propias vidas, de valorar la diversidad de formas de construcción de saberes propios de las culturas en las que estamos insertos; de pensar en el contexto en que vivimos; de retomar los saberes que nos legaron los pueblos originarios; de asumir el compromiso consigo mismo y con la comunidad, pero sobre todo, de que demos cuenta de los mecanismos que articulan el *control cultural*.¹²¹

¹²¹ Según Guillermo Bonfil Batalla Es la capacidad de decisión que tiene un grupo sobre los elementos culturales –propios o ajenos- que son necesarios para formular y realizar un propósito. Por ello implica una dimensión política que tiene que ver con la mayor o menor capacidad que tiene un pueblo para el ejercicio del poder, el cual puede ser, según su momento histórico, una cultura de resistencia, una cultura de innovación, o una cultura de apropiación (Bonfil, 1994).

Asumamos pues, nuestra condición negada, y seamos constructores creativos y críticos de nuestra cultura, tal y como a ratos acaece en Tetillas.

En virtud de la perspectiva manejada a lo largo de este trabajo, proponemos que los cambios culturales que se advierten en Tetillas por medio de los casos que han sido mencionados en este trabajo, muestran que la educación, como práctica de amor, sabiduría y libertad, es factible y realizable y puede devenir comunidad, en tanto la instrucción, como una de las manifestaciones de dominio, es transformada en una práctica de resistencia, lo que inevitablemente conduce al desarrollo de expresiones genuinas de libertad. En este sentido, la educación será simple instrucción o bien una práctica de amor, sabiduría y libertad; en todo caso, su orientación depende exclusivamente de los protagonistas –maestros y estudiantes, de la comunidad en general-, quienes tienen en sus manos convertirse en *poietai* y sentar las bases para transmutar el *poder asimétrico* en *poder simétrico*, el cual es una condición necesaria para dialogar en busca del consenso que permita a los individuos la vida en comunidad. Así, pensar la educación, pensar la escuela y pensar la comunidad, no supone otra cosa que asumir la vida en plenitud.

Bibliografía y fuentes consultadas

- Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi (2003); *Historia de la pedagogía*, México, FCE.
- Abramo-Lauff, Marcelo (1989); "Corpus Christi en Santiago Mexquititlán. Una ceremonia propiciatoria" en *Antropología. Revista oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, núm. 26, México, INAH.
- Adorno, Theodor W. (1994); *Actualidad de la filosofía*, Buenos Aires Planeta.
- Alcaraz Delgado, Irma (2001); "Comala durante el Programa Bracero" en *Ventana Interior*, Centro Occidente, núm. 11, México, Conaculta.
- Alonso Concheiro (1999); "Educar para el futuro" en Fernando Solana (Comp.), *Educación en el siglo XXI*, México, Noriega/FMIA/UANL.
- Ansaldi, Waldo (2002); "Una cabeza sin memoria es como una fortaleza sin guarnición. La memoria y el olvido como cuestión política" en *Ágora. Revista de ciencias sociales*, núm. 7, Buenos Aires.
- Althusser Luis (1974); "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en *La revolución teórica de Marx*, Siglo XXI. Madrid.
- Alva Ixtlilxóchitl, Fernando de (1985); "Discursos de las mujeres dedicadas a los templos", en Pablo Escalante, *Educación e ideología en el México antiguo*, México, SEP/El Caballito.
- Apple, Michael (1997); *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Arteaga Paz, Omar (2003); *San Miguel de las Tetillas a través de los años*, Ezequiel Montes, Imprenta Morelos.
- _____ (2007); *Relatos vivos*, Ezequiel Montes, Municipio de Ezequiel Montes.
- _____ (2008); *Capillas oratorio, fiestas y arte popular indígena de Villa Progreso*, Querétaro, CDI-Municipio de Ezequiel Montes.
- _____ (2009); *A tinta de crónica*, Ezequiel Montes, GACAMAER.
- Ávila Francés, Mercedes (2005); "Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein" en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, año/vol. 19, núm. 1, España, Universidad de Zaragoza.
- Ayer, A.J. (1993); *El positivismo lógico*, México, FCE.

- Bacarlett Pérez, María Luisa (2010); "Giorgio Agamben, del biopoder a la comunidad que viene" en *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, núm. 24. Santiago de Chile.
- Baldrige, Víctor (1979); *Sociología: estudio de los problemas del poder, de los conflictos y los cambios sociales*, México, Limusa.
- Ball, S. (2001); "Presentación de Michel Foucault" en *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, Madrid, Morata.
- Bárcena Orbe, Fernando (2003); "Aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender" en *Enrahonar*, núm. 31, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Barfield, Thomas (2000); *Diccionario de antropología*, México, Siglo XXI.
- Bazant, Mílada (coord.) (1996); "Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia", en *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense.
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony y Lash, Scott (2008); *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza Editorial.
- Benítez, Fernando (2000); *El libro de los desastres*, México, Era, 2000.
- Bernstein, Basil (1990); *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- Bolaños, Raúl (2007); "Orígenes de la educación pública en México" en. *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1994); *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2001); *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España, Editorial Popular.
- Bouzada Fernández, Xan (2003); "Cultura, actores y desarrollo en contextos comunitarios locales" en *Papers* núm. 71, España, Universidad de Vigo. Departamento de Sociología.

- _____, (2001); "Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica" en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, España, Editorial Popular.
- Burbules, N. y Torres, C. (eds.) (2000); *Globalization and education: Critical Perspectives*, Londres, Routledge.
- Calvino, Italo (1999); *Las ciudades invisibles*, Madrid, Minotauro.
- Camachi, Daniel y Rafael Menjívar (Coords.) (2005); *Los movimientos populares en América Latina México, Siglo XXI-UNU*.
- Camdepadrós, Roger y Cristina Pulido (2009); "La sociología de la educación desde la pedagogía crítica" en *Revista Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3, España, Universidad de Salamanca.
- Campbell, Joseph (1991); *El poder del mito*, Barcelona, Colección Reflexiones, Emecé.
- Carbonell, Jaime (1995); "Escuela y Entorno" en *Volver a pensar la educación. Práctica y discursos educativos*, España, Ediciones Morata.
- Carrillo Canán, Alberto (2002); "Obra de arte, hermenéutica y educación. Para la crítica de Heidegger y Gadamer" en *Aparte Rei* núm. 24, España.
- Castillo Escalona, Aurora (2000); *Persistencia histórico-cultural. San Miguel Tolimán*, Querétaro, UAQ.
- Cathalifaud Marcelo, Daniela Dockendorff y Anahí Urquiza (2006); "La solidaridad en una sociedad individualista" en *Theoría*, año/vol. 15, núm. 1, Chile, Universidad de Bío-Bío.
- Chalmers, Alan (1996); *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México, Siglo XXI.
- Chemin, Bässler, Heidi (1993); *Las capillas oratorio otomíes de San Miguel Tolimán*, Querétaro, CONACULTA- Unidad de Cultural Populares.
- Chitré Amparán, Aquiles (1985); "La concepción gramsciana de la política" en *Universidad* núm. 27, Querétaro, UAQ.

- Cinco miradas. Memoria del primer encuentro de Estudios queretanos. Balance y Perspectivas* (2007), Querétaro, AHQ-INAH, Presidencia Municipal del Querétaro.
- Coelho, Teixeira (2000); *Diccionario crítico de política cultural: cultura e imaginario*, México, ITESO-CONACULTA.
- Comas d'Argemir, Dolors (1998); *Antropología económica*, Barcelona, Ariel.
- Contreras Peláez, Francisco J. (2003); "El concepto de progreso: de San Agustín a Herder" en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, núm.. 37, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Cue Canovas, Agustín (1987); *Historia social y económica de México. 1521-1854*, México, Trillas.
- Dale, Roger (2008); "La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales" en *Globalización, posmodernidad y educación*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- De Castilla Urbina, Miguel (2005); "La educación extraescolar" en *El Nuevo Diario*, Nicaragua.
- Declaración Universal de los Derechos Colectivos de los Pueblos* (1999), Barcelona, CONSEU.
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*, noviembre de 2001.
- Deibar René (2004); "Globalización y exclusión. De la invisibilidad a la visibilización consumista de los jóvenes y los imaginarios de resistencia" en *Última década*, núm. 20, Chile, CIDPA.
- De la Peña, Guillermo (2002); "Educación indígena. Consideraciones críticas" en *Sinéctica* núm. 20, México.
- De la Peza, Ma. Carmen (1997); "Medios de comunicación, gobierno de la población y sujetos" en E. León y H. Zemelman (Coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, México, UNAM, Anthropod.
- Deluis, Christopher, Mathias Gatzemeier, Deniz Sertcan y Katheleen Wünscher (2005); *Historia de la Filosofía. Desde la antigüedad hasta Nuestros días*, Alemania, Kónemann.

- Díaz-Barriga, Ángel (2006); "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" en *Perfiles educativos*, núm. 111, México, UNAM.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2004); *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGrawHill.
- Díaz Gómez, Floriberto (2003); "Comunidad y comunalidad" en *La Comunalidad modo de vida en los pueblos indios*, México, CONACULTA.
- Díaz-Polanco, Héctor (1995); "Introducción. Los pueblos en los Estados nacionales" en Héctor Díaz-Polanco. *Etnia y nación en América Latina*, México, CONACULTA.
- Díaz Villanueva, Sidronio (2007); *Hacia la formación en la investigación educativa*, Michoacán, Complejo Educativo Euroamericano.
- Diccionario de Filosofía Herder* (1996), España, Herder.
- Diccionario otomí* (2010), Querétaro, USEBEQ.
- Donzelot J. (1991); "Espacio cerrado. Trabajo y moralización" en *Espacios de poder*. Ediciones La Piqueta. Madrid.
- Durand, Leticia (2002); "La relación ambiente-cultura en antropología: recuento y perspectivas" en *Nueva Antropología*, septiembre, Vol. XVIII, núm. 61, México, Nueva Antropología, A.C.
- Durkheim, Émile (1991); *Educación y Sociología*, México, Colofón.
- Dussel, Enrique. (1994); *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*, La Paz, Colección Académica, Nro. Uno, Plural Editores, Centro de Información para el Desarrollo, CID, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, UMSA.
- Enciclopedia temática del Estado de Querétaro*, Querétaro, UAQ-AQEH, 1994.
- Engels, Federico (1994); *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, México, Quinto Sol.
- Feyerabend, Paul (1993); *Contra el método*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

- Flecha García, Ramón y Lidia Puigvert (1998); "Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales" en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores* núm. 33, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Foster, George (1974); *Las culturas tradicionales y los cambios técnicos*. México, FCE.
- Foucault, M. (1982); "The Subject and Power" in H. L. Dreyfus and P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (Vol. 8). Brighton: Harvester Press.
- _____ (1994); "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad", en *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- _____ (1999a); *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI, México.
- _____ (1999b); *La arqueología del saber*. Siglo XXI. México.
- Frade Rubio, Laura (2007); *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*, México, Calidad Educativa Consultores, S.C.
- Freire, Paulo (1992); *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- _____ (1994); "Educación y participación comunitaria" en *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Paidós, Barcelona.
- _____ (1997); *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- _____ (1998); *Para educadores*, Sao Paulo, Arte y Ciencia.
- _____ (2004); *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Sao Paulo, Paz e Terra S.A.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (Comps.) (2006); *Educación: figuras y efectos del amor*, Argentina, Del Estante editorial.
- Gadamer, Hans-Georg (2002); "La verdad en las ciencias del espíritu" en *Verdad y Método* vol. II, Salamanca: Sígueme.
- _____ (1998); "Ciudadano de dos mundos", en *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra.
- _____ (2000); "¿Qué es la verdad?" en *Verdad y Método* vol. II, Sígueme.

- Galimberti, U. (1995); "La voluntad de dominar" en *Archipiélago* núm. 20, España.
- Gamio, Manuel (1992); *Forjando Patria*, México, Porrúa.
- Gambra, Rafael (1989); *Historia sencilla de la filosofía*, México, Mi-nos.
- García Canclini, Nestor (1990); *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- García Cantú, Gastón (1982); "El caracol y el sable" en *Cuadernos Mexicanos*, México, SEP.
- García Quintana Josefina y Alfredo López Austin (1989); "Introducción, paleografía y notas" en *Historia general de las cosas de Nueva España*, México, CONACULTA.
- García Selgas F. y J. Monleón (1999); "Introducción" en *Retos de la Postmodernidad. Ciencias sociales y humanas*, Madrid, Trotta.
- Garrido del Toral, Andrés y Antonio Murúa M. (1994). *Breve estudio sobre la división política del Estado de Querétaro*, Querétaro, AHQ.
- Geertz, Clifford (2002); *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa.
- Giddens, Anthony (1994); "Vivir en una sociedad postradicional" en U. Beck, A. Giddens y S. Lash *Modernización reflexiva. Política. Tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza.
- Gilbert Ceballos, Jorge (1997); *Introducción a la sociología*, Chile, LOM Ediciones.
- Ginzburg, Carlo (1999); *El queso y los gusanos*, Barcelona, Mchnik.
- Giroux, Henry (1997); *Pedagogía y política de la esperanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (2003); *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, México, Siglo XXI.
- _____ (2004); *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la Oposición*, México, Siglo XXI.
- Gómez Villalpando, Armando (2005); "Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal" en *Revista de investigación educativa*, México, Universidad de Guanajuato.

- Gonzalbo, Pilar (1985); “El orden que los religiosos tienen en enseñar a los indios la doctrina, y otras cosas de policia cristiana”, en *El humanismo y la educación en la Nueva España*, México, SEP/El Caballito.
- _____(1985); “Ordenanzas de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir, y contar (8 de enero de 1601)”, en *El humanismo y la educación en la Nueva España*, México, SEP/El Caballito.
- González Vila, Teófilo (1998); *Obligatoriedad, comprensividad y diversidad en la Educación secundaria en Fundación Santillana: Aprender para el futuro. Documentos de debate*, Madrid, Fundación Santillana.
- González, Yólotl (2002); *Diccionario de mitología y religión de mesoamérica*, México, Referencias Larousse.
- Gramsci, Antonio (1975); *Notas sobre Maquiavelo*, México, Ed. Juan Pablos.
- Grijalva, Agustín (S/f); *¿Qué son los derechos colectivos?* (edición electrónica), tomado de:
<http://www.uasb.edu.ec/padh/centro/pdf1/GRIJALVA%20AGUSTIN.pdf>
[Consultado en febrero de 2011].
- Grinberg, Silvia Mariela (2008); *Educación y poder en el siglo XXI*, Argentina, Miño y Dávila.
- Grosfoguel, Ramón (2008); “Hacia un pluriversalismo transmoderno decolonial” en *Tabula Rasa*, núm. 9, julio-diciembre, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Guerra Rodríguez, Carlos (1997), “Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil” en *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Emma León y Hugo Zemelman (Coords.), México, UNAM-Anthropos.
- Guerrero, Antonio (1990); “Currículum, pedagogía y evaluación: los códigos educativos y la reproducción social” en *Didáctica (Lengua y literatura)* núm. 2, Madrid, Universidad Complutense.
- Guiber, Fair Teresa (1991); “El texto sobre la ciencia. Desandando la ciencia” en N. T. Guiber. *La razón científica, su texto y su contexto*, Buenos Aires, Biblos.
- Guisán, Esperanz (1995); *Introducción a la ética*. Ed. Cátedra, Madrid.

- Halbwachs, Maurice (1968); *La mémoire collective*, París, P. U. F.
- Hamilton, David (2008); *Historia de la educación*, México, Trillas.
- Hanson Norwood, Russel (1977); "Observación", en Enrique García Camareno, *Patrones de descubrimiento*, Madrid, Alianza.
- Heidegger, Martín (1964); *¿Qué significa pensar?* (Trad. al castellano de H. Kahnemann), Buenos Aires, Nova.
- Herrera Guido, Rosario (2003); "Poética de la cultura" en *Revista Devenires*, Núm. 7, Morelia, UMSNH.
- Herskovits, Melville (1992); *El hombre y sus obras*, México, FCE.
- Hill, Christopher (1980); *Orígenes intelectuales de la revolución inglesa*, Barcelona, Editorial Crítica.
- Horkheimer, Max y Theodor Adorno (1998); *Dialéctica de la ilustración*, Trotta. Valladolid,
- _____ (2000); *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós.
- Ibáñez, Tomás (1995); "Ciencia, retórica de la 'verdad' y relativismo" en *Archipiélago*, núm. 20, Barcelona.
- Illich, Iván (1974); *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Editorial Barral.
- Iznaga, Diana (1989); "El término transculturación" en *Transculturación en Fernando Ortiz*, disponible en <http://www.afrocuba.org/Antol2/Avat2.htm>. Consultado en abril de 2010.
- Jaspers, Karl (1958); "Filosofía. Volumen 1" en *Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico*.
- Jiménez Alarcón, Amador (1976); *Filosofía de la educación*, SEP, México.
- Jiménez Gómez, Juan Ricardo (2008); *La república de indios en Querétaro. Gobierno, elecciones y bienes de comunidad*, Querétaro, UAQ-Miguel Ángel Porrúa.
- Kincheloe, S. Steinberg (1998); *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro.
- Konstantinov, N. A., E. N. Medisky y M. F. Shabaeva (s/f); *Historia de la Pedagogía* tomado de <http://www.universidadabierta.edu.mx>, [Consultado en abril de 2010].

- Kobayashy, José Ma. (1973); "La conquista educativa de los hijos de Asís" en *México, Historia Mexicana*, Vol. 22, Núm. 4, El Colegio de México.
- Kobayashi, José María (1985); "La educación en la Nueva España del siglo XVI", en *La educación como conquista*, México, El Colegio de México.
- Kundera, Milán (1982); *El libro de la risa y el olvido*. Barcelona, Six Barral.
- Lachira Sáenz, César (2004); *Métodos y técnicas de investigación jurídicas*, Querétaro, UAQ.
- Lamo de Espinosa, E. (1999); "Notas sobre la sociedad del conocimiento" en F. García Selgas y José B. Monleón (Eds.) *Retos de la posmodernidad. Ciencias sociales y humanas*, Madrid, Trotta.
- Lasala, Malena (1991); "Los límites de la ciencia y la ciencia como límite" en Guiber, N.T., y otros. *La razón científica, su texto y su contexto*, Buenos Aires, Biblos.
- Latour, Bruno (1993); *Nunca hemos sido modernos. Ensayo de antropología Simétrica*, Madrid, Debate.
- _____ (2004); "Llamada a la revisión de la modernidad. Aproximaciones Antropológicas" en *Revista de antropología iberoamericana*, número especial Noviembre-Diciembre, Madrid.
- León-Portilla, Miguel (1958); "El concepto náhuatl de la educación", en *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*, México, UNAM.
- _____, (1997); *Filosofía náhuatl*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Litvak King, Jaime (1986); *Todas las piedras tienen 200 años. Una introducción a la arqueología*, México, Trillas.
- _____, (1997); *Filosofía náhuatl*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Lobera, Joseph (2009); "Reyes, brujos y filósofos: la educación en el cambio y en la reproducción social" en *Revista iberoamericana de educación* núm. 51, Madrid.
- López Austin, Alfredo (1984); *La educación de los antiguos nahuas*, México, SEP-EI Caballito.

- _____ (1996); “La enseñanza escolar entre los mexicas”, en Milada Bazant (Coord.) (1996); *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio Mexiquense.
- López Medero, Norma Beatriz (2008); “Escuela ciudadana: espacio de diálogo entre ‘las pedagogías’ de la pedagogía freireana” en Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez, Jasón Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (Comps); *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, Buenos Aires, CLACSO. Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/13Lopez.pdf>
Consultada en octubre de 2011.
- López, Sáenz Ma. del Carmen (2003); “Reflexiones sobre la verdad de la filosofía hermenéutica de H.G. Gadamer” en *A Paste Rei*, núm. 22.
- Lyotard, François (1989); *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Argentina, Cátedra.
- Macías Narro, Alfredo (2009); “La RIEMS, un fracaso anunciado” en *Odiseo*, Revista Electrónica de Pedagogía, México, núm. 12.
- Machuca, Jesús Antonio (1998); “Percepciones de la cultura en la posmodernidad” en *Alteridades* núm. 8, México, Dirección de Etnología y Antropología Social- Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, Alma (2000); “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial” en *Perfiles educativos*, núm. 87, México, UNAM.
- Márquez- Fernández, Álvaro y Zulay Díaz-Montiel (2005); “Algunas consideraciones analíticas en torno al concepto de de ‘sociedad civil’ en Antonio Gramsci” en *Revista venezolana de Ciencias Sociales*, núm. 1, Red ALyC. Tomado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/309/30990103.pdf> [Consultada en marzo de 2011].
- Martin, Hans Peter y Chumann, Harold (1999); *La trampa de la globalización*, Taurus, México.
- Martínez, Josefina (Coord.) (2006). *Historia contemporánea*, Valencia, Tirant Lo Blanch.

Martínez Ruiz, Héctor (2006); *Historia de la arqueología en Querétaro*, Querétaro, UAQ-AHQ.

_____ (2008); “Violencia y evangelización en Nueva España”. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Historia: Violencia, represión, subversión y cotidianidad en México*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato.

_____ (2011); “La influencia del Psicoanálisis en la Escuela de Frankfurt. Primeros apuntes para el estudio de la pedagogía crítica”. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Psicoanálisis*, Querétaro, UAQ.

Martínez Teixidó, Antonio (2001); *Enciclopedia del arte de la guerra*, Planeta, España.

Martinic, Sergio (2006); *Participación y Calidad educativa*, Santiago de Chile, Expansiva.

Martins, Paulo Henrique (2009); “Reterritorialización, nuevos movimientos sociales y culturales y democracia participativa en América Latina” en *Convergencia*, vol. 16, núm. 51, septiembre-diciembre, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

Marx, Carlos. (2002); *Antología*, Barcelona, Edición de Jacobo Muñoz.

Colección textos Cardinales. Barcelona: Ediciones Península

_____. *Manuscritos*, Barcelona, Altaya, 1993.

_____ y Federico Engels (1986); *Obras escogidas*, Moscú, Editorial Progreso.

McLaren, Peter (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Buenos Aires, Ed. Aique.

Mèlich, Joan-Carles (2003); “La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario” en *Educar* núm 31, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Méndez Méndez, Mario (2010); “La educación mediada por el mundo. Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras” en *Educare*, vol. XIV, núm. 1, Costa Rica, Universidad Nacional. Tomada de:
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1508>
[Consultada en agosto de 2011].
- Mendoza Rico, Mirza, Luis Enrique Ferro Vidal y Eduardo Solorio Santiago (2006); *Los otomíes del semidesierto queretano. Pueblos indígenas del México contemporáneo*, México, CDI.
- Mendoza Muñoz, Jesús (2002); *Historia eclesiástica de Cadereyta, Querétaro*, AHQ.
- Meyer Cosío, Francisco Javier (2001); *Querétaro árido en 1881*, Querétaro, UAQ.
- Najmanovich, Denise (s/a); *Desamurallar la educación*, tomado de
http://www.denisenajmanovich.com.ar/htmls/0301_textos.php
Consultado en mayo de 2010.
- Nalda, Enrique (1994); “Pedro Armillas y el norte de México” en *Nueva Antropología*, México, Boletín de la Escuela Nacional de antropología e Historia.
- Nietzsche Federico (2002); *Ideas fuertes*, Buenos Aires, Biblioteca Virtual Universal.
- O' Gorman, Edmundo (1995); *La invención de América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas Delgado, Jaime (s/a); *El Banco mundial y la educación superior en México* (mecanoescrito), Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ortega Ojeda, L. Zythella (2009); “El Calmécac como forjador de ideólogos” en *El mundo indígena desde la perspectiva actual*, México, enero-febrero, año 3, Número 18.
- Oswald Spring, Úrsula (2009); “Globalización desde abajo: movimientos sociales y altermundismo” en *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI*, México, UNAM.

- Palacios, Jesús (Comp.) (1978); *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial Laia.
- Palerm, Ángel (1995); *Historia de la etnología. Los precursores*, México, Alambra.
- Pereira de Queiroz, Ma. Isaura (1985); “Las escuelas de samba de Río de Janeiro y la domesticación de la masa urbana” en *Diógenes*, núm. 129, México, UNAM.
- Pérez Garzón, Juan Sisinio (2008); “Memoria y poder: la historia como empresa Crítica” en Juan Mainer (Coord.) *Pensar críticamente la educación Escolar*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Pérez Jiménez, César (2009); “La formación docente como proyecto político” en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 15, julio-diciembre, Venezuela, Universidad de los Andes.
- Pérez Tapias, José Antonio (2008); “La ideología de la ‘calidad’ en las propuestas educativas neoliberales” en *Globalización, posmodernidad y educación*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Peza, Ma. del Carmen (1997); “Medios de comunicación, gobierno de la población y sujetos” en E. León y H. Zemelman (Coords.) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, México, UNAM-Anthropos.
- Picardo Joao, Oscar y Juan Carlos Escobar Baños (2002); *Educación y Sociedad del Conocimiento: Introducción a la filosofía del Aprendizaje*, Costa Rica, Obando.
- Piñón, G., Francisco (1985); “El moderno príncipe, élites y democracia” en *Universidad* núm. 27, Querétaro, UAQ.
- Popkewitz, Thomas y Daniel Sergio Friedrichs (2008); “Escuelas de Desarrollo Profesional: narrativas de democracia, tesis de redención, ¿Y negación de la ‘política’?” en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 50, Enero – Abril (*Traducido por*: María Luisa Valencia).
- Portal, María Ana y Verónica Valenzuela (1983); “El indigenismo y la educación indígena. Una bibliografía básica” en *Nueva antropología*, vol. 6, núm. 21, México, ENAH.

- Portal Ariosa, María Ana y Xóchitl Ramírez (1995); *Pensamiento antropológico en México: Un recorrido histórico*, México, UAM-Iztapalapa.
- Portelli, Hughes (1980); *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo XXI.
- “Prometeo” (2011) en *Iniciativa. Revista de comunicación social* núm. 1, Villa Progreso.
- Quiroz Miranda, Sergio (s/f); “La Pedagogía Crítica: Lectura Renovada que fortalece al Marxismo”, México, Ponencia presentada en la III Conferencia Internacional La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI.
- Ranciere, Jacques (2006); *El odio a la democracia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Reale G. y Antiseri, D. (2002); “El positivismo y la filosofía de la ciencia entre las dos guerras mundiales, el neopositivismo, el operacionismo y la epistemología de Gastón Bachelard” en *Historia del pensamiento filosófico y científico*, vol. III, Barcelona, Herder.
- Rivero, José Gil (s/a); *La educación como espacio de resistencia y transformación social*. Disponible en:
http://laberinto.uma.es/index.php?option=com_content&view=article&id=148:la-educacion-como-espacio-de-resistencia-y-transformacion-social&catid=44:lab10&Itemid=54. [Consultado el 19 de abril de 2012]
- Rizvi, Fazal (2008); “La globalización y las políticas en materia de reforma educativa” en José Luís Aróstegui y Juan Bautista Martínez (Coords.) *Globalización, posmodernidad y educación*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Rodríguez Lorenzo, Sergio (1999); “Un capítulo de la historia de la escritura en América: la enseñanza de las primeras letras a los indios en el siglo XVI” en *Anuario de Estudios Americanos*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Villamil, Hernán (2008); “Del constructivismo al construccionismo: Implicaciones educativas” en *Revista Educación y Desarrollo Social*, volumen II, núm. 1, Bogotá.
- Rojas Garcidueñas, Manuel (1997); *Introducción a la historia de la ciencia*, México, AGT.

- Romero de Castillo, Cruzzi (2002); "Reflexión del docente y pedagogía crítica" *Laurus*, Vol. 8, Núm. 14, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Saavedra, Manuel S. (2001); *Diccionario de Pedagogía*, México, Editorial Pax, México.
- Sadovnik, Alan (2001); "Basil Bernstein (1924–2000)" en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, núm. 4.
- Sáenz, Moisés (1970); *Antología*, México, Ediciones Oasis.
- Santos Gómez, Marcos (2008); "Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire" en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46.
- Santos Vieira, Jarbas (2008); "El nuevo gerencialismo y el control de la docencia" en *La educación para pensar-se*, Querétaro, UAQ-FUNDAP-IEFC.
- Scott, James C. (2000); *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*, México, Era.
- Simpson, Lesley Byrd (1970); *Los conquistadores y el indio americano*, Barcelona, Península.
- Solana, Fernando (Comp.) (1991); *Educación en el siglo XXI*, México, Noriega/FMIA/UANL.
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (2007); *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.
- Solorio Santiago, Eduardo (2002); "El agua, pasado y presente de un recurso limitado: el caso de Villa Progreso", ponencia, II Encuentro de Investigadores sobre el Agua en la Cuenca Lerma-Chapala-Santiago, 2002.
- _____ (2003); "Migración, territorio e identidad en Villa Progreso, Ezequiel Montes", tesis de licenciatura, Querétaro, México, Universidad Autónoma de Querétaro.
- _____ (2005); "La vida indígena en el semidesierto. Uso y aprovechamiento del agua" en *Estudios antropológicos de los pueblos otomíes y chichimecas de Querétaro*, Querétaro, Centro INAH Querétaro.

- Souza, Da Fonseca Marcia (2008); “La desmundanización de la matemática” en Jacqueline Zapata Martínez, *La educación para pensarse*, Querétaro, Fundap-UAQ.
- Steward, Julian (1973); *Theory of culture change*, Chicago, University of Illinois Press.
- Subirats, Marina (1977); “Introducción a la educación castellana, en Pierre Bourdieu y J. C. Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1977); “El gremio de maestros de primeras letras”, “Los maestros” y “La vida escolar”, en Dorothy Tanck de Estrada (2005), *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México.
- Toral, Raquel (2008); “Una sociedad a la medida ¿De quienes?, en Jacqueline Zapata, *La educación para pensar-se*, México, UAQ-FUNDAP.
- Torres Lizandra y Lina Torres (1998); *Introducción a las ciencias sociales*, Puerto Rico, Editorial Thomson.
- Unceta Satrústegui, Alfonso (2008); “Cambios sociales y educación. Notas para el debate” en *Revista de Educación*, núm. 347. Septiembre-diciembre, Vizcaya.
- Urrutia, Ma. Cristina y Krystyna Libura (1992); *Ecos de la conquista*, México, Editorial Patria.
- Utrilla Sarmiento, Beatriz (2005); *Las regiones indígenas de Querétaro. Identidad memoria histórica y patrimonio cultural*, Querétaro, CDI- Centro INAH-Querétaro.
- Viñao, Antonio (2008); “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación” en Juan Mainer (Coord.) *Pensar críticamente la educación escolar*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Van Young, Eric (1992); *La crisis del orden colonial*, México, Alianza Editorial.
- Varela Barraza, Hilda (1985); *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, México, SEP.

- Vargas Porras, Alicia (2002); “La acreditación, una forma de estandarizar la educación” en *Educación*, año/Vol. 26, núm. 2, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Vattimo, Giani (1986); *El fin de la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Vázquez Estrada, Alejandro (2005); “Ñañho dreaming: marcas de la identidad” en *La Piragua. Reflexiones a contra corriente*, núm. 2, Querétaro.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1979); *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.
- Vázquez, Josefina Zoraida (Coord.) (2009); *La educación en la historia de México*, México, El Colegio Nacional.
- _____ (2009); “La República restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva” en *La educación en la historia de México*, México, El Colegio Nacional.
- Villegas Molina, María Elena (Coord.) (2005); *Estudios antropológicos de los pueblos otomíes y chichimecas de Querétaro*, Querétaro, Centro INAH-Querétaro.
- Villoro, Luís (1992); *Estado plural. Pluralidad de culturas*, México, Tecnós.
- Viramontes, Carlos (coord.) (1992); *Historia y actualidad de los grupos indígenas de Querétaro*, Querétaro, Gobierno del Estado de Querétaro, INAH.
- Von Barloewen, Constantin (2008); “El concepto de progreso en diferentes culturas”, Zamora, FISEC-Estrategias - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, año IV, Número 9. Tomado de: <http://www.fisec-estrategias.com.ar/> [Consultada en noviembre de 2011].
- Wolf, Eric (1987); *Europa y la gente sin historia*, México, FCE.
- Wright, David (1994); “La colonización de los estados de Guanajuato según las fuentes etnohistóricas” en *Contribuciones a la arqueología y etnohistoria del Occidente de México*, Michoacán, El Colegio de Michoacán.

- Yépez José Yancarlos y Juan Talavera (2009); *Aprendizaje dialógico interactivo. Una herramienta para el logro de una educación para la libertad*. Tomado de:
<http://es.scribd.com/gaveledo/d/54945512-APRENDIZAJE-DIALOGICO-INTERACTIVO> [Consultada en octubre de 2011].
- Zapata, Martínez Jacqueline (2003); *Poíesis educativa*, Querétaro, UAQ-Fundap-IAPQ.
- _____, (2003); *Saber científico y arte lector. En escenarios educativos*, Querétaro, UAQ-IEFC-Fundap.
- _____, (2006); "Educación poiética: Digno derecho del género humano" en *Límite*, año/vol. 1, número 13, Arica, Universidad de Tarapacá.
- _____(Coord.) (2008); *La educación para pensar-se*, Querétaro, UAQ-Fundap-IEFC.
- _____, (2010); *Educación, sabiduría y libertad*, Querétaro, UAQ, Fundap.
- Zavala, Antonio (2010); *11 ideas clave como aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Editorial Grao.
- Zogaib Achcar, Elena (1997); "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa", en Aurora Loyo (Coord.) *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México, UNAM.