



NOTAS SOBRE DESIGUALDAD Y PROGRESO FRENTE A LA EDUCACIÓN PROPIA Y EL BUEN VIVIR.

JAZMÍN NALLELY ARGÜELLES SANTIAGO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA. UNAM
nayprim@hotmail.com

RESUMEN

En el presente ensayo se abordarán los conceptos de desigualdad y progreso a partir de la obra "El maestro ignorante" de Jacques Rancière (2003). En principio, expondré algunas notas sobre educación y desigualdad en el etnocentrismo occidental, las cuales tienen sustento debido a las evaluaciones y estándares internacionales que crean inferioridad y superioridad entre los distintos sistemas educativos oficiales. Posteriormente, distinguiré la educación propia implementada entre los pueblos indígena-originarios para poner de manifiesto que no es el predominio de la explicación sino el desarrollo de diversos procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la práctica vivenciada los que permiten la construcción y transmisión del saber. Finalmente, me referiré al concepto de progreso toda vez que el mundo social de la no razón (Ídem.), tradujo igualdad por *progreso* y emancipación por *instrucción del pueblo*. En oposición a la noción de progreso, analizaré el concepto del buen vivir: por un lado, mencionaré la trayectoria histórica y por otro, señalaré que no es lo mismo vivir bien que vivir mejor.

Palabras clave: desigualdad, progreso, educación propia e interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, en nuestra región las experiencias curriculares y de socialización desarrolladas en el ámbito familiar y comunitario han estado al margen de la formación escolar de los niños y niñas indígena-originarios. La cultura, los saberes, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje propios han sido excluidos o llevados a la clandestinidad bajo la educación denominada "informal".





Tales circunstancias se han dado debido a que la Instrucción Pública se ha constituido como “la ficción social instituida de la desigualdad como retraso” (Rancière, 2003: 72), a través de sus explicaciones y de esos exámenes que las controlan.

Resolver la dicotomía entre escuela-pueblo o civilización-atraso, nos llevaría necesariamente a revisar, qué se entiende por educación o educaciones frente al etnocentrismo occidental impuesto. Pues al hablar de educación en plural distinguiríamos que todas las culturas establecen instituciones y mecanismos para reproducirse socialmente y desarrollan para ello sus propios objetivos pedagógicos, metodologías, escenarios de aprendizaje y agentes educativos, cuya práctica permite construir, transmitir e inclusive, evaluar determinados conocimientos.

EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD EN EL ETNOCENTRISMO OCCIDENTAL

En el presente trabajo abordaremos la educación “no oficial” frente al etnocentrismo occidental, considerando que “la igualdad no era un fin a alcanzar sino un punto de partida, una *suposición* que hay que mantener en toda circunstancia. (Ranciere 2003: 75). Por cuanto es posible reconocer que no hay un único Horizonte Ontológico Semiótico (de Alba, 1990) ni “una única forma de conducta racional ni de obtener conocimientos válidos, sino que de hecho hay una diversidad de formas racionales de actuar y de conocer” (Olivé 1999: 39). Lo cual requiere de una concepción pluralista de la educación, el conocimiento y la racionalidad. Considerar lo contrario, nos mantendría en la desigualdad que prevalece en el mundo social. Tal como señala Ranciere (2003):

[...] el mundo social no es simplemente el mundo de la no-razón, es el de la sinrazón, es decir, el de una actividad de la voluntad pervertida, poseída por la pasión de la desigualdad. Los individuos, al conectarse los unos a los otros en la comparación, reproducen continuamente esta sinrazón, este atontamiento que las instituciones codifican y que los explicadores solidifican en los cerebros. (Ranciere 2003: 46)

Hoy en día, la desigualdad que opera en los sistemas educativos oficiales del mundo occidental neoliberal, específicamente entre los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), toma como referente el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios





para la participación plena en la sociedad del saber –de corte occidental–. El informe PISA evidencia aquellos países que han alcanzado un “buen rendimiento” y, a su vez, establece metas ambiciosas para los que no han alcanzado esos niveles. De modo que, al existir desigualdad en los resultados de los indicadores caemos en la cuenta de que “Lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia” (Ranciere 2003: 25).

Al parecer, “lo occidental” supone el progreso, lo civilizado y desarrollado, mientras que “lo indígena” constituye la carencia, el rezago y el problema, pues al pretender alcanzar los estándares internacionales más nos alejamos de la educación propia y sus criterios de validez situados. Pareciera que los intereses económicos, sociales y políticos de la OCDE presuponen el devenir de las personas y condicionan la formación educativa recibida en los centros escolares durante diferentes etapas de vida. Desde mi punto de vista, dirimir la desigualdad ha de pasar necesariamente por un proceso de justicia curricular (Torres 2011).

Situación compleja, pues cada vez que se implementa un nuevo plan de estudios o una nueva reforma educativa en nuestro país, se evidencia un déficit de formación y de participación de los maestros y de la sociedad en la orientación y evaluación de las actividades educativas. Incluso, tales relaciones de desigualdad evidencian también la verticalidad de la educación “intercultural”.

De cierto modo, la retórica de la educación “intercultural” está disfrazando en el ámbito nacional la realidad de la castellanización y la asimilación cultural, lo que encubre relaciones desiguales de poder dentro del ámbito educativo. A contracorriente de la política educativa del Estado, las experiencias de los indígenas zapatistas indican que no tiene sentido definir una enseñanza pertinente desde un punto de vista cultural desde afuera de las comunidades étnicas y sus instancias de representación interna. (Baronnet et.al 2012: 44)

La toma de decisiones para articular el currículum nacional y el currículum comunitario propio (CCP), incluiría la participación de los actores de la escuela y la comunidad en su conjunto: no de manera aislada sino colectiva y en relación horizontal. Para ello, primero deberíamos reconocer otras formas de educar y educarse, sin oponer la idea de superioridad e inferioridad en el género humano.





A PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN PROPIA Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Reconocer otros tipos de educación implicaría reconocer otras pedagogías, las cuales se han mantenido insumisas y en resistencia. Estos sistemas educativos propios consideran la formación de la persona en términos distintos al mundo occidental: son diversos y no estandarizados, enfatizan la identidad cultural y establecen correspondencia a un contexto situado.

Entre los tzotziles de Zinacantán, Chiapas, la expresión ta xtal xa xch'ulel 'ya viene el alma' se refiere al proceso por el que atraviesa un infante para convertirse en "persona", proceso que implica la capacidad gradual de atender, entender, comunicar, participar y actuar de manera zinacanteca. (De León 2005: 25)

Como vemos, el proceso educativo implementado por cada comunidad indígena ha de adaptarse a las necesidades locales y al contexto sociocultural específico, tomando como punto de partida, los procesos de enseñanza y aprendizaje propios desde las conceptualizaciones que surgen en cada lengua originaria, toda vez que "En el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna" (Ranciére 2003: 8). En el caso de Zinacantán, los procesos de aprendizaje tales como atender, entender, comunicar, participar y actuar se vehiculizan a través del tsotsil sin que medie la explicación a la usanza escolar sino la conversación o el diálogo de la cotidianidad. Desde mi punto de vista, resulta crucial comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje propios, puesto que el aprendizaje no comienza en el momento de ingreso a la escuela, menos aún, al escuchar al maestro explicador.

Aunque parezca una obviedad que el aprendizaje pueda darse mediante una diversidad de metodologías en diferentes sociedades o culturas, en los centros escolares la explicación llevada al autoritarismo que silencia, prevalece para imponerse al alumno en tanto infante. Y no es un tema de competencias docentes sino de un lastre vigente inadecuado de las escuelas oficiales.

En el fondo, todavía seguimos lastrados por una concepción de la infancia completamente inadecuada a los tiempos que nos está tocando vivir. Conviene no olvidar que la etimología latina *infans* [...] **infancia** significa *ausencia de habla; el que no habla; o sea, quien no tiene nada que decir y, por tanto, no necesita hablar.* (Torres, 2014: 74)





En los sistemas educativos no occidentales se aprende principalmente mediante la experiencia vivida. Ahí donde los saberes y los aprendizajes se tejen a través del ejemplo y la práctica, tal como sucede para los ayuujk jay'y: "En Xaamkëjxpëtt, la construcción de conocimientos se basa en la palabra vivenciada, no del educador, sino de la familia y de la comunidad" (Reyes, 2009: 137).

Por tanto, la construcción de una propuesta curricular que dé cuenta de la diversidad y lo que implica vivir en una sociedad indígena-originaria permitiría distinguir que no es la desigualdad (contraída por los indicadores internacionales) sino el derecho a la diferencia (sustentada en el carácter pluricultural y plurilingüe de nuestras comunidades) el principio para una mejor calidad educativa y por consiguiente, una mejor calidad de vida.

Me parece que hoy en día continúa la búsqueda de una pedagogía diferente, la cual podríamos resumir como "una pedagogía desde, en y para la diversidad" (López 2002), por cuanto nos hace falta una pedagogía que dé cuenta de la realidad actual del mundo. Desde mi punto de vista, resulta crucial reconocer los sistemas educativos propios así como los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los marcos culturales de referencia inmediata, pues es la implementación de la educación propia la que "crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural, la organización social y política, y los planes de vida para lograr un buen vivir comunitario en armonía con la madre tierra." (CRIC 2010: 6).

Ciertamente, la educación de cada pueblo o cultura tendría que revitalizarse de manera intergeneracional de cara a un futuro sostenible y aunado a un proceso de consentimiento, previo, libre e informado respecto de lo que las instituciones escolares ofrecen a los educandos.

BUEN VIVIR VS PROGRESO

Niel (2011) señala que desde los años 70 se han realizado investigaciones sobre la evaluación del bienestar personal, la calidad de vida o "social welfare". Sin embargo, dichas investigaciones han surgido como iniciativa del mundo occidental, de sus instituciones y de sus economistas. Toda vez que el mundo social de la no razón (Ranciére 2003), tradujo igualdad por *progreso* y emancipación por *instrucción del pueblo*.

Tradujo igualdad por PROGRESO y emancipación de los padres de familia pobres por INSTRUCCIÓN DEL PUEBLO. Y para ocuparse de estos seres de razón, de estas *ontologías*, necesitaba otros seres de razón, las corporaciones. Un hombre puede dirigir un rebaño de ovejas. Pero para el rebaño PUEBLO se





necesita a un rebaño llamado SOCIEDAD CIENTÍFICA, UNIVERSIDAD, COMISIÓN, REVISTA, etc., en resumen, el atontamiento, la vieja regla de la ficción social. (Ranciere 2003: 64)

En el caso que nos ocupa, interesa comprender la concepción del buen vivir desde la perspectiva indígena, pues dicho principio resulta relevante por cuanto permite entender la historicidad y la construcción de nuestras sociedades indígenas contemporáneas, así como la consolidación de Estados plurinacionales en la región de América Latina. Por ejemplo, el caso de Bolivia, cuyo planteamiento del “sumak kawsay” (quechua), “suma qamaña” (aymara), es decir, “vivir bien”, denota la base de su constitución como país.

Artículo 8.

II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

Ciertamente, el “vivir bien” expresa una respuesta a las demandas reivindicativas en su interior y a la vez, encara la crisis global del mundo actual desde una postura propia. Situación también abordada en Ecuador, donde el “sumak kawsay” alude al sistema de organización actual sustentado en la diversidad de naciones y pueblos para el desarrollo de la vida en plenitud.

La concreción de este buen vivir se denota también en la Constitución de la República del Ecuador (2008), toda vez que han sido plasmados los Derechos del Buen Vivir: agua y alimentación, ambiente sano, comunicación e información, cultura y ciencia, educación, hábitat y vivienda, salud y trabajo y seguridad social. De acuerdo con Acosta (2015), buscar la armonía desde el buen vivir no implica desconocer los conflictos sociales y las diferencias sociales y económicas, ni tampoco negar que estamos en un orden, el capitalista, que es ante todo depredador. Antes al contrario, el *Sumak Kawsay* sería un camino para salir de este sistema. Hoy en día, los Estados plurinacionales de Ecuador y Bolivia pretenden restablecer otra concepción y modelo de vida, proponer un modelo propio basado en los saberes ancestrales adaptándolos a sus políticas y estrategias actuales.

En México, el “buen vivir” evidencia la matriz mesoamericana de los pueblos indígena-origenarios, cuyos fines se basan en el *hacer siempre con buen corazón* tanto las relaciones y prácticas de





la vida comunitaria como la formación y desarrollo del ser humano. En este sentido, las comunidades indígenas asumen el “buen vivir” o “vivir bien” como el equilibrio entre los seres que habitan el territorio –atravesados por el plano celeste y el inframundo- a fin de conseguir armonía en su devenir. Esta construcción de la manera de “vivir bien” inicia desde los primeros años y se perpetúa durante las diferentes etapas de vida del ser humano.

Por ejemplo, en la Huasteca veracruzana el principio de la “buena vida” se expresa a través del “kuali xiistokan”, el cual rige la vida de las personas para “que tengan buena suerte, buena salud, su trabajo que no les falte” (Sra. Hernández 03/07/2013). De este modo, desde la construcción de un “nosotros” huasteco, el “kuali tiistokej”, es decir, el “bienestar de nosotros” alude al transcurso de la vida en espacio y tiempo mediante el imperativo “xipaktokan” (vivir con alegría) o “ximokuitlauikan kuali iyolo” (cuidar el buen corazón).

No es lo mismo “vivir bien” que “vivir mejor”. El “vivir bien” o “buen vivir” alude al mantenimiento del universo y el mundo, así como al equilibrio entre la vida y la muerte desde las concepciones de la comunidad. En cambio, el “vivir mejor” está referido a la idea de *progreso*, la cual va en detrimento de la diversidad biológica, lingüística y cultural.

El Progreso, es la ficción pedagógica erigida en ficción de toda la sociedad. El corazón de la ficción pedagógica es la representación de la desigualdad como *retraso*: la inferioridad se deja aprehender aquí en su inocencia; ni mentira ni violencia, la inferioridad no es más que un retraso que se constata para ponerse enseguida a colmarlo. (Ranciere 2003: 66)

De acuerdo con Albó (2009) los aymaras hablan de “vivir bien, ellos no dicen vivir mejor, sino que todos vivamos bien, porque la palabra mejor resuena a que otro vive peor y el buen vivir tiene que ser algo compartido, de todos a una”. El buen vivir se opone al vivir mejor de la OCDE porque “Si se fuera lógico y consecuente, con los ‘ingresos’ que perciben los ‘pobres’ indígenas bolivianos, ya deberían haber desaparecido de la faz de la tierra hace tiempo” (Medina 2011: 34). El ingreso percibido bajo el sistema neoliberal no proporciona una mejor calidad de vida, antes al contrario, alienta la pobreza, pues la regla es “tener dinero y luego comida” (Ídem.). Cuando la lógica en la comunidad nos dice que desde antaño “No comprábamos nada porque en la milpa todo se daba. Donde tienen milpa no compran. (Ent. Martina Santiago 20/10/2013).





Trabajar, por tanto, significa “criar la vida del mundo” (Grillo y Rengifo 1988), pero vida en su sentido más pleno, como vida biológica, humana y espiritual. A partir del buen vivir podemos admitir que la conceptualización de la vida y la formación del ser humano será diferente, en tanto existan diversas culturas y formas diversas de percibir el mundo-mundos. Siguiendo con esta exposición, cabe preguntarse, ¿cómo se constituyen las niñas y niños en los pueblos originarios?, ¿cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje que construyen su formación personal y comunitaria?

Por otro lado, vale cuestionarnos sobre los principios y acciones que se llevan a cabo en las aulas, ¿conviene estandarizar a los seres humanos para la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje?, ¿es necesario que los resultados de las evaluaciones provean insumos para la constitución de los seres humanos desde un referente único nacional e internacional?

CONCLUSIONES

Considero que la educación propia y el buen vivir no pueden caducar en la escuela. Luego, el proceso educativo y la formación de los seres humanos se encuentran estrechamente relacionados con los problemas concretos que cada sociedad tiene que resolver. Desde mi punto de vista, la presente investigación resulta relevante para poner de manifiesto el derecho a la diferencia y el reconocimiento de la cultura inmediata. Situación que posibilitaría la articulación entre el sistema “oficial” y el sistema educativo propio para construir una práctica pedagógica intercultural auténtica con equidad epistémica. De esta forma podrían articularse las expectativas de la familia, la comunidad e incluso otras instituciones, tales como la escuela.

Dicho de otro modo, para construir una educación con pertinencia cultural que incida en el sistema escolar deberíamos asumir y aprender: “no a tratar de resolver desde arriba los problemas de nuestra Nación, sino a construir desde abajo y por abajo una alternativa” (CDSL 2005: 1), una alternativa que permita construir una educación intercultural y descolonizadora desde los pueblos originarios porque “El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos” (CDSL 1996: 1)





REFERENCIAS

Alba Ceballos, Alicia de

1990 "Teoría y Educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipos de las teorías educativas" en de Alba, Alicia (coord.) Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación. México, D. F.: UNAM/CESU pp. 16-52.

Albó, Xavier

2009 Suma Qamaña= el buen convivir. En Revista Obets Buen vivir, Desarrollo y Maldesarrollo. No. 4 Diciembre de 2009. Alicante: IUDESP pp. 25-40.

Baronnet, Bruno, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk

2012 Introducción. En Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas, México, D.F.: UAM/CIESAS/UNACH

Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

2005 Sexta Declaración de la Selva Lacandona. Montañas del Sureste Mexicano. Junio de 2005.

1996 Cuarta Declaración de la Selva Lacandona. Montañas del Sureste Mexicano. Enero de 1996.

Consejo Regional Indígena del Cauca

2010 Construyendo el Sistema Educativo Indígena Propio. En Cxayu'ce Revista de Etnoeducación. No. 14 Agosto de 2010. Cauca: CRIC/PEBI pp. 4-11

De León Pasquel, María de Lourdes

2010 Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios. México, D. F.: Publicaciones de la Casa Chata/CIESAS

Grillo, Eduardo y Grimaldo Rengifo

1988 Agricultura y cultura en los Andes. La Paz: HISBOL

Medina, Javier

2011 Acerca del Suma Qamaña. En Vivir bien: ¿paradigma no capitalista? Ivonne Farah y Luciano Vasapollo (Coords.) La Paz: CIDES-UMSA/SAPIENZA/Oxfam

Niel, Maïte

2011 El concepto del buen vivir. Madrid, España: Universidad Carlos III de Madrid





Olivé, León

1999 Multiculturalismo y pluralismo. México: Paidós Ibérica.

Rancièrè, Jacques

2003 El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Trad. Núria Estrach.
Barcelona: Laertes

Reyes Sanabria, Saúl

Wejen Kajeñ; la educación vista desde los pueblos originarios de Oaxaca. En IV Foro Latinoamericano de
Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar. Miguel Ángel Rodríguez y Sandra Aguilera
(Comp.) México, D.F.: CONALITEG-CGEIB pp.134-152

Torres Santomé, Jurjo

2010 La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata

2014 Currículum intercultural, redes y comunidades globales de aprendizaje colaborativo. En *Leitura: Teoría & Práctica Associação de Leitura do Brasil*, Vol. 32, nº. 63, pp. 51 – 75

