

# Educación popular y comunalidad

Cuadernillo de lecturas



Curso intersemestral

Enero 2017

# **EDUCACIÓN POPULAR Y COMUNALIDAD**

**CUADERNILLO DE LECTURAS DEL CURSO  
INTERSEMESTRAL**

**COLECTIVO LA ATÓMICA**

**ENERO 2017**

# ÍNDICE

## SESIONES

### NOCIONES COMUNES EN EDUCACIÓN POPULAR

“La educación popular en clave de debate” Claudia Korol.....	4
“Qué es hoy la educación popular para nosotros” Esther Pérez.....	15

### LA DIMENSIÓN TERRITORIAL Y EL MAPEO COLECTIVO CRÍTICO

Cartografiarnos: mapear las violencias sobre nuestros territorios Daniel Montañez y César Popoca.....	20
--	----

### COMUNALIDAD Y EDUCACIÓN

La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características Benjamín Maldonado.....	43
---	----

### HISTORIA ORAL Y EDUCACIÓN POPULAR

Historia oral: repensar la historia Pablo Pozzi.....	59
---	----

### LA DIMENSIÓN FEMINISTA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Memoria de una experiencia de pedagogía desde el feminismo libertario Colectiva Sícorax.....	68
--	----

### EL CONFLICTO COMO POTENCIA

Pensar desde el conflicto Colectivo La Atómica.....	75
--	----

**LA DIMENSIÓN ORAL, ESTÉTICA Y LITERARIA**

La imaginación y el progreso

José Carlos Mariategui.....82

**EL TRABAJO CON EMOCIONES**

Aprendizaje significativo

Ana María González.....87

**LA HERRAMIENTA TEATRAL DINÁMICA DE CIERRE  
Y EVALUACIÓN**

Teatro del oprimido

Augusto Boal.....99

# NOCIONES COMUNES EN EDUCACIÓN POPULAR

## LA EDUCACIÓN POPULAR EN CLAVE DE DEBATE

CLAUDIA KOROL

*O inventamos o erramos.*

Simón Rodríguez

La educación popular nació en Nuestramérica como pedagogía de “los oprimidos”, que comprendiendo las razones de su opresión se organizan para enfrentar a la explotación capitalista e imperialista. Al caminar se volvió también pedagogía de “las oprimidas” y de quienes, sintiéndose vulneradxs por el patriarcado, enfrentan su dominación; y se entrelazó como pedagogía de la descolonización cultural, con las experiencias diversas de más de cinco siglos de resistencia indígena, negra y popular.

En la marcha, frente a los intentos de disolución de su sentido subversivo, tuvo que aprender a ser –una y otra vez– pedagogía de los y las de abajo, e insubordinación frente a las instituciones que ponen chaleco de fuerza a los procesos transformadores.

En Argentina, una parte significativa de la energía desatada en el 2001, parece acorralada actualmente en discursos en los cuales un recorte de las superganancias de los sectores oligárquicos es presentado como la “reforma agraria”; o los planes asistencialistas como “redistribución de la riqueza”. Los gestos simbólicos –después de décadas de oscuridad– tienen una luz enceguecedora, que dificulta el análisis de los cambios reales en las relaciones de fuerzas, de los reagrupamientos en el poder, o de los desafíos a las políticas

capitalistas y patriarcales hegemónicas. La división y cooptación de los movimientos populares se acompaña del secuestro del lenguaje, de las palabras, e incluso de los sueños. Sin embargo, seguimos soñando un mundo diferente, humanizado por nuestras acciones. Pero como no nos gusta soñar sin actuar para ver el sueño realizado, revisamos una y otra vez críticamente nuestras prácticas y creencias sobre las mismas, volvemos sobre nuestros propios pasos.

## **EL SIGLO 21 DESDE AMÉRICA LATINA**

El sistema capitalista en nuestro continente es –como el patriarcado y el racismo- producto de siglos de colonialismo y neocolonialismo. En este momento en que su crisis se agrava en todas las dimensiones (es crisis económica, financiera, alimentaria, energética, política, cultural) a nivel mundial, se refuerzan los mecanismos de salvataje de su “prestigio” y sobre todo, de sus desmedidas ganancias. Al mismo tiempo, se multiplican los discursos fundamentalistas religiosos y políticos que tienden a legitimar la dominación a través de la imposición de una cultura que justifica la exclusión y estigmatización del “otro”, del “diferente”.

El continente es pensado desde una voz principal, a partir de un sujeto hegemónico: blanco, burgués, masculino, urbano, heterosexual. El resto -la mayoría- es el otro: bárbaro, primitivo, negro, indio, mujer, homosexual, pobre, extranjero; y como tal es subalterno, es negado, es desvalorizado. La cultura de los violentos vencedores se vuelve dominación, pero también sentido común entre los vencidos y vencidas. Esto explica la colonización no sólo como ideología del poder, sino como legitimación del mismo en los cuerpos, ideas, sentimientos, sentidos y acciones de los colonizados y colonizadas.

La formación de militantes, en este contexto, se encuentra obligada a desafiar a la cultura hegemónica que atraviesa y modela -a través de los grandes medios de comunicación, las religiones, las prácticas políticas clientelares, la escuela pública en liquidación-, la subjetividad y los imaginarios populares, especialmente de los sectores más vulnerables.

Pero también es necesario cuestionar a las culturas que se proponen ser contrahegemónicas, discutiendo su eficacia. La posmodernidad progresista, acentuando las dimensiones fragmentarias de la creación popular, proponiendo la lógica del acontecimiento, de la situación, de los micropoderes... debilita los esfuerzos para la articulación de un pensamiento y una práctica que puedan derrotar a un enemigo globalizado y poderoso. Por otra parte, las formaciones dogmáticas de las izquierdas, que intentan encerrar en unas pocas categorías predominantemente económicas la riqueza de la existencia social y de las posibilidades de lucha cultural, favorecen la fragmentación. Unos y otros, posmodernxs y dogmáticxs, resultan altamente funcionales a los mecanismos culturales de la hegemonía dominante.

Desde las corrientes dogmáticas, el diálogo con culturas originarias o con las corrientes feministas, son consideradas como parte de las lógicas “posmodernas”. Se acusa a quienes sostenemos la necesidad de este diálogo, de complicidad con los procesos de

fragmentación del sujeto popular promovidos por la cultura posmoderna. Sin embargo, en nuestra experiencia, las posiciones dogmáticas lejos de contribuir a superar esa fragmentación, la estimulan, al dejar fuera del proceso de articulación del sujeto a un conjunto de experiencias que consideran “secundarias”.

Es imprescindible reconocer las múltiples dinámicas de la dominación, para aportar al proceso complejo de creación de un bloque popular contrahegemónico, y para debatir el carácter y la metodología de las propuestas de formación política que actúen como dimensión pedagógica de esa creación. Los actuales momentos de fragmentación social tienen en su base material la desarticulación de las clases y sectores sociales, como resultado de la flexibilización y precarización laboral, la desindustrialización, el despoblamiento del campo, y por el retroceso en los niveles de conciencia social producido por la dictadura primero, así como por el fuerte impacto de la cultura neoliberal, patriarcal, heteronormativa, en los movimientos populares.

Las urgencias de la sobrevivencia generan formas de militancia basadas en el pragmatismo y en el cortoplacismo, que estimulan la manera efímera de constitución y desarticulación sucesiva de los agrupamientos de hombres y mujeres agredidos por el sistema, que no alcanzan a volverse sujetos políticos en la vivencia cotidiana de la inmediatez. Estas concepciones llevan al desprecio por la teoría, a la acentuación de la ruptura entre teorías y prácticas, a la limitación a procesos acotados de "capacitación" pero no de formación, a la subordinación ideológica a las diversas "modas" que se van renovando desde las usinas de la producción cultural hegemónica.

### **¿QUÉ PASA CON LA EDUCACIÓN POPULAR?**

En la última década se ha producido una multiplicación de experiencias que se reconocen como de educación popular. Desde aquellas que pretenden -aun con dificultades- seguir siendo pedagogía de los oprimidos y oprimidas, pedagogía revolucionaria, y aquellas que han disociado las dinámicas y algunas técnicas participativas de la propuesta liberadora, y tienden a utilizarlas para instituir en su nombre un espacio de contención social con una fuerte marca de asistencialismo, gobernabilidad, y de inclusión subordinada en la dominación.

En la experiencia colectiva que venimos realizando desde Pañuelos en Rebeldía, intentamos recrear cotidianamente una pedagogía emancipatoria, a la que concebimos como una dimensión específica de los procesos organizativos y de lucha de las fuerzas populares y revolucionarias.

Intentamos que sea una pedagogía de la rebeldía, de la esperanza, de la libertad. Una pedagogía que tiene en su horizonte el socialismo –no como calco ni copia, sino como creación heroica de los pueblos (tal como lo concebía José Carlos Mariátegui)–. La entendemos por lo tanto en clave de revolución permanente, de desafío a las opresiones, de proceso y de proyecto libertario de los y las de abajo.

Desde Pañuelos en Rebeldía participamos en experiencias de recuperación del trabajo –con la modalidad de fábricas sin patronos, de cooperativas, de emprendimientos sociales-, en experiencias de salud comunitaria –que se realizan simultáneamente con la socialización de saberes ancestrales–, en propuestas de recreación y comunicación popular que se alejan del pasatismo promovido por los grandes medios de comunicación. También somos parte de las batallas de defensa de los bienes comunes, de los territorios, del medio ambiente, frente a las políticas depredadoras y expropiatorias del capital. Junto a las mujeres y a los colectivos de la diversidad sexual desafiamos el avasallamiento de nuestros cuerpos, de nuestras subjetividades, de nuestra sexualidad realizado sistemáticamente por el machismo y por la heteronormatividad impuestos violentamente por la cultura patriarcal. Trataremos ahora de explicitar un poco más algunos elementos de nuestra propuesta y de nuestra experiencia:

- Concebimos a la Educación Popular como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, y no como pedagogía para los oprimidos y oprimidas. A nuestro entender, el sujeto de la educación popular está constituido fundamentalmente por los movimientos populares que se organizan en procesos de resistencia, y que conciben a la educación como una de sus dimensiones organizativas. El sujeto no son lxs educadorxs que pretenden “iluminar” con sus teorías revolucionarias a lxs sectores populares, ni siquiera lxs educandxs de manera aislada, sino los sectores populares que –con o sin ayuda de educadorxs externos al movimiento– se preparan en diferentes terrenos para hacer sus luchas más eficaces.

Entender la Educación Popular como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, significa afirmar el protagonismo del sujeto popular en la creación histórica revolucionaria.

- Es pedagogía de la rebeldía frente al sistema y no de la adaptación al mismo. Esta posición está en polémica con quienes realizan prácticas que tienen fuertes componentes de asistencialismo y clientelismo, promovidas fundamentalmente desde algunos espacios gubernamentales, ONGs e Iglesias, con el objetivo de “contener” y de “adaptar” a los sectores sociales excluidos, en una inclusión subordinada. Es una contención que funciona en clave de disciplinamiento: se trata de “contener” en el corralito de las políticas de sobrevivencia, reduciéndose la formación -por lo general- a propuestas de “entrenamiento” en algunos saberes necesarios para no morir. Estas “capacitaciones” en proyectos productivos del circuito asistencial, no sólo van dando legitimidad a ese circuito; también son mecanismos de multiplicación de la explotación, de la extracción de plusvalía, e incluso de “autoexplotación”.

En la mayoría de los casos, los mismos educadores y educadoras están precarizados, con lo que se va creando un “acostumbramiento” a la idea de sobrevivir de cualquier manera, perdiendo los derechos sociales conquistados por los trabajadores y trabajadoras, y se legitima una concepción de la educación en la que se fragmentan los saberes hasta el punto de decidirse de manera pragmática cuáles deben ser “transmitidos” y cuáles “no son

necesarios”, en procesos que más de formación vienen a resultar de “adiestramiento” para algunas labores.

Rechazar estas propuestas nos coloca muchas veces en los límites testimoniales del ejercicio crítico... pero aceptar la subordinación a las lógicas ideológicas y simbólicas del poder nos arrastra a un terreno abonado por el cortoplacismo y la mediocridad (cuando no como socios/as subordinados de corruptelas escandalosas).

De esta manera, el objetivo de la educación popular no es la adaptación ni la inclusión en el sistema de dominación, sino el combate al mismo con el objetivo de su destrucción. Y en el “mientras tanto”, el objetivo es crear las fuerzas populares con capacidad para dar esa batalla.

- Es pedagogía de la organización popular. Se realiza prioritariamente desde las organizaciones en lucha, tendiendo a fortalecer a su militancia en los distintos ámbitos que tienen de análisis crítico de la realidad y de transformación de la misma. En este marco, polemizamos con los criterios que establecen fuertes diferencias jerárquicas entre los procesos educativos “de base”, y los destinados a “los cuadros”. Pensamos a la Educación Popular como teoría del conocimiento, que sustenta todos los procesos de estudio y de reflexión sobre la práctica, o de debate teórico. La división en “base” y “cuadros”, establece una jerarquía en las organizaciones que en gran medida ha sido desmentida por el proceso histórico. Son muchos los “cuadros” revolucionarios que rápidamente se han vuelto “cuadros” del sistema. Y son muchos los y las “militantes de base” que se han mantenido fieles al ideario y a las necesidades populares. El reconocimiento de diferentes tipos de experiencias –hecho real, que constituye una riqueza de los movimientos– no debiera derivar en una construcción jerárquica, sino en la oportunidad de un intercambio de saberes enriquecido por las mismas.

Tampoco creemos que se deba establecer una jerarquía entre los diferentes tipos de opresiones y de luchas contra las mismas. Concebimos a la educación popular como una pedagogía de los sujetos organizados o que tienden a organizarse para luchar contra todas las formas de alienación, de negación de nuestro ser social, de enajenación de nuestra fuerza y capacidad creativa. La dimensión organizativa es una parte esencial de esta teoría del conocimiento, basada en el trabajo grupal, y en la convicción de que la única manera de transformación del mundo es a partir de la lucha colectiva de los oprimidos y oprimidas.

- Es una pedagogía del conflicto social, que se desenvuelve al calor de las movilizaciones sociales y políticas, y de la creación de experiencia de poder popular. Sus contenidos, métodos, propuestas, no se deciden por fuera del grupo social que forma parte del proceso educativo, sino que se va realizando junto y como decisión del grupo. En este sentido, se aleja de aquellas concepciones de algunas izquierdas que se consideran poseedoras de verdades que deben “enseñar” a “la clase”; posición que Paulo Freire caracterizó como “educación bancaria”, porque sigue suponiendo que en un lugar elitista está el dominio del saber y en otro está la ignorancia, y considera que el acto educativo se limita a “transferir”

o “depositar” ese saber, para “iluminar” a los que no lo tienen. La Educación Popular estimula, por el contrario, procesos de creación colectiva de conocimientos, de descubrimiento del mundo, de diálogo de saberes.

- Es una pedagogía de la descolonización, del develamiento de las marcas eurocéntricas y occidentales de la cultura dominante. En nuestro continente, marcado a fuego por los genocidios propiciados por la cultura capitalista, patriarcal, racista, impuesta por la conquista, la colonización y la recolonización, es imprescindible pensar en una mirada profundamente crítica del eurocentrismo y de sus lógicas racionalistas, basadas en ideales como el “desarrollo”, el “progreso”, la “civilización”. Es necesario plantearnos -en el contexto de la crisis del capitalismo “desarrollado” y de llamado “socialismo real”-, la necesidad de dar una vuelta radical en las maneras de pensar y pensarnos, de sentir, de crear, haciendo del reconocimiento de la multiculturalidad una oportunidad de crecer en la diversidad, y de encuentro de pistas que permitan detener la destrucción del planeta.

Esto nos obliga a cuestionar nuestras propias ideas sobre las formas de vida deseables, tanto en su dimensión colectiva como individual, los modelos pensados de socialismo, los proyectos populares en los que nos involucramos.

Esta concepción propone un debate tanto al modelo hegemónico de educación – esencialmente colonial–, como a las propuestas de algunas corrientes de izquierda que han hecho del paradigma occidental de desarrollo su principal fuente de inspiración.

Sin renunciar a los aportes que puedan provenir de todos los saberes existentes en el mundo, es necesario pensar la realidad desde América Latina, desde nuestra historia, desde los sujetos que la constituyen, desde nuestra identidad indoamericana, desde nuestros saberes, desde nuestros sueños, desde nuestros cuerpos sometidos, y desde nuestros cuerpos rebeldes.

Polemizamos con algunas construcciones sostenidas desde la izquierda, que llevan a negar las raíces culturales y políticas de los movimientos populares del continente, reduciendo el conjunto de contradicciones de una sociedad a la contradicción clasista (jerarquizada como contradicción principal, y considerada en muchos casos como única y prioritaria).

Fundamentamos nuestro pensamiento en el marxismo, e intentamos despojar al mismo de las connotaciones que provienen de interpretaciones sectarias, dogmáticas, que esterilizan su mayor potencia: la capacidad crítica, la dialéctica revolucionaria, la metodología de análisis de la realidad con el objetivo de su transformación.

Esto significa al menos dos desafíos inmediatos: una reflexión profunda sobre nuestra historia, y sobre la manera en la que se enseña en escuelas y universidades, y la crítica de las bases epistemológicas de todas las ciencias, que han convertido a las universidades en dependencias de las grandes empresas. La colonización de los saberes es especialmente visible en las prácticas académicas, que -con valiosas excepciones- cada vez más se han colocado al servicio de los intereses de las corporaciones transnacionales, como se expresa en la aceptación de fondos por parte de muchas universidades de las mineras

como La Alumbreira, o de “donaciones” de transnacionales del agronegocio como Monsanto. La reacción que una parte de la comunidad universitaria viene realizando frente a estos fondos, inaugura nuevos debates en el campo académico, y promueve puentes con el mundo de las víctimas de las políticas de las transnacionales.

Desde nuestra experiencia, interactuamos con aquellas franjas del movimiento universitario que tejen sus compromisos con los movimientos populares, contribuyendo con seriedad y profundidad al develamiento de los intereses que están hoy en juego en aquellas disputas.

También tejemos redes con las educadoras y educadores que en los diferentes niveles del sistema de educación pública intentan abrir paso a una pedagogía crítica, cuestionadora del statu quo, transformadora y desafiante de las lógicas que esperan de este espacio la mera reproducción de los saberes de la dominación.

Descolonizar nuestras maneras de estar y de sentir, de pensar y de vivir, exige un enorme esfuerzo grupal que tenga signos claros de cambio, de crítica, de re-educación; que desafíe lo “aprendido” en la “socialización” en la que nos hemos de-formado. Es un esfuerzo que sólo puede concretarse en la lucha, en la praxis transformadora, en la fuerza que se reúne en el gesto colectivo. Es un proceso fundante de nuevas identidades, de nuevas prácticas, de proyectos de creación de poder popular, de soberanía, de independencia, de libertad, de socialismo, que seguramente no podrán realizarse tan sólo en términos de un grupo –por más amplio que éste fuera-, ni siquiera de un pueblo-nación; sino que tendrán que ir forjándose en una perspectiva continental, indoamericana, desde nuestra América mestiza.

Se trata de la posibilidad de ir proyectando la integralidad de la lucha, superando los mecanismos de fragmentación y dispersión de los esfuerzos populares. No hablamos de la suma caótica de fragmentos, sino de la posibilidad de inventar y realizar un proyecto popular, con un horizonte que se proyecte desde las luchas anticoloniales hacia prácticas alternativas originales, comunitarias, sociales, nacionales, continentales, internacionalistas, en las que el diálogo de saberes, de haceres, de sentires, de sueños, permitan que nuestros colores y olores, gustos y palabras, cuerpos y gestos, avancen hacia una manera de encuentro basada en la alegría del descubrimiento, en la continuidad terca y rebelde de más de cinco siglos de resistencia indígena, negra, feminista y popular.

- Es una pedagogía de la dialéctica práctica-teoría-práctica, que intenta superar las dicotomías trabajo manual-trabajo intelectual. Creemos firmemente que las experiencias históricas de los pueblos son una fuente ineludible de conocimiento, que la teoría debe integrar, a partir del esfuerzo colectivo por leer y reescribir el mundo. Desde esta perspectiva, los procesos de conocimiento no se agotan en las búsquedas académicas. Es imprescindible el diálogo de los saberes académicos y de los diversos saberes populares.

La educación liberal y su pedagogía han ido creando sucesivas disociaciones. Una de ellas es la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, en la cual queda desvalorizado el trabajo manual. Esta experiencia conduce a la distancia entre “los que

hacen” y “los que piensan”, entre los “intelectuales” y “los trabajadores”. Estas dicotomías, al tiempo que privilegian el pensar sobre el hacer, también priorizan el pensar sobre el sentir, y la “mente” sobre “el cuerpo”. Este sistema dicotómico escinde no sólo a los grupos, sino también a las personas, siendo un factor de alienación de los seres humanos. En los grupos populares, cuando se traslada esa dicotomía, queda de un lado la teoría y del otro la práctica. De ahí surge una concepción elitista de la elaboración teórica, que deposita en los intelectuales o en los “cuadros políticos” esta tarea, como supuestos portadores del saber. La teoría queda fuera del movimiento, y debe ser “transmitida” al mismo, perdiéndose la capacidad de que el movimiento popular en sí se constituya como intelectual colectivo, en el cual los “intelectuales orgánicos”, al decir de Gramsci, sean parte –y no aparte- del mismo.

En nuestra concepción de Educación Popular, la clave del proceso educativo es la batalla contra la alienación que escinde a las personas, y la constitución de los movimientos populares como intelectuales colectivos. En ellos aportan de manera destacada los intelectuales “orgánicos”, tanto los que provienen de la academia, como los que se han formado en las organizaciones populares. La integración en la praxis cotidiana, permite a los intelectuales y a los movimientos –intelectuales colectivos- ganar capacidad de comprensión de la realidad que quieren transformar.

La sistematización de los procesos de lucha, de debate, la relación práctica –teoría – práctica, enriquece los análisis y es en sí mismo un momento educativo por excelencia. Aporta a esta reflexión el concepto de “hombre nuevo” del Che, quien creía en el trabajo voluntario como camino para su formación en la lucha revolucionaria. El Che analizaba que en la educación anticapitalista, era imprescindible librar una batalla cotidiana contra la enajenación que produce el trabajo convertido en mercancía. Veía al trabajo voluntario como una de las posibles expresiones de un tipo de trabajo liberado de la coacción del capital y del mercado.

Otro debate necesario, vinculado con la relación teoría-práctica, es el tema de la dogmatización de la teoría. Muchas veces, los compañeros y compañeras considerados “intelectuales” por el movimiento revolucionario, comparten muy poco de las vivencias de este movimiento, salvo en momentos en que actúan como “docentes”, “enseñando” de manera directa o a través de sus libros, lo que “el pueblo debería saber para luchar mejor”. Es una reproducción de las concepciones iluministas, en la que se perjudican fuertemente tanto la teoría como las prácticas.

Es importante a la hora de repensar los horizontes de la formación política, someter a crítica no sólo la cultura capitalista, sino también aquellos modelos que en nombre del socialismo cimentaron diferentes corrientes de dogmatismo, una de cuyas características comunes es la negación de la dialéctica marxista, que permite establecer el carácter cambiante, las fuentes del movimiento, la historicidad de los procesos. Los enfoques dogmáticos, simplifican el análisis de la realidad en unas pocas contradicciones antagónicas –retrato en blanco y negro-. Desde esa lógica, se reacciona ante los procesos de despolitización y desideologización de los movimientos, regresando a los enfoques

tradicionales de homogeneización política que no favorecen el análisis del complejo mundo en el que estamos insertos, quienes aspiramos a revolucionarlo. Se reproducen modelos de enajenación de los sujetos, al reforzar la vivencia de un saber que desvaloriza el conocimiento construido por los colectivos populares.

La necesidad de colocar en el centro de la acción política la tarea de formar un bloque político social contrahegemónico, no puede resolverse pretendiendo instalar una lógica falsamente homogeneizadora de las diferencias

- Es una pedagogía de la autonomía. Entendemos la autonomía como la capacidad de las organizaciones populares para determinar por sí mismas sus rumbos, sus proyectos, las maneras de realizarlos, sin volverse instrumentos de políticas que se resuelven sin su protagonismo. Aun aceptando las posibilidades que ofrece el Estado nacional como trinchera de disputa de las políticas de soberanía nacional y popular, es necesario cuestionar las concepciones que niegan la autonomía de los movimientos populares, y pretenden manipularlos desde la gestión estatal, atravesada como está la misma por fuertes lógicas de burocracia, clientelismo y corrupción. La autonomía de los movimientos populares, en esta perspectiva, no significa la reclusión en un lugar testimonial de crítica o de oposición a uno u otro gobierno, sino la capacidad de los mismos para actuar desde sus intereses y necesidades, en diálogo con otros movimientos, y si es conveniente, interpelar o apoyar a los diferentes niveles de los gobiernos que pueden favorecer una resolución positiva de sus demandas.

- Es una pedagogía anticapitalista, antiimperialista, de liberación nacional e internacionalista. Frente al ascenso de las movilizaciones populares que se enfrentan a las políticas de saqueo y destrucción de nuestras sociedades, estimuladas por el deterioro en el imaginario social del mito publicitario de los años 90 sobre los supuestos beneficios de las políticas neoliberales, la respuesta desde las fracciones del poder es el resurgimiento y fortalecimiento de tendencias militaristas, guerreristas, con las que se disponen a defender, reproducir y ampliar la explotación de los pueblos oprimidos. En esta dinámica se ponen a la orden del día nuevas invasiones, golpes de estado, intervenciones, bases militares, aumento de la carrera armamentista, políticas de desestabilización de los regímenes democrático populares. Se plantea un escenario internacional en el que cobran un fuerte protagonismo las propuestas antiimperialistas, que enfrentan el nuevo reparto del mundo que promueven las corporaciones transnacionales, y los grandes bloques imperialistas.

La Educación Popular tiene el desafío de asumir un aporte concreto en las batallas de liberación nacional, de defensa de la soberanía, en los procesos antiimperialistas locales, regionales y continentales, en la gestación de alternativas frente a los bloques de poder mundial.

La batalla antiimperialista, como dimensión específica de la lucha anticapitalista, implica conocer mejor las modalidades que asume hoy esta dominación, y en particular sus mecanismos de generación de consenso y de cooptación de las fuerzas sociales, y de los

centros de producción de conocimiento. El poder mundial disputa e intenta apropiarse de todo el campo de los saberes, desde los saberes académicos, generados en los centros propios de investigación, hasta los saberes populares, a los que no sólo aspira a “conocer”, sino también a “poseer” y “patentar”.

Desde la Educación Popular realizamos una revalorización del saber popular en la lucha contrahegemónica, que tiende a resguardar los conocimientos acumulados por los pueblos originarios, las comunidades campesinas, las mujeres de los sectores populares, como parte de las “armas” de la resistencia, de su capacidad de sobrevivencia y de gestión de alternativas.

El internacionalismo, en las condiciones de globalización del capitalismo, es una exigencia de nuestro proyecto político pedagógico. Comprender las relaciones existentes en el mundo hegemónico, ha vuelto más complejas las luchas reivindicativas y políticas. En tal sentido se trata no sólo de asumir, como lo hace la Vía Campesina, la consigna de “Globalicemos la lucha, globalicemos la esperanza”, pensadas estas “globalizaciones” en una perspectiva contrahegemónica. Es fundamental también hacer del internacionalismo práctico, de la solidaridad con los que luchan en cualquier parte del mundo, una manera de autoeducarnos, de formar nuestra sensibilidad ante los sufrimientos y dolores, sueños y esperanzas en cualquier rincón del planeta. Estas vivencias internacionalistas amplían al mismo tiempo nuestros horizontes de análisis, y nos permiten aprender de las múltiples experiencias de lucha que se desarrollan en nuestro tiempo.

- Es una pedagogía feminista, socialista, libertaria, del “buen vivir”. Nuestra meta es crear colectivamente, en un diálogo fraternal con los diferentes colectivos de lucha, un proyecto que permita el encuentro de las propuestas emancipatorias, libertarias, que los pueblos han ido inventando en su marcha. No se trata de la suma de demandas, sino de la ampliación del horizonte de nuestros sueños. Es por ello una pedagogía de cuerpos en movimiento, de sujetos colectivos, de socialización de los saberes y de las esperanzas, de creación de nuevas relaciones entre los diversos géneros, y de los seres humanos con la naturaleza. El paradigma libertario anima nuestras iniciativas, cada vez que pensamos a la educación “como práctica de la libertad” –de acuerdo con las primeras búsquedas “humanistas” de Paulo Freire-. Y es desde esa libertad que imaginamos la posibilidad de que la humanidad vuelva a plantearse como meta el proyecto socialista. Un proyecto que necesariamente tendrá que enamorar la lucha anticapitalista con la lucha antipatriarcal y anticolonial. Que requiere de la mirada crítica de todas las experiencias realizadas hasta el momento, en nombre del socialismo.

Con esta concepción de Educación Popular intentamos trabajar. Nuestra propuesta es inacabada, y no pretende ser más que un aporte al diálogo que puede realizarse en cualquier ámbito donde haya sujetos con disposición a la lucha y al diálogo creativo.

Nos resulta sumamente auspiciosa la multiplicación de experiencias de Educación Popular que vienen promoviendo diferentes movimientos sociales. También valoramos la

gran batalla que están dando los educadores y educadoras que defienden la educación pública, como espacio fundamental de lucha política y pedagógica. No creemos que haya que optar obligatoriamente por un lugar u otro de construcción de la propuesta, sino que las posibilidades que tenemos en este momento, nos permiten trabajar críticamente en los más diversos campos de acción.

Entendemos que sería sumamente productiva la creación de espacios comunes en los que podamos problematizar las experiencias en las que participamos, de manera de aprender colectivamente de las mismas, y fortalecerlas, identificando sus debilidades, y sumando fuerzas para superarlas.

La Educación Popular está en una encrucijada. Si se conforma con ser una metodología “democrática” de intervención social, con fines de inclusión de los marginados y marginadas, quedará atrapada en las redes fuertes y resistentes del poder, que se rehacen a cada paso.

Quisiéramos pensar que en sus diferentes expresiones, tenderemos a multiplicar la experiencia desde el lugar de la rebeldía, de la insubordinación frente a todas las dominaciones. A hacer de la Educación Popular el lugar donde la indignación, la rabia, el deseo, y las esperanzas de cambiar la vida encuentren no sólo su lugar, sino también un camino posible.

Buenos Aires, 6 de junio, 2012.

## QUÉ ES HOY LA EDUCACIÓN POPULAR PARA NOSOTROS

**ESTHER PÉREZ**

Por qué hay que definir qué es la EP. En la América Latina existe un campo de experiencia prácticas y reflexiones teóricas de contornos vagos al que se denomina Educación Popular o “pedagogía del oprimido”. Defino como vagos sus contornos, por dos razones. De un lado, han existido a lo largo de más de veinte años numerosas prácticas que asumen ese nombre, a cuya suma total o parcial en ocasiones incluso se ha calificado de movimiento. Sin embargo, esas prácticas han hecho énfasis en discusiones, capacidades y objetivos tan dispares que resulta difícil entenderlas como algo homogéneo, incluso si se admite la idea de pluralidad y contextualización que ellas reivindican.

Del otro lado, porque más allá de ese campo existe una conciencia a veces difusa en algunos movimientos y espacios políticos y de ciencias sociales sobre la existencia del mismo y de su potencialidad, pero varía mucho en esos espacios el contacto con esas prácticas o el conocimiento de sus realidades, avances, retos, potencialidades y límites. Y también de la naturaleza posible de su vinculación con ellas.

Esa vaguedad obliga, si se quieren evitar equívocos y lograr conocimiento real, a explicar qué se entiende en cada caso concreto por pedagogía del oprimido, única manera de encontrar las afinidades y las diferencias entre grupos de prácticas y reflexiones, y también vínculos fructíferos con otros niveles del pensamiento y la acción sociales. Estas afinidades y vínculos podrían ayudar a remontar el aislamiento, a potenciar la efectividad y a encontrar nuevos caminos y alianzas.

A partir de ahora, entonces, voy a hablar de qué es para nosotros, un grupo de educadores populares cubanos la concepción de pedagogía del oprimido que anima nuestra práctica, y también de los que me parecen sus retos y límites actuales. Aclaro, sin embargo, que inevitablemente esta reflexión está también inficionada de una voluntad de articulación y una realidad de vínculos con otras experiencias latinoamericanas con las que compartimos ideas básicas e ideales, así que no me voy a referir estrictamente al contexto cubano. Porque, además, siempre me ha parecido que el marco ideal para pensar la Educación Popular a nivel de su promesa más general y de sus objetivos últimos es el de la América Latina.

Empiezo siempre por decir qué no creo que es la pedagogía del oprimido: no es una metodología, una didáctica, un conjunto de métodos y técnicas neutros -casi nada lo es-, sino un pensamiento pedagógico que, posicionándose ante la realidad social, apuesta a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural que considera imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular. Y esta definición, por supuesto, es ya una toma de posición, porque hay prácticas que se llaman de Educación Popular que no creo que puedan compartirla. Quisiera descomponerla en sus distintos elementos. El posicionamiento supone, básicamente, el reconocimiento de ciertas cosas:

a) la injusticia intrínseca del capitalismo y sus expresiones nacionales;

- b) la reproducción del sistema mediante mecanismos de legitimación ideológica y cultural;
- c) la existencia de opresiones diversas pero interrelacionadas, introyectadas por los individuos y los grupos humanos;
- d) la presencia de un sector “popular”-plural- por oposición a otro “antipopular”, que se definen en su enfrentamiento;
- e) la necesidad de entender la praxis social como una unidad inseparable de reflexión y acción;
- f) la autonomía relativa de las opresiones de matriz cultural y, por tanto, el reconocimiento de que pueden reproducirse más allá del desmontaje o destrucción de relaciones de opresión económicas u otras estructurales;
- g) la importancia de la criticidad de los sujetos -individuales y colectivos- para que los procesos liberadores del campo popular se desplieguen en toda su potencialidad.

Hasta ahí, grosso modo, lo que me parece fundamental de la toma de posición. Pero la pedagogía del oprimido es todavía algo más específico. Por eso es que añadía en su definición que apuesta a la educación como herramienta. El punto de partida para esa apuesta es que reconoce la politicidad de toda práctica educativa. Esto es, sostiene que ninguna educación es neutra, que todas están preñadas de asunciones, premisas y modos de hacer que las hacen parte de un proyecto, de un ideal de sociedad. Y, por tanto, construir una pedagogía del oprimido, entonces, igual que construir una nueva forma de ser en sociedad desde la opresión con vistas a su superación, tiene que ser un esfuerzo consciente e intencionado.

Al mismo tiempo, tiene que reconocerse inacabado al partir, ya que es sólo en el proceso de toma de conciencia de las opresiones y superación mediante la praxis social de las mismas que se puede completar. En otras palabras, hay que partir a su puesta en práctica sin todos los mapas trazados, y reconociendo que hay una “tierra incógnita” para orientarse en la cual habrá que ser muy firme en los principios antes mencionados y también en ciertos elementos de método que sirvan para superar las intencionalidades de sujeción incrustadas en las prácticas educativas vigentes; pero al mismo tiempo tendrán que mantener todo el tiempo la capacidad de cambio, innovación, transformación de la propia práctica.

¿Cuáles son esos elementos de método? Mencionaré los que me parecen más relevantes:

- a) el reconocimiento de la existencia de saberes populares: esos saberes son de distinto orden. Tienen que ver con conocimientos, y también con formas de relación y comunicación. Su organización interna y su relación con el medio (esto es, a qué se aplican, de qué manera, por qué vías) son diversos y difieren en muchos casos de los legitimados por la cultura dominante y estructurados en torno a sus nociones de lógica u orden. Por otro lado, esos saberes incluyen la adecuación a la dominación, producen “palabra oprimida”, por lo que su aceptación acrítica porque son “populares” es, en el mejor de los casos, ingenuidad. Por estas razones, la comprensión a fondo de esos saberes, la “pronunciación de la palabra” por parte de los grupos implicados en las prácticas educativas para de ahí proceder a su desmontaje, a la visión de su envés, es imprescindible para un proceso

educativo que pretenda superar “una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente externo”.

b) La necesidad de que esos saberes conversen con los estructurados o codificados por la ciencia: no quedarse en el saber popular, reconocer el derecho de los sectores populares a acceder a los de los “cultos”. Al mismo tiempo, someter a la mirada crítica también esos saberes que porta el educador: sus valores, principios de organización, intencionalidad. Abrirse al reto de cuestionar su legitimidad desde la de los otros, reconocer el error o la incertidumbre.

c) De todo lo anterior se desprende una modificación de la relación educador-educando. Esta, que quizás ha sido la más conocida de las propuestas de la pedagogía del oprimido, no quiere decir, sin embargo, ni la desaparición del educador (en tanto conductor de un proceso estructurado, con intenciones, con objetivos, con métodos) ni la detención del proceso en la explicitación de los saberes de los implicados, esto es, la facilitación del primer paso del proceso, el de “pronunciación de la palabra”. Supone, sí, la construcción de corresponsabilidad con el proceso y conlleva tanto el placer del aprendizaje como su “momento de dolor”, esto es, las renunciadas a lo “sabido anterior” y tomas de posición que pueden ser transgresiones de normas grupales o sociales, con las consiguientes rupturas.

d) Porque, en última instancia, la pedagogía del oprimido parte de la práctica social real de los implicados, profundiza en ella con el auxilio de todos los instrumentos a su alcance y vuelve a ascender a una práctica transformada y transformadora. Es este el mecanismo del proceso de concientización: toma de conciencia acerca de las relaciones sociales que vivimos, diálogo profundizador, toma de posición en relación con aquéllas.

e) Lo anterior hace que resulte obvia la relación educación-organización, relación compleja mediante la cual la una potencia a la otra, y que se expresa más visiblemente en el uso privilegiado por parte de la Educación Popular de las prácticas educativas grupales. La pedagogía del oprimido pretende intervenir en la creación de organizaciones, y en sus prácticas y funcionamiento. Este tema, debilitado en los últimos años en la agenda de los centros latinoamericanos de Educación Popular, es, sin embargo, hoy por hoy, en medio de la crisis y la pérdida de legitimidad de muchas organizaciones populares, de la mayor importancia.

f) Otro tema que ha perdido relevancia y que, sin embargo, me parece que sigue siendo principal entre nuestros problemas, es el que en los 80 se solía denominar como el de la integralidad. Lo entiendo en dos sentidos: de un lado, al nivel de las organizaciones, se trata de contribuir a que no resulten funcionales al sistema y a que no reproduzcan en su seno los mismos vicios y prácticas de mando de la dominación. En otras palabras, que estén siempre un paso más allá de la adecuación y de la cooptación, y que sean el humus de hombres y mujeres nuevos y de relaciones sociales y humanas nuevas.

Del otro lado, lo que es condición de lo anterior: el trabajo con la totalidad de cada uno de los y las militantes. Sólo en la medida en que cada uno y cada una de las personas se desarrolle intelectual, afectiva, axiológicamente, será posible la nueva sociedad. El

socialismo no puede ser, no es sólo -aunque también es- la repartición de la riqueza social. Las personas del socialismo tendrán que ser nuevas o el socialismo no será.

Este tema es muy importante también porque el asalto que ha hecho esta fase del capitalismo a las relaciones comunitarias (en el sentido más amplio de la palabra) ha producido fragmentaciones, anomia, quiebres de los vínculos sociales. Hay que recrearlos a contrapelo del “sentido común” individualista, fragmentador, tecnoeficiente, desde nuestras organizaciones y nuestra cotidianidad.

g) Por último, algo imprescindible para todo lo anterior y que constituye, en realidad, la base de sentido de toda la propuesta: la contribución a la instalación en las personas de una criticidad que permita discernir, filtrar, juzgar, relacionar, tomar partido, entender; que permita que, tanto en las condiciones de una sociedad hegemónica por la dominación burguesa como en las de una sociedad que emprende el largo camino de la transición socialista, los sujetos individuales y colectivos puedan y deban pensar su realidad y, a partir de ese pensamiento, aporten iniciativas, enriquezcan el proyecto, influyan en el proceso y construyan relaciones más humanas y más ricas, capaces de superar la dominación capitalista, con su extrema densidad y complejidad actuales.

Estos principios hacen que las prácticas de Educación Popular tengan que ser muy complejas. Si la pedagogía del oprimido quiere desplegarse en la totalidad de su reto y su promesa y no limitarse a crear espacios acotados de seudoparticipación, en última instancia funcionales al sistema, estará siempre, como dice un cantante cubano, con un pie en el presente y otro en el vacío tratando de colocarlo en el porvenir. Siempre tendrá que concretarse en prácticas contextualizadas (esto es, que respondan a las necesidades, a las preguntas del lugar y el tiempo en que se realizan) y, al mismo tiempo, tendrá que formar parte de la acumulación cultural anticapitalista. En otras palabras, tendrá que actuar en el terreno de la política y también en el de la cultura, que tienen tiempos, urgencias y reclamos diferentes que en ocasiones son real o aparentemente paradójicos o contradictorios.

Quisiera terminar con algunos retos generales que me parece que se le presentan a las prácticas de Educación Popular en estos momentos en cada una de sus concreciones. Si nuestro horizonte último es la creación de una nueva sociedad, de nuevas relaciones que abarcan desde la producción hasta la convivencia, relaciones que serán diferentes por su naturaleza a las engendradas por el capitalismo, pero desde las relaciones presentes, algunos temas saltan como importantísimos:

develar lo que hay en nuestras culturas populares de liberador y también de opresor: ser autocríticos;

explorar más a fondo el famoso tema de la relación entre lo social y lo político: lo social, para ser fuerza transformadora capaz tiene que expresarse políticamente; las instancias políticas, por su parte, para no suplantar al movimiento, tienen que tener otra canalización de lo social que no sea la instrumentación. La Educación Popular tiene un papel que desempeñar para catalizar este proceso de amor entre estas dos instancias imprescindibles de actuación del campo popular;

contribuir a una cultura de debate en nuestras organizaciones que fomente la fraternidad, el respeto, el uso fructífero de esa herramienta imprescindible;  
ser inclusiva: la educación política no puede ser estrecha, no puede estar limitada a los temas tradicionalmente “políticos”. Tiene que servir para la socialización de los hallazgos de las ciencias sociales en todos los campos, y también, de la complejidad de la ética y de la belleza.

# LA DIMENSIÓN TERRITORIAL Y EL MAPEO COLECTIVO CRÍTICO

## CARTOGRAFIARNOS: MAPEAR LAS VIOLENCIAS SOBRE NUESTROS TERRITORIOS

**DANIEL MONTAÑEZ & CÉSAR POPOCA**

La violencia sobre nuestros territorios es una constante en nuestra región y atraviesa numerosas dimensiones de nuestra vida y nuestros pueblos de forma relacionada y compleja. Conceptos como “despojo” y “extractivismo” cobran así en la actualidad una fuerza cada vez mayor, tanto en los medios de comunicación como en las denuncias de diversos colectivos y en nuestro lenguaje cotidiano. Es por ello que en este texto planteamos de forma teórica y práctica el ejercicio del mapeo colectivo de nuestros territorios, los diferentes despojos hacia ellos en la actualidad y los procesos de resistencia que emprendemos frente a las distintas formas en las que se les ataca. El objetivo de este mapeo radica fundamentalmente en reconocernos bajo nuestras propias formas e ideas territoriales, para así fortalecer nuestros procesos de lucha y defensa del territorio en los que, queramos o no, estamos de una forma u otra inmersos.



elroto.elpais@gmail.com

## CARTOGRAFIAR NUESTRO TERRITORIO

*O mapeas o te mapean*<sup>1</sup>

### ¿QUÉ ES LA CARTOGRAFÍA?

La cartografía suele definirse como la ciencia de hacer mapas. Su etimología deriva de la unión del vocablo latino *charta* (carta, mapa) y del vocablo griego *graphein* (grafiar, escribir), es decir, se trata del arte de expresar gráficamente representaciones del espacio. Ahí podrían entrar representaciones poéticas, novelísticas, ideográficas, conceptuales, pictóricas y un largo etcétera del espacio.

Sin embargo, la reducción de la ciencia cartográfica a un mero arte de elaboración de mapas modernos, entendidos como ejercicios de representación del espacio ligados a la concepción territorial de las élites capitalistas, ha predominado hasta nuestros días. Con ello se ha producido un importante acervo de información determinante para el dominio de los pueblos del mundo, así como formas hegemónicas de comprender los espacios y territorios del planeta como contenedores de mercancías y mano de obra explotable. Este modo de definir, medir y controlar los lugares que vivimos, los territorios que generamos colectivamente y, por lo tanto, nuestros cuerpos que los habitan tiene una larga data y se vincula fuertemente a nociones provenientes de la civilización occidental moderna, fundamentadas en comprensiones de las relaciones sociales que están basadas en jerarquías interrelacionadas de clase, género, sexualidad, raza, edad, etc.



Imagen 1

<sup>1</sup> Nietschmann, Bernard, "Defending the Miskito reefs with Maps and GPS: Mapping with Sail, Scuba and Satellite", en *Cultural Survival Quarterly* 18 (4), p. 37, 1995.

En la actualidad, estamos muy acostumbrados a definir nuestros territorios en torno a sistemas administrativos que los dividen en estados, municipios, cabeceras, etcétera, pero no olvidemos que estas formas de medición, gestión y administración del espacio y las poblaciones tuvieron su origen en la conquista de nuestro continente con el claro objetivo de dominar a nuestros pueblos. Por ello, para nuestra región el desarrollo de la cartografía como ciencia dominadora tuvo gran relevancia. Desde el mal llamado descubrimiento de América en el S. XVI, medir y representar gráficamente nuestros territorios fue fundamental. Fundamental para saber dónde establecer los puertos, minas, plantaciones, aldeas y ciudades destinadas a saquear el continente mediante el despojo de nuestros bienes y la explotación de nuestras poblaciones. Estos primeros mapas eran exigidos por los gobiernos conquistadores a modo de “relaciones” donde se diera cuenta de aquellos aspectos que podían enriquecer al imperio en turno que estuviera financiando estas empresas. En dichos mapas no faltaban los señalamientos a las poblaciones autóctonas, identificándolas como salvajes, semihumanas, caníbales o, también, feminizándolas bajo ideas como la del “buen salvaje”. En cualquiera de los casos se trataba de seres, como recogía el propio Cristóbal Colón en sus diarios, “sin secta”, es decir, sin religión, sin alma, más cercanos a la naturaleza que a la civilización. Había que argumentar de forma racista contra nuestros pueblos para poder legitimar y legalizar el despojo de sus tierras y territorios así como su explotación en el trabajo forzado de las minas y las plantaciones. Y todo se hacía en función de “su propio bien”, que correspondía al “bien universal” del poder de los gobiernos conquistadores y del Vaticano<sup>2</sup>, quienes los conquistaban y explotaban a cambio de tratar de formarlos en la “auténtica verdad” cristiana. Es muy importante retomar este argumento, muy conocido en nuestra región, porque seguirá presente a lo largo de nuestra historia, secularizándose en la idea de “pueblos sin historia” de Hegel y, más contemporáneamente, en la idea de “pueblos subdesarrollados” y “pueblos sin democracia” de organismos internacionales como la ONU, el FMI y el Banco Mundial<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> En la época de la conquista de América, el Vaticano contaba con gran poder político. Es muy conocido que las bulas papales de Alejandro VI (1493) promovieron el *Tratado de Tordesillas* (1492), mediante el cual se zanjó la disputa sobre el control del continente americano que mantenían España y Portugal, estableciendo una línea de separación a través de un meridiano situado a 370 leguas al oeste de la isla de Cabo Verde. Esta fue una de las primeras grandes líneas de delimitación de la dominación de la civilización cristiana sobre el resto del mundo, que resume de forma contundente la concepción territorial dominante de Occidente y el nacimiento de la cartografía moderna como arma de dominio.

<sup>3</sup> Sobre el surgimiento de estos primeros mapas de América y su naturaleza imperial se puede revisar la clásica obra del historiador y teórico británico de la cartografía, John Brian Harley, *La nueva naturaleza de los mapas* (México, FCE, 2005).

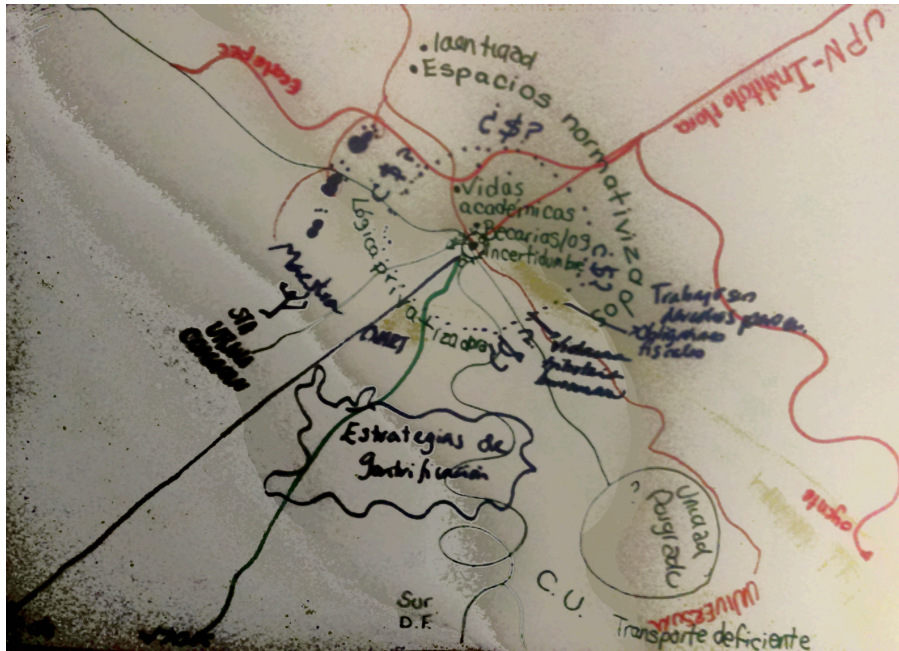


Imagen 2

### ¿Y CUÁL ES NUESTRA CARTOGRAFÍA?

Si la concepción cartográfica ha sido y puede ser más amplia que la desplegada por la concepción imperialista del territorio que nos reduce a ser pueblos con eterna necesidad de tutela, ¿cuál sería una *cartografía nuestra*? Planteamos que una cartografía propia sería la ciencia y el arte de elaborar nuestros mapas, nuestras representaciones gráficas del espacio, desde nuestras propias lógicas de vida personal y colectiva: los relatos propios sobre nuestra relación colectiva con el medio que habitamos.

Este ejercicio también pasa por reconocer, reaprender y rescatar nociones históricas y ancestrales de nuestros territorios anteriores a la conquista y supervivientes hasta la actualidad en gran medida. Es el caso, por ejemplo, de la recuperación y reactualización que los pueblos aymaras y quechuas de los Andes realizan sobre la concepción y división del territorio planteada por los Incas bajo el concepto de *Tahuantinsuyo* (relativo a las cuatro regiones o divisiones) y *ayllu* (comunidad familiar extensa que trabaja colectivamente en una tierra y espacio propio). O también la recuperación del concepto proveniente de la lengua y cultura náhuatl, *altepetl* (relativo al agua y el cerro o montaña), realizada por algunos pueblos mesoamericanos para definir la idea de una identidad o pueblo en relación con el espacio que habita material y simbólicamente.

En la actualidad, frente a este uso hegemónico y dominador de las herramientas cartográficas de representación del espacio, han surgido, desde diferentes experiencias de transformación social colectiva, propuestas de experimentación crítica que plantean un uso propio, contrahegemónico y resistente de las formas de definir los territorios. Por ejemplo, en los contextos urbanos están emergiendo nuevas concepciones situadas en categorías barriales y comunitaristas que territorializan relaciones sociales no mercantiles de apoyo

mutuo cotidiano. También en los contextos rurales está re-emergiendo con fuerza la idea de insistir en la categoría de la comunidad y de recuperar y reactualizar las relaciones sociales comunales ancestrales. Esta cuestión es de suma importancia, ya que la definición del espacio y el territorio producida por los poderes hegemónicos es interiorizada por los sujetos hasta el punto de desactivar en gran medida las posibilidades de imaginar otro mundo y otras relaciones sociales que no estén basadas en el dominio de unos sobre otros. Definir el territorio desde concepciones propias es un punto de partida clave para situarnos de otro modo, nuestro modo, dentro de un mundo que tenemos la responsabilidad de transformar para poder respirar y vivir en él.

Las definiciones y representaciones propias del entorno son ejercicios muy desarrollados por parte de movimientos sociales en nuestra región, hasta el punto que podemos afirmar que, para aquellos con más presencia, fuerza e imaginación, es algo fundamental, planteando que luchar es también comenzar a tomar conciencia no sólo de quién y cómo nos domina, sino de quiénes somos, dónde estamos y a dónde y cómo queremos ir juntos<sup>4</sup>.

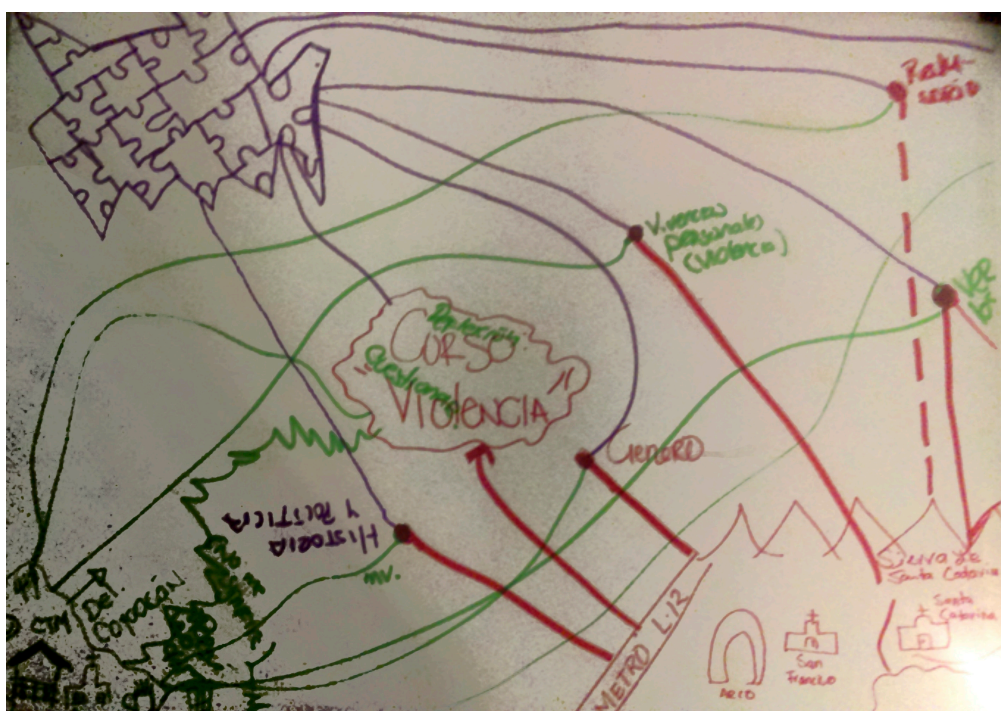


Imagen 3

<sup>4</sup> Es necesario señalar que esta idea del territorio no corresponde a una visión antropológica que lo entiende de forma muy cercana a la noción de hábitat, entendida como aquella relación ecológica que mantienen con el ambiente las diferentes especies (o comunidades para este caso). Se trata más bien, siguiendo al geógrafo crítico brasileño Carlos Walter Porto Gonçalves, de entrever las diferentes dimensiones que *geo-grafian* el espacio, explorando la fuente etimológica de la palabra como las formas de grafiar en la tierra las diferentes dimensiones colectivas de nuestra vida. De esta forma destacamos el aspecto epistemológico del ejercicio de apropiación común del territorio y su historia y no sólo la forma empírica en la que parece darse dicha apropiación.

## ¿QUÉ ES EL TERRITORIO?

Una vez que hemos identificado las posibilidades de una imaginación cartográfica propia, basada en nuestras lógicas frente a las representaciones imperiales de nuestros espacios y lugares de vida, tenemos la responsabilidad de ponerla en práctica sobre nuestros propios territorios, para lo cual se nos hace imprescindible empezar a tratar de pensar seriamente de qué hablamos cuando nos referimos al territorio.

A diferencia del espacio, el territorio ha sido teorizado y presentado por parte de intelectuales críticos y movimientos sociales, sobre todo de nuestros pueblos originarios, con una serie de dimensiones comunitarias que refieren al modo de vivir con el entorno histórico de un pueblo o una comunidad. Esta forma de comprenderlo se enfrenta de forma clara al modo histórico de territorializar del sistema capitalista, el cual pone el énfasis en la acumulación y reproducción de las relaciones sociales basadas en la competencia y las jerarquías entre propietarios y no-propietarios, frente a las relaciones sociales de apoyo y cooperación mutuas que ponen el énfasis en la reproducción material y simbólica de las formas de vida colectiva. En este sentido, planteamos que podrían existir “territorios sin espacio”, por ejemplo, en comunidades desplazadas que conservan en el exilio parte de sus relaciones y horizontes sociales; del mismo modo que existen “espacios sin territorio”: espacios donde no existen formas de vida en común, que son propios de las formas de apropiación capitalista de nuestros territorios, por ejemplo, cuando los transforman mediante la inclusión de grandes infraestructuras mineras, hidroeléctricas, de comunicación y transporte, etcétera<sup>5</sup>.

Esta dimensión común que recoge la concepción territorial nos recuerda al concepto de “enacción” que años atrás acuñó Francisco Varela, biólogo crítico chileno, y que trabajó conjuntamente con su colega y compatriota, Humberto Maturana. Bajo esta idea, la cognición, así como el proceso de construcción del sentido y el conocimiento sobre y del mundo, es siempre un ejercicio mediado por la dimensión colectiva y experiencial de la mente, entendida como una parte más en relación con todo el cuerpo. Toda idea y representación del mundo refiere siempre a las relaciones comunes y a la propia experiencia concreta de las mismas; no existe forma de pensar que todo lo que hacemos y percibimos no está, de alguna forma, atravesado por esta cuestión: la mente no es una máquina de raciocinio y emocionalidad individual, sino que infiere siempre desde ideas, nociones, sentidos, sentires y experiencias percibidas y enunciadas por otros en relación con el yo. La mente, como partícipe del cuerpo, está en un mundo y ese mundo es siempre un mundo común.

---

<sup>5</sup> Börries Nehe, latinoamericanista de origen alemán radicado en México, sigue esta línea argumentativa planteando la existencia de vacíos espaciales. Para él, esos vacíos no son carencia de estructuras sino fronteras en donde no necesariamente entra en juego una estructuración del espacio común. Por eso sería correcto afirmar que pueden existir territorios que no están en lugares concretos, espacializados o, al contrario, que existan espacios donde no haya sentidos reconocidos, por lo que parecen ser vacíos, lo que serían espacios que no son territorios. Por otro lado, Marc Augé, antropólogo francés, también se refiere a los espacios sin territorio, los cuales denomina “no-lugares”.

Llegados a este punto se nos plantea necesaria una pregunta: ¿cuál es la diferencia entre el mapa y el territorio? Pareciera que cuando hablamos de territorio, indefectiblemente estamos hablando de mapas y viceversa. Sin embargo, es necesario decir que no son estrictamente lo mismo. Hacerlo sería como decir que yo soy la imagen en la fotografía. Aquí hay un juego entre la realidad de lo que vemos y la representación que hacemos, por lo que es necesario pensar en distintos niveles de acercamiento al territorio. Por un lado está la proyección que hacemos en el mundo de los sentidos que nos son constitutivos. El territorio sería el reconocimiento que hacemos del mundo que nos rodea y nos configura como un “nosotros”. Por eso es que depende de una comunidad social que lo respalde. Sin embargo, también formamos parte como cuerpos que ocupamos espacio, de la misma territorialización que ejerce la sociedad sobre el mundo. Por lo tanto hay un reconocimiento de quienes habitan el espacio con el espacio mismo.

A pesar de lo anterior, la diferencia entre lo que proyectamos y cómo formamos parte de ello se presenta mucho más cercana a la conflictividad entre lo que vemos y lo que no. Al estar inmersos en el territorio en el que vivimos, podemos no reconocerlo hasta que emerge en él un conflicto, es puesta en duda la existencia de ese territorio y nuestra pertenencia a él o lo es su reconocimiento en los niveles que le competen más allá del palmo de tierra<sup>6</sup>. Existe una íntima relación, al menos en la actualidad, entre los conflictos derivados del ataque a los territorios con su propia reivindicación y defensa, tal y como veremos más adelante.

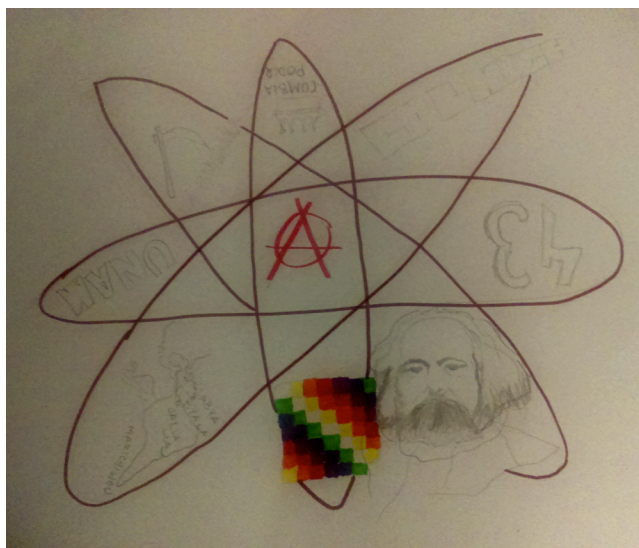


Imagen 4

---

<sup>6</sup>En este sentido, el geógrafo crítico brasileño Milton Santos planteaba que la ciencia geopolítica era el resultado de una visión muy particular de las relaciones geográficas humanas, muy atada a la concepción territorial del estado-nación como unidad de análisis, así como a un entendimiento de los acontecimientos políticos basado en la lógica de la acumulación y la competencia. Frente a la visión geopolítica, este geógrafo brasileño nos planteó la postura de las geografías, como formas de comprender las diferentes territorializaciones que realizan los grupos, pueblos y comunidades humanas, así como las relaciones entre las mismas desde sus propias lógicas, más allá de las sobredeterminaciones de los Estados nacionales sobre sus espacios de vida.

## ¿QUÉ ES UN MAPA?

Mapear significa articular una inteligencia colectiva capaz de vincular signos que de otra manera no aparecen relacionados. Mapear supone coordinar una inteligencia colectiva y voluntades puestas a interpretar el territorio como una novedad. El dilema entre interpretar y transformar tiene que dejar de ser una antítesis. Aquí y ahora, a través de la práctica del mapeo, se pone en marcha un proceso de interpretación/conocimiento del mundo a partir de territorios concretos. Se lo hace combinando los saberes cotidianos y populares (no especializados ni expertos) para producir herramientas estratégicas orientadas a transformar nuestras realidades. De este modo, mapear- interpretar-transformar se vuelve una tarea simultánea “y siempre en movimiento”<sup>7</sup>.

Cartografiar nuestros territorios mediante mapas, desde lógicas cartográficas propias enfrentadas a las hegemónicas, es un ejercicio que, como ya hemos avanzado, se viene haciendo por parte de diversos colectivos y movimientos sociales en nuestra región. De esta forma se expresan y debaten desde lógicas colectivas propias, los sentidos y alcances que le otorgamos a los espacios que habitamos, poniendo especial énfasis en las relaciones sociales que los posibilitan. Nuestros mapas no borran a las poblaciones y su historia, las integran en el espacio, comprendiéndonos más allá de productores y reproductores de mercancías y mano de obra barata. Representar estas experiencias vitales e históricas en el lugar atemporal de la gráfica, más allá de las lógicas institucionales, administrativas, burocráticas o catastrales que miden nuestros territorios en términos de poder y valor de mercado, es el reto ante el que nos encontramos a la hora de experimentar en el amplio universo de la producción de mapas propios, ejercicio que, dadas las características colectivas de los territorios, sólo podemos hacer en común.



Imagen 5

<sup>7</sup> Colectivo Iconoclasistas, *Manual de mapeo colectivo*, Buenos Aires, Tinta y Limón, p. 58, 2013.

## ¿CÓMO MAPEAMOS NUESTROS TERRITORIOS?

Llegados a este punto podemos plantear la siguiente duda ¿cómo cartografiar nuestros territorios, frente a la sobredefinición mercantilista que se trata de apropiarse de todas las dimensiones de nuestra vida, para definir nuestro ser colectivo proyectado en el espacio de forma propia? Sin ánimo de creer que tenemos todas las respuestas, propondremos a continuación la reflexión desde el ejercicio implementado en los talleres<sup>8</sup>. Este primer ejercicio de auto-reconocimiento tuvo dos dimensiones integradas: en un primer lugar se propuso explorar el origen del territorio y, en un segundo momento, se planteó representarlo a través de un mapeo colectivo libre. A continuación exponemos algunas reflexiones derivadas de este primer ejercicio.

### ORIGEN DEL TERRITORIO

La pregunta por el origen del territorio cobra mucha importancia para la definición de cuestiones políticas en la actualidad y nos remite al menos a tres dimensiones: el mito, la lengua y la memoria. Es una pregunta necesaria, porque ahí es donde se enquistaba el reconocimiento que excede al nivel meramente material. Ahí es donde lo espiritual y lo cultural anidan su fuerza y se hacen uno, ya que a partir de la dotación de sentido primigenio es que las posibilidades de estar en un espacio determinado se estructuran.

Por el lado del mito, hay que tomar en cuenta que los orígenes territoriales son generalmente expresados bajo relatos acerca de la constitución del mundo y las comunidades que expresan cuestiones de suma actualidad. Explorar el mito de origen de nuestras comunidades, pueblos, sociedades, barrios, etc., muchas veces olvidado o considerado parte de leyendas sin valía, es un punto de partida interesante para comenzar a situarnos dentro de una concepción territorial propia<sup>9</sup>. Dándole este lugar importante a nuestras leyendas contribuimos a recuperar la memoria y los saberes populares colectivos, poniéndolos más allá de la nostalgia del museo, en el área de la vida más concreta e inmediata que define nuestras relaciones sociales en la actualidad. En las comunidades rurales es muy común encontrar estos relatos que explican la aparición de los cerros, las lagunas, algunos animales, plantas, árboles y alimentos, ciertas formas de siembra y recolección, etc.<sup>10</sup>. Pero, aunque parezca que se trata de una dimensión exclusiva del

---

<sup>8</sup> Este ejercicio estuvo inspirado en los talleres de aprendizaje y redescubrimiento de la dimensión territorial que lleva a cabo desde hace años nuestro amigo, hermano y compañero de luchas y horizontes, José Ángel Quintero Weir, activista e intelectual del pueblo Añúu en la laguna de Maracaibo, con quien pudimos compartir ejercicios similares en talleres comunitarios realizados junto a varios colectivos en la montaña alta de Guerrero, invitados por compañeros y compañeras del seminario Juma Mehpa en 2015.

<sup>9</sup> Entre otros, los antropólogos franceses Levi-Strauss (1908-2009) y George Dumézil (1898-1986), fueron de los intelectuales europeos contemporáneos que más acento pusieron en la cuestión de la racionalidad social del mito, el cual siempre había permanecido en la sombra de la reflexión filosófica por ser presentado en contraposición a un logos. Estos estudios antropológicos, así como una serie muy extensa de esfuerzos de recuperación histórica y filosófica, contribuyeron a desenmascarar la separación del mito y el logos como un ejercicio racista e imperialista consistente en rebajar la potencia social de los pueblos no occidentales.

<sup>10</sup> Dentro de esta dimensión ha cobrado importancia en los últimos años la disciplina conocida como arqueoastronomía, desde la cual se estudian las vinculaciones de nuestros vestigios arqueológicos con la

ámbito rural, también en los contextos urbanos son muy comunes estos relatos, donde se explican la aparición de ciertas dinámicas sociales colectivas, el origen de un barrio, etc. Este primer paso pone en cuestión la propia naturaleza de las comunidades al tener que debatir las causas e interpretaciones de los acontecimientos que generaron su espacio de vida colectiva. Podemos ver un ejemplo en el uso que hizo nuestro grupo de investigación de la UNAM del mapa de América Latina invertido (véase imagen 6), inspirados en una obra pictórica del artista e intelectual uruguayo Joaquín Torres García (1874-1949) titulada *Nuestro Norte es el Sur*. Esa imagen fungía en el mapa como mito fundacional de unión de un grupo de personas que dedicaban sus energías colectivas al estudio de América Latina desde una perspectiva propia y políticamente comprometida con el devenir de la región. Entender esa primera parte era fundamental para comprender el desarrollo de su mapa como territorio de dicho grupo, se trataba de una verdad y certeza común sobre la que construían sus diversos trabajos colectivos.

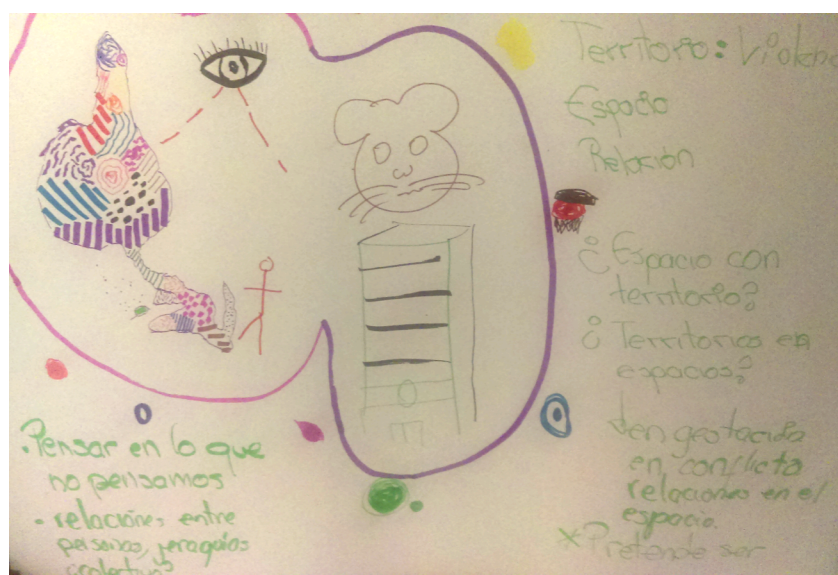


Imagen 6

Por otro lado, explorar el mundo de la lengua es especialmente interesante, sobre todo en nuestra región que contamos con una extensa diversidad y número de las mismas. Carlos Lenkersdorf (1926-2010), filósofo alemán que vivió gran parte de su vida en México muy vinculado a comunidades chiapanecas, mostró en su obra *Filosofar en clave Tojolabal* la potencia de pensar al pueblo tojolabal desde sus propias coordenadas lingüísticas donde, por ejemplo, es poca la presencia del pronombre “yo” y siempre hay una referencia al “nosotros” como sujeto de la acción histórica y cotidiana de la vida. De esta forma, se trata de tomar en cuenta el aspecto lingüístico no sólo como diversidad cultural, sino también

---

disposición y sentido espiritual dotado a los astros y la disposición de las montañas, ríos y lagunas, dando cuenta de la importante relación de reciprocidad que los grupos humanos han venido tejiendo históricamente con su entorno.

como diversidad filosófica y cotidiana. Son cuestiones que abundan en la región; baste recordar que el nombre de regiones como Chiapas provienen de fórmulas de la lengua maya que sugieren una “tierra donde abunda la Chía”. Desde esa reflexión pueden surgir elementos para el debate colectivo muy relevantes.

Por último, podemos señalar la importancia que tienen también para ubicar el origen territorial los procesos de recuperación de la memoria colectiva en torno a sucesos extraordinarios que marcan de una forma determinante las relaciones sociales históricas dentro del espacio, haciendo cobrar sentido a varias acciones políticas y cotidianas de la actualidad. El ejemplo del mapa realizado por los compañeros y compañeras del colectivo del “Territorio Político-Cultural La Atómica” de la Ciudad de México contiene muchas alusiones a esta cuestión (véase imagen 4). En su representación colectiva se pueden observar varios acontecimientos como los encuentros sociales en torno a la fiesta y el baile de la cumbia; una imagen de Karl Marx (1818-1883) que representa el seminario autogestivo de lectura de *El Capital* en el que participaron; la revista *La Guadaña* de análisis latinoamericanista en la que participa la mayoría de sus integrantes; la UNAM como institución en la que se conocieron, etc. Todos ellos son acontecimientos fundantes que se retoman para explicar características presentes de la colectividad.

### **ESCALAS DEL TERRITORIO**

En la cartografía clásica la escala hace referencia a la relación con el tamaño real del espacio representado. En nuestro caso nos referimos más bien a la ubicación desde la que representamos nuestro territorio. Ésta puede darse desde la escala barrial, de una ciudad, una provincia, un pueblo, una comunidad, un país, una región o, incluso, algunas mucho más pequeñas como son las escalas familiares, de una cuadra, una plaza, una cancha o una montaña. El territorio es ante todo relaciones sociales y, dependiendo del tipo de relaciones que estemos mapeando, la escala se hará más grande o más pequeña. La potencia de detenerse en pensar la escala nos puede alumbrar interesantes reflexiones sobre las relaciones sociales que configuran nuestro territorio, así como los ataques que recibe y las sobredeterminaciones que configuran nuestra escala.

En un contexto urbano, por ejemplo, es habitual que las comunidades y/o colectivos se enuncien desde la cuestión barrial, identidad fundamental dentro de una ciudad como la de México (véase imagen 1); aunque también la propia actividad de encontrarse en un taller sobre mapeo colectivo puede convertirse en el punto de referencia territorial (véase imagen 3). Como se puede ver en esos ejemplos la escala es definida por las relaciones sociales existentes y las condiciones de vida comunes de quienes participan en el mapeo colectivo.

### **SÍMBOLOS DEL TERRITORIO**

La cartografía clásica está plagada de símbolos que tratan de representar los aspectos nodales de su intención. Es por ello que vemos en los mapas muchas referencias simbólicas de la riqueza material (señalamientos de los lugares que contienen minerales, petróleo, etc.) y política (señalamientos de los centros de poder político y financiero). Así mismo, existen

símbolos que representan nuestras colonias, universidades, barrios, grupos de afinidad, etc. El símbolo es una forma de representación fundamental dentro de las relaciones sociales humanas. En este sentido, el colectivo “Iconoclasistas” de Argentina realiza una interesante diferencia entre el ícono, como símbolo de sobredeterminación de nuestras relaciones sociales, y el símbolo, como abstracción figurativa de nuestras relaciones sociales reales. De esta forma, el ícono trata de forzar representaciones que nos tratan de convencer acerca de la bondad de proyectos territoriales que van en contra de nuestras formas propias de territorialización. Nuestro mundo está plagado de íconos, cada proyecto de desarrollo, por ejemplo, trae íconos sobre las supuestas bondades de sus acciones, íconos que nos dicen que nos van a dar trabajo, servicios sociales, etcétera. Sin embargo, en este caso, nos interesa más la potencia de pensar nuestros territorios desde nuestros propios símbolos, como podemos observar en el mapeo del colectivo “La Atómica” (véase imagen 4), quienes enuncian su territorio desde la resignificación del símbolo que adoptaron como logo del colectivo (un átomo). En esa representación, cada órbita de los electrones indica una experiencia o dimensión importante de su vida colectiva.

#### **DIMENSIONES DEL TERRITORIO**

Por último, planteamos la cuestión de la representación en nuestros mapas de las diferentes dimensiones que atraviesan nuestras relaciones sociales. Ésta será, quizás, una de las cuestiones más complicadas de representar, pues no refiere estrictamente a lugares concretos sino a lógicas de relaciones internas. Pero, la creatividad humana no deja de sorprendernos. En los talleres pudimos ver cómo, mediante interesantes estrategias conceptuales, se desarrollaban representaciones sobre nuestras problemáticas y relaciones comunes en cuestiones relacionadas con el patriarcado, el aspecto jurídico, económico, pedagógico, recreativo, así como lo espiritual. Concretamente, fue muy presente la cuestión del patriarcado, representada en forma de los temores que las mujeres tienen al pasar por espacios donde se sienten vulnerables por existir altas probabilidades de que sean agredidas física, emocional, psíquica y/o sexualmente.

Otra de las dimensiones, muy presentes en las cartografías de los territorios en nuestra región, es la cuestión de los “bienes comunes” o “bienes comunales”. En la actualidad hay un amplio debate en torno a estos conceptos, dado que se trata de una reivindicación que se plantea tanto desde los movimientos sociales como desde instituciones hegemónicas. Para los movimientos sociales y las comunidades, tanto urbanas como rurales, se trata de la defensa de la relación común que hay con los bienes en un territorio concreto. En los contextos rurales encontramos sobre todo la defensa de la propiedad, uso y gestión colectiva de la tierra, entendida así como bien comunal. En los contextos urbanos encontramos la defensa del uso común de las calles y las plazas, ya sea para establecer los mercados itinerantes (*tianguis*), para jugar al fútbol, ajedrez o las cartas, o para establecer reuniones vecinales que designen los próximos representantes del vecindario. Para las instituciones hegemónicas, como el Banco Mundial o el FMI, la reflexión de los bienes comunes radica más en la protección de bienes abstractos (océanos,

cielo, etc.) y la gestión mercantil de recursos naturales bajo la idea de sustentabilidad, mediante el “turismo ecológico” o la “agricultura orgánica”, en una suerte de “capitalismo sostenible” que convierte los bienes naturales en “recursos naturales”. Es decir, deja de lado las relaciones sociales con el entorno convirtiéndolos en algo aparte de ellas, en un recurso con el que nos relacionamos como “cosa” que está ahí para ser consumida, protegida, comprada o vendida. El discurso hegemónico de los bienes comunes es muy peligroso dado que, bajo el argumento de que una laguna, río o montaña es un bien común de “todos y todas” (entendiendo por todos y todas esa comunidad imaginada que es la nación), puede comenzar el despojo bajo la legitimidad de que se trata de un “bien común” de “todos y todas”, que no es más que el bien común de las élites. Esta idea hegemónica de bien común se acerca mucho más a la idea de “bien público”, que sería aquel bien gestionado por el Estado y el gobierno bajo sus propios intereses, supuestamente en coordinación, concertación, colaboración y bajo el consentimiento de las comunidades donde se encuentran esos bienes. El bien común hegemónico es separado de la comunidad y gestionado desde afuera bajo la ilusión de una supuesta colaboración. El bien comunal es gestionado directa y colectivamente por la comunidad. Podemos ver muchos casos representativos de esta cuestión en la actualidad mexicana. Por ejemplo, en el caso de río Yaqui, en el estado de Sonora, éste ha sido derivado hacia la ciudad de Hermosillo bajo el argumento de que los/las ciudadanas de esa localidad precisan del agua que es un bien común al que tenemos derecho todos y todas. Así, se ha despojado del agua del río y de todas las relaciones sociales establecidas en torno a él a la tribu Yaqui que habita en el territorio donde se encuentra el río. Además, el agua del río está siendo derivada para la acción de proyectos y empresas extractivas que necesitan del agua para funcionar o también es conducida directamente a empresas privadas embotelladoras que la venden en la ciudad. De esta forma, el único que ha ganado es el Estado y las empresas, ya que los/las ciudadanas de Hermosillo siguen accediendo al agua de forma mercantil y el pueblo Yaqui ha sido despojado de su bien comunal.

Por lo tanto, nuestra mirada sobre los bienes comunes o comunales<sup>11</sup> es la de establecerlos como aquellos con los que nos relacionamos de una forma no individualizante. Una montaña, un río, una laguna, una tierra, una plaza, una representación artística, etc. no son bienes comunes o comunales *per se*, es nuestra relación social en torno a ellos los que los convierte en ello. Así, lo común o comunal no son bienes, no son cosas: la tierra, plaza, el mar, el pueblo, la panadería. Lo común o comunal son, antes que nada, relaciones sociales. La pregunta sobre el cómo nos relacionamos colectivamente con la

---

<sup>11</sup>Depende de la región o comunidad en la que nos encontremos se utilizará el concepto de bienes comunes o bienes comunales, dadas las diferencias históricas y los referentes jurídicos y de lucha social que se van desplegando en cada contexto. Lo importante, más que utilizar uno u otro término, es el contenido de los mismos. En nuestro caso enfatizaremos que nos referimos a aquellos bienes con los que existe una relación común, más que los argumentos con los que se legitiman despojos en nombre de supuestos bienes comunes de “todos y todas”. Lo que define que el bien sea común es la relación que establecemos colectivamente con él. En otras palabras y siguiendo a la teórica y activista feminista italiana, Silvia Federici, “no hay bienes comunes si no hay comunidad que los gestione colectivamente”.

tierra, la plaza, el mar, el pueblo o la panadería, es la que puede dilucidar si se trata de una tierra comunal, una plaza comunitaria, un mar común, un pueblo colectivizado o una panadería comunal.

La dimensión de la existencia y defensa de los bienes comunes o comunales suele estar muy presente en este tipo de mapeos colectivos generando, por ejemplo, memorias comunes en torno a los procesos de reproducción material del entorno (imagen 7). Aunque más dimensiones suelen ser resaltadas en mapeos colectivos en un contexto como la Ciudad de México, tales como la violencia dentro de las colonias y barrios populares (imagen 1), la violencia del transporte urbano (imagen 5) y la violencia estructural hacia las mujeres (imagen 2).

## **CARTOGRAFIAR EL DESPOJO SOBRE NUESTROS TERRITORIOS**

### **¿QUÉ ES EL DESPOJO?**

La conflictividad a veces parece ser una de las vías con mayor fuerza para el reconocimiento de los territorios, su posterior defensa y crecimiento. Cuando trabajamos en torno al territorio, es importante pensar no sólo su creación, configuración y vivencia, sino también su conflictividad. Como hemos dicho antes, el territorio es el espacio que habitamos, la casa es el espacio más propio que tenemos, aquel que conformamos con nuestra familia, nuestras cosas y los objetos que son parte de lo que somos. Ahora bien, ese espacio tiene la posibilidad de ser arrebatado, expropiado o destruido para ser ocupado por alguien más, al mismo tiempo que nos excluye de él. Eso es un acto de increíble violencia. ¿Qué pasaría si un día cuando regresas de la escuela a tu casa, te enteras de que tu cuarto ahora es el de tu hermano y todo lo que había adentro ahora le pertenece?

Esto puede parecer un escenario soso, pero a esto es a lo que llamamos despojo y no se limita al robo o desposesión. Opera en tantos niveles como abarca el territorio. Los zapatistas nombran cuatro fenómenos, que sostienen el sistema de opresión y esclavitud social y dividen a la gente en un arriba y un abajo, como las cuatro ruedas del capitalismo: represión, desprecio, explotación y despojo. ¿Por qué el despojo? El despojo no es un robo y ya. No se trata de que desaparezcan cosas o espacios o tiempos cualesquiera, lo que nos quitan es parte de nosotros. Cuando habitamos un mundo, lo configuramos según un cúmulo de experiencias tanto propias como históricas y vamos dotando de sentido a lo que nos rodea. Cuán más intensa es la participación, más parte somos de ese mundo. Pareciera ser que la mera existencia de lo diferente es ya razón para hacerlo desaparecer.

El despojo está íntimamente ligado al territorio, por lo que todo lo susceptible a ser entendido como territorio es también susceptible a ser despojado. Como ya dijimos, territorios son ante todo relaciones sociales y eso es lo que nos arrebatan cuando hablamos de despojo, no se trata de que nos estén quitando sólo la montaña que contiene ricos minerales para hacer joyas, sino del lugar que ocupa dentro de nuestras relaciones sociales la existencia de esa montaña que nos están arrebatando.

Por ello, no es de extrañar que la etimología de despojo provenga de la voz latina *despoliare*, referente a saquear pero, y quizás más interesante, también a desnudar. Y no se trata de cualquier desnudo, se trata de una metáfora que nos remite a una cuestión integral y existencial. *Despoliare* hace referencia a la conjunción del vocablo *de* (acción que viene de arriba hacia abajo) con *spolium* (pellejo, botín). Cuando hablamos de despojo estamos haciendo referencia a cómo “los de arriba” despellejan, literalmente, nuestros territorios, los cuales, como hemos podido ver, son una dimensión fundamental de nuestra vida colectiva. Es por ello que Karl Marx, teórico alemán propulsor de la crítica de la economía política capitalista como un sistema de relaciones sociales basados en la dominación y la explotación de la mayoría de los hombres y mujeres del mundo, utilizó el término de despojo para hacer referencia al origen y funcionamiento cotidiano del proceso de acumulación de Capital basado en la guerra directa contra los pueblos y comunidades que habitan la tierra.

### **¿CÓMO SE DA EL DESPOJO EN NUESTRA AMÉRICA?**

Nuestra región vive actualmente renovados procesos de despojo territorial que arremeten con nuevas formas de violencia contra nuestras comunidades y pueblos. Los casos actuales más conocidos son los derivados de los megaproyectos extractivos o los instrumentos paramilitares del Estado relacionados con el narco. Respecto a los primeros, estamos viviendo nuevos ataques hacia nuestros ríos, lagunas, valles y montañas de la mano de procesos técnicos de extracción de minerales y energía eólica e hidráulica. Minas, represas, generadores de energía eólica y un largo etc. de instrumentos y nuevas técnicas como el *fracking* minero han abaratado la extracción de riquezas minerales y energéticas, elevando la velocidad y magnitud del expolio de nuestros bienes comunes de forma exponencial. Aquellos y aquellas que se rebelan frente a estos procesos son frecuentemente perseguidas y asesinadas impunemente. Pero, la cuestión extractiva es aún mucho más compleja y adquiere dimensiones sociales en numerosos ámbitos. Alberto Acosta, intelectual y activista del Ecuador, nos ha mostrado como el extractivismo responde a un modo de pensar y racionalizar propio de los proyectos geopolíticos imperiales. Desde este punto de vista, no sólo nuestros bienes comunes materiales están disponibles para el despojo, sino también los bienes comunes expresados en forma de conocimientos territoriales y medicinales de nuestros pueblos, que son convertidos en mercancías mediante patentes farmacéuticas entre otras cosas. También podríamos mencionar el extractivismo de mano de obra barata, mediante estrategias geopolíticas y simbólicas múltiples, que generan un saqueo de personas, millones de personas, desde México y Centroamérica hacia los Estados Unidos, destinadas a ser fuerza de trabajo super-explotada en empleos de baja cualificación.

Por otro lado, emerge con fuerza en la actualidad la cuestión que han venido llamando “narco-estado”, que no es otra cosa que la utilización del narco por parte del gobierno y el Estado para gestionar enriquecimiento económico y político de forma ilegal, promoviendo el negocio del movimiento de drogas y armas, que son también movimientos de población y transformación profunda de comunidades.

Adheridos a los procesos de despojo existe una multitud de dimensiones aparte de las mencionadas. El terrorismo de Estado y la persecución política de líderes de procesos sociales, funciona como estrategia de despojo territorial, como también las amenazas de virus y epidemias, casos que hemos podido evidenciar en México con las pandemias del virus H1N1 y el Zika, o los procesos que conocemos con el nombre de “gentrificación”, que no es otra cosa que el desplazamiento forzado de pobres de los centros urbanos para reactivar económicamente dichas zonas con rentas de clases altas y turismo o, también, todos los proyectos derivados de abrir nuevas líneas de circulación de capitales (carreteras, acuerdos de libre comercio, etc.). Al mismo tiempo estas nuevas formas conviven con otras muy antiguas, como los cercamientos sobre tierras comunes mediante, por ejemplo, la privatización de tierras ejidales, que aún continúan a través de diversas estrategias.

Las formas de despojo son tan múltiples y complejas que el mapeo nos puede ayudar para pensarlas, delimitarlas y afrontarlas. A partir de nuestro taller, siguiendo una metodología similar a la del ejercicio anterior, pudimos dilucidar las siguientes:

### **¿CÓMO PODEMOS MAPEAR EL DESPOJO?**

Para mapear los procesos de despojo tomamos como referencia las mismas categorías y rutas del anterior ejercicio así como los propios mapas que se gestaron sobre las nociones propias del territorio. De esta forma se pudo evidenciar, sobre una reflexión previa de nuestras relaciones territoriales comunes, como se despliega la violencia sobre nuestros modos de habitar y compartir el espacio. Presentamos a continuación algunas de las reflexiones suscitadas en dicho ejercicio.

### **ESCALAS DEL DESPOJO**

Al igual que hay escalas dentro de los territorios existen escalas dentro de los procesos de despojo. De esta forma, podemos mapear los alcances del despojo dentro de nuestras concepciones previas de la escala territorial. Por ejemplo, un proceso de despojo puede afectar en un principio solamente a una montaña pero, si esa montaña forma parte de las relaciones sociales de todo nuestro territorio, tenemos que identificar hasta qué punto y en qué sentidos el despojo va más allá de quitarnos o transformar esa montaña. Lo mismo puede suceder con planes de inserción estatal dentro de acuerdos de libre comercio ¿cómo afectan esas resoluciones específicamente en nuestros territorios?

### **SÍMBOLOS DEL DESPOJO**

Como ya comentamos en el apartado anterior dedicado a la dimensión estética de la colectividad, mediante el análisis de los símbolos dentro de los territorios existen algunos de ellos que sobre determinan nuestras lógicas comunes, los cuales son presentados como íconos. Estos serían los objetos de mapeo en este ejercicio.

## **DIMENSIONES DEL DESPOJO**

Por último, tratamos de mapear las dimensiones adheridas a los procesos de despojo, las cuales son a primera vista más complicadas de representar de forma gráfica. Las posibles dimensiones atacadas en estos procesos son tan múltiples y complejas que sólo podemos hacer referencia a algunas de ellas en general así como a los aportes específicos evidenciados en el taller. Resalta en nuestra región de forma extraordinaria el machismo del patriarcado, que evidencia los feminicidios adheridos a estos procesos de despojo, así como también el racismo que ubica muchos de estos procesos en los territorios de nuestros pueblos indígenas, sin olvidar el clasismo que atraviesa ambas cuestiones. Los procesos de despojo se concentran, casi por regla general, en espacios donde atraviesan sobrecodificaciones patriarcales, racistas y clasistas, es decir, donde hay mujeres, pueblos no occidentales (como nuestros pueblos indígenas) y pobres, que a su vez son los principales sujetos resistentes contra estos procesos.

## **CARTOGRAFIAR NUESTRAS RESISTENCIAS FRENTE A LOS DESPOJOS**

### **LA CARTOGRAFÍA DE LA RESISTENCIA**

El último lugar del mapeo de la violencia sobre el territorio en México y Nuestra América, dentro de esta propuesta, estaría reservado para la esfera de la acción colectiva frente a los procesos concretos de despojo. En este sentido, esta dinámica se puede realizar con integrantes de colectivos o plataformas de lucha, pero también puede funcionar como un ejercicio de imaginación común que implique un primer paso hacia la acción colectiva con personas que aún no estén organizadas. Por ejemplo, implementando la actividad en la escuela de una comunidad donde se dan procesos de despojo (por mineras, hidroeléctricas, eólicas, etc.). Para los y las participantes llegar a este punto del ejercicio puede significar poner en común las formas en que su comunidad y/u organizaciones de la región están actuando frente al ataque, así como imaginar posibles vías de acción y política colectiva que implique sus propias vidas frente a la amenaza y la realidad del despojo. El mapa de la resistencia es a la vez una forma de descubrir las propias resistencias en las que estamos inmersos y de pensar colectivamente formas de intensificarlas y expandirlas.

### **¿QUÉ ES LA RESISTENCIA?**

Un paso previo al ejercicio podría ser poner en común la propia noción de resistencia. Esta parte es interesante porque los procesos de resistencia suelen determinarse desde las acciones más visibles en contra de los despojos. Sin embargo, existen toda una serie de acciones colectivas e individuales más invisibles que se enfrentan a estos ataques sobre el territorio. Pensar juntos y juntas las diferentes dimensiones de lo que implica una resistencia frente a un despojo es un paso previo importante para planificar la acción colectiva. Por ejemplo, generar relaciones sociales comunitarias, de todo tipo, a simple vista no puede parecer una resistencia frente a un despojo, sin embargo, funciona como un

elemento de cohesión fundamental a la hora de plantear acciones sobre la defensa del territorio. Cuanto mayor sean las relaciones cotidianas de vinculación entre las personas de una comunidad, más intensas serán sus posibilidades de generar e imaginar resistencias creativas y sólidas frente a los procesos de despojo. Las resistencias son mucho más que las acciones de defensa clara del territorio, más que la simple respuesta ante los ataques al espacio. La resistencia también actúa en toda una serie de dimensiones que exceden las respuestas rápidas y mediáticas ante los ataques, nos remite a un universo mucho más amplio que consiste en generar la fuerza colectiva sobre lo que nos es común.

#### **ADVERTENCIA IMPORTANTE**

Es importante generar estrategias de seguridad y discreción sobre los documentos y reflexiones producidas en esta parte del ejercicio. Las dimensiones mapeadas pueden ser elementos atractivos para quienes apoyan los procesos de despojo y tratan de reprimir y acabar con toda resistencia hacia sus proyectos.

#### **ESCALAS DE LA RESISTENCIA**

Tal y como vimos en los ejercicios donde se determina la escala territorial y la de los despojos, la escala de la resistencia también tiene que ser pensada en torno a ellos. Muchas veces, en los procesos de resistencia, es necesario pensar la escala para comprender la efectividad de muchas acciones, ya que nos mostrará elementos importantes para decidir los actores con los que se podrían generar alianzas (entre barrios, sindicatos, colonias, movimientos sociales, colectivos, confederaciones, etc. para detener un despojo), según la dimensión de la escala que esté siendo atacada.

#### **SÍMBOLOS DE LA RESISTENCIA**

Los símbolos de la resistencia son imaginarios comunes muy importantes tanto para generar unión en los procesos de lucha como para dotarlos de referentes y horizontes comunes. En la actualidad, los procesos de resistencia frente a los despojos despliegan todo un universo simbólico que hace alusión a la defensa de la naturaleza en relación con una vida digna de ser vivida en colectivo. Estos símbolos actúan frente a lo que nos han querido vender como desarrollo, que no es más que la destrucción de nuestros bienes y vínculos sociales comunes en miras de la mercantilización de todas las cosas que conforman nuestra vida. Sin embargo, es necesario señalar en esta parte que en la cuestión de los símbolos dentro de los procesos de resistencia se suele vivir con mucha crudeza aquello que podemos llamar *batalla de las ideas*. En esta batalla, los símbolos y horizontes comunes acuñados en las resistencias suelen ser secuestrados por quienes generan el despojo en su propio beneficio. Por ello, hoy llegan a las comunidades hablando de “minerías sostenible” o “energías renovables”, integrando el discurso ecologista dentro de los procesos de despojo. Al momento de mapear los símbolos de nuestras resistencias es muy importante tener en cuenta esta dimensión, donde se trata de convertir nuestras producciones simbólicas en íconos al servicio de la destrucción de nuestros territorios.

## **DIMENSIONES DE LA RESISTENCIA**

Por último, sería el lugar de explorar uno de los puntos más complicados dentro del mapeo de la resistencia: sus dimensiones. Las dimensiones internas nos hablan no sólo de los problemas y virtudes de nuestra acción colectiva frente a los despojos, sino de los conflictos generados en el seno de nuestras propias relaciones sociales como procesos de resistencia. Es el momento de mapear y debatir cómo nos relacionamos y tratamos los unos a los otros, qué tanto de reciprocidad, cariño o amargura atravesamos en los procesos de acción colectiva dentro de nuestras propias relaciones. Se trata de pensarnos a nosotros y nosotras mismas, cómo nos relacionamos, de forma que podamos expresar e identificar nuestros principales problemas para poder afrontarlos. Esta cartografía del conflicto dentro de los procesos de lucha puede llevarnos a debatir varios ejes, tales como:

- La excesiva concentración de autoridad sobre las y los fundadores de los procesos, donde podemos explorar abusos de poder y falta de capacidad crítica por una excesiva delegación de las decisiones fundamentales, cayendo en una lógica mesiánica, que muchas veces no es efectiva.
- La reproducción de relaciones sociales machistas en el seno de nuestros procesos de lucha, como el aprovechamiento de privilegios patriarcales por parte de líderes y varones de los movimientos, etc.
- El manejo y consumo de drogas en los procesos que muchas veces, como el alcohol, son utilizadas para ejercer poder sobre cuestiones colectivas aludiendo “falta de control”.
- La concentración de poder en liderazgos ortodoxos en general.
- La inserción de nuevos participantes en igualdad de respeto y condiciones.
- La gestión de los recursos económicos.
- La consecución de los recursos materiales necesarios para emprender los procesos de lucha.
- La falta de eficacia en los canales de comunicación y los mecanismos de toma de decisiones.

Estos sólo son algunos de los posibles ejes, puede haber más que salgan a colación en la propia actividad. Es necesario incidir en que esta parte de la actividad es una de las más delicadas, pues se trata de poner en cuestión quiénes somos y cómo nos tratamos los unos a los otros, lo cual puede generar conflicto dentro de la propia actividad. Sin embargo, pensamos que es una de las partes más fructíferas e interesantes de todo el mapeo sobre la violencia territorial, ya que se trata, más que de un ejercicio de denuncias y acusaciones personales, de ponernos en cuestión a nosotros mismos como colectivo para poder seguir caminando juntos de forma sana.

## **CONCLUSIONES**

El pensamiento y la acción en torno a los mapas nunca han sido la punta de lanza de los procesos sociales ni han estado al centro del reconocimiento de sí mismos de los colectivos sociales, pero ¿podemos no considerarlos como parte fundamental de lo que somos? La

cartografía nos parece lejana, propia de los geógrafos y de los políticos, pero es un asunto del que necesitamos apropiarnos.

Hemos dicho que un mapa se trata del ejercicio de la representación de un espacio geográfico. Entendemos por cartografía la delimitación de un espacio a partir de convenios externos al espacio mismo y en donde se contienen los límites y alcances de tal espacio. Por tanto, incluye una proyección racional del espacio independientemente de lo que realmente lo ocupe.

Así, el territorio se convierte en una construcción en la que nosotros hacemos al mundo al tiempo en que nos hacemos parte de él. Siempre de ida y de regreso, por lo que la posibilidad de transformación del mundo en un espacio está en nosotros y nuestro actuar. Esto dependerá de qué tanto seamos capaces de formar parte del territorio que habitamos y no sólo vivir ese espacio sin un territorio.

Las ciudades empujan para hacernos perder esa conexión con el espacio. Vivimos en casas que no construimos ni diseñamos nosotros: ya es siempre el arquitecto de la constructora quien decide cómo serán los espacios en los que vamos a vivir; paseamos en plazas diseñadas para que consumamos ropa, alimentos, entretenimiento, “cultura”. Así, nuestros espacios son lugares que cada vez habitamos menos, cada vez son menos nuestros y más iguales entre sí, más homogéneos y funcionales. En ese contexto parece que lo único que nos queda es decorar.

Por eso el reconocimiento del espacio y la subsecuente territorialización se vuelven acciones vitales. Si permanecemos en ese flujo de consumo como eje central de la vida, corremos el riesgo de perder todo contenido en lo efímero del “tiempo real”; de disolver las particularidades en lo homogéneo.

El ejercicio de apropiación del espacio, y la posibilidad de vivir un territorio, lo podemos ver con mucha claridad en el proceso que se desarrolló en la comunidad purépecha de Cherán K’eri en 2011.

Cuando estas mujeres y los jóvenes decidieron sacar a los talamontes de su comunidad, no se imaginaban todo lo que vendría. Sin armas de alto calibre, sólo con palos, piedras y lo que encontraron a la mano, sacaron al narcotráfico de su comunidad. Los talamontes entendieron que no iban a poder seguir devastando el bosque más. Por nueve meses los pobladores se organizaron, armaron grupos de vigilancia como les dijeron los viejos de la comunidad, bloquearon todas las entradas a la comunidad, con aproximadamente 400 comuneros por barricada; luego se formaron las fogatas en cada cuadra, éstas respondían a una manera también antigua de comunicarse. Ya que la luz y el teléfono habían sido cortados, los cuetes y las vigilancias en las fogatas ayudaban a que toda la comunidad estuviera enterada de que los malos venían.

Se trata de una relación con el espacio que es distinta a la de las ciudades, es cierto, pero también es una grieta que nos muestra que aún ante la violencia abierta el mundo se sigue transformando.

El hecho de que las barricadas y las fogatas se volvieran el estandarte organizativo de Cherán refleja un territorio que se mapeó desde “abajo”, es decir, desde los pasos de las

personas que conocen el territorio, lo viven y lo habitan con fuerza. ¿Por qué decimos que las fogatas son parte de un mapa? Porque no son el hecho mismo de prender fuego, ni la conglomeración de gente alrededor de ellas; son una marca territorial en la que se está ejerciendo una apropiación del espacio que reconoce una unidad de los pobladores y su territorio al tiempo en que desconoce a los talamontes como parte de lo que ellos son.

Las fogatas se vuelven un bien común efímero, pero que representa con fuerza a lo común. Se trata de espacios y “cosas” que nos rodean y con las que nos relacionamos de formas no individualizantes. Más que pensar en las cosas como tales, cuando hablamos de lo común hacemos una referencia al modo en que nos relacionamos con ellas y a partir de ellas con nosotros mismos.

De la misma manera es como tenemos que volver a pensar en que producimos nuestras ciudades colectivamente, así como también nos producimos colectivamente a nosotros mismos. Esto implica que los espacios que nos rodean están en una tensión entre los que los habitamos y los otros que vienen a decirnos cómo hacerlo.

Todo proyecto social está condenado a lo efímero, si no es capaz de apropiarse del espacio que pisa y en el que habita. Esto solo podrá ser si se reconoce como parte integral del territorio y al territorio como parte integral de sí. Por eso es que las fogatas de Cherán funcionan como marcadores espaciales desde donde la gente se apropia del pueblo donde vive, y con eso, tal vez sin pretenderlo, cambian también las formas en que se relacionan. En este sentido, una fogata puede ser en la ciudad una librería o un café o un espacio cualquiera en el que la convivencia pueda ser distinta a la que vivimos todos los días. Lo importante es el reconocimiento del espacio que nos rodea para hacerlo territorio. En ese sentido, nuestra tarea es ser capaces de apropiarnos de nuestro territorio en tanto que siempre es diverso y forma parte de un todo heterogéneo que las tendencias de acumulación pretenden homogenizar.

Por eso queremos dejar claro que no pensamos en territorios como unidades administrativas, sino como entidades vitales en constante cambio. Es importante no olvidar que los territorios nunca están vacíos ni cerrados. En todo momento están siendo cambiados por las comunidades que los habitan o por quienes pretenden colonizarlos. Hay tantos territorios como formas de vida que los habitan. Por esto para habitar un territorio hay que producirlo, volverlo propio.

A pesar de todo lo anterior, tampoco podemos decir que por vivir en una ciudad o un campo o un pueblo ya estemos habitando un territorio. Hay espacios sin territorio, sin importar lo densamente poblados que estén. Esto se debe sencillamente a que para hablar de territorio necesitamos también de una comunidad que lo habite. Así, en común, siempre desde lo común.

Dice el colectivo Iconoclastas: “o mapeas o te mapean”. De todas formas te van a mapear, pero no es lo mismo ser mapeado en un terreno ocupado por puntos individuales e inconexos, que en un territorio habitado por una comunidad que se puede reconocer a través de él. Por eso es que se vuelve necesario el ejercicio del mapa como punto de partida para reconocer qué hay, qué tenemos y qué no, pero también qué quieren los que quieren el

espacio donde vivimos. También los Iconoclastas preguntan: “¿Pueden los mapas contribuir a sembrar nuevas semillas, a generar conciencia?” Pueden y más si esos mapas son nuestros mapas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y RECURSOS ELECTRÓNICOS

- Acosta, Alberto, “Extractivismo y Neo-extractivismo: dos caras de la misma maldición”, en *Eco-Portal*, 21 págs., disponible en: [http://www.ecoport.net/Temas-Especiales/Mineria/Extractivismo\\_y\\_neoextractivismo\\_dos\\_caras\\_de\\_la\\_misma\\_maldicion](http://www.ecoport.net/Temas-Especiales/Mineria/Extractivismo_y_neoextractivismo_dos_caras_de_la_misma_maldicion).
- Augé, Marc, *Los “no-lugares”, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Carlos Walter Porto Gonçalves, *Geo-graftas. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*.
- Cartocrítica: <http://www.cartocritica.org.mx>.
- Colectivo Iconoclastas, *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*, Buenos Aires, Tinta y Limón, 2013: [http://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](http://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf).
- Counter-Cartographies Collective: <http://www.countercartographies.org/>.
- Foucault, Michael, *Topologías*, 1967,  
en: <http://www.mxfractal.org/RevistaFractal48MichelFoucault.html>
- Geoactivismo: <http://geoactivismo.org>.
- Geobrujas: <https://www.facebook.com/geobrujas/> .
- GeoComunes: <http://geocomunes.org>.
- Gracias a la Vida: <http://graciasalavida.com.mx/index.html> .
- Grieta: <http://www.grieta.org.mx>.
- Harley, John Brian, *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*, México, FCE, 2005.
- Jerónimo Díaz, *La urbe contra los pueblos*, 9 de junio de 2015, <http://subversiones.org/archivos/116571>.
- Jóvenes en emergencia, *Ayotzinapa y Tlatlaya. Geopolítica, ocupación del país y Terrorismo de Estado*: <http://jovenesemergencia.org/mapas/geopolitica-ayotzinapa-tlatlaya/index.php>.
- Landmark: <http://www.landmarkmap.org>.
- Lenkersdorf, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2002.
- Marx, Karl, “La llamada acumulación originaria”, *El Capital*, Cap. XXIV, Tomo I, Vol. 3, México: S. XXI, pp. 221-245, 1998.
- Quintero Weir, José Ángel, “Wopukarü jatumi wataawai: el camino hacia nuestro propio saber. Reflexiones sobre la construcción autónoma de la educación indígena”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 16, nº 54, Maracaibo: Universidad del Zulia, pp. 93-116, 2011.

- Santos, Milton, *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Sauper, Hubert, *La pesadilla de Darwin*, Francia-Bélgica-Austria, 107 minutos: [https://www.youtube.com/watch?v=g\\_6ZNbYdWzQ](https://www.youtube.com/watch?v=g_6ZNbYdWzQ).
- Varela, Francisco & Maturana, Humberto, *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, Lumen, Santiago de Chile, 2003.
- Varela, Francisco; E. Thompson & E. Rosch, *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Video corto-documental de animación *Abuela Grillo*, Bolivia-Dinamarca, 12 minutos: [https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB\\_BM](https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM)

# COMUNALIDAD Y EDUCACIÓN

## LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN OAXACA: FUNDAMENTOS, EXPERIENCIAS Y CARACTERÍSTICAS

BENJAMÍN MALDONADO

La llamada educación comunitaria en Oaxaca es un conjunto de experiencias en todos los niveles educativos con las que se pretende apoyar a los pueblos originarios en su fortalecimiento, a través de la búsqueda de modelos y prácticas escolares que promuevan la formación de niños y jóvenes con alto grado de conciencia comunal, conocimientos e identidad.<sup>12</sup>

Este tipo de educación surge de propuestas de maestros, académicos y organizaciones que parten de una crítica radical a la educación indígena ofertada por el Estado mexicano, y se construyen mediante razonamientos propios y con recursos humanos y materiales aportados voluntariamente desde de la sociedad civil y desde instituciones del Estado.<sup>13</sup>

A pesar de ser un modelo en construcción y de provenir de actores que no necesariamente están articulados entre sí, podemos distinguir en sus propuestas algunos razonamientos de origen que son compartidos y que se presentan de manera general en la siguiente secuencia diagnóstica:

---

<sup>12</sup> Un desarrollo más amplio de este modelo puede encontrarse en Maldonado, *Comunidad, comunalidad y colonialismo. La nueva educación comunitaria y su contexto*.

<sup>13</sup> Esto no es una incoherencia pues buena parte de la rebeldía educativa en Oaxaca viene de profesores al servicio del Estado pero agrupados en la Sección 22 del SNTE.

1. Los pueblos originarios viven en una situación colonial de dominación etnocida a la que han opuesto resistencia desde la comunidad.
2. La dominación es llevada a cabo por el Estado mediante instituciones que o son intervenidas o despedazan la cultura y vida de los pueblos.
3. Lo comunitario es la fuerza social histórica de los pueblos originarios.
4. Lo comunitario ha sido el objeto de agresión y debe seguir siendo el espacio de defensa.
5. Lo comunitario florece donde hay vida comunitaria, o donde la hubo, y también donde se crean condiciones para que exista.
6. La escuela es una institución de dominación que debe ser intervenida para hacer que contribuya el fortalecimiento de la vida comunal y por tanto de los pueblos originarios.

Estos puntos pueden ser desarrollados sintéticamente así:

Los pueblos originarios de Oaxaca siguieron viviendo bajo una situación colonial después de la independencia de la Nueva España y el surgimiento de la nación mexicana en el siglo XIX. Esta situación desigual se agravó por el desarrollo del capitalismo, impulsado desde ese siglo por el Estado-nación mexicano despojando a los pueblos originarios de buena parte de su riqueza territorial y de su base económica: la producción de maíz. El descontento por el despojo provocó el movimiento revolucionario de 1910, que tampoco modificó positivamente la situación socioeconómica de los pueblos indígenas. Peor aún, los gobiernos posrevolucionarios se decidieron a consolidar el Estado-nación despojándolos de su cultura, y junto con el despojo económico y territorial continuado se llevó a cabo una agresiva política etnocida de exterminio de las diferencias lingüísticas y culturales, encabezada por la escuela, lo que en conjunto creó el proceso de empobrecimiento que padecen todavía hoy las comunidades indígenas y que tuvo como primera consecuencia la migración, en la segunda mitad del siglo XX.

La escuela pública obligatoria, que empezó a llegar a las comunidades indígenas oaxaqueñas desde la década de 1930, castigaba cruelmente el uso de la lengua originaria en el aula y excluía los conocimientos locales ridiculizándolos,<sup>14</sup> además de que en los planes de estudio no había referencias a la vida regional.

Frente a estas agresiones, los pueblos originarios han resistido con distinto grado de fuerza y éxito. La base de la resistencia ha sido la organización comunal (según la teoría desarrollada desde las primeras luchas indígenas en Oaxaca durante la década de 1980 por intelectuales indígenas).<sup>15</sup> La organización de la vida comunitaria con base en la

---

<sup>14</sup> Todos los estudios sobre educación indígena oaxaqueña en esa década y posteriores documentan estas prácticas. Ver, por ejemplo, Bartolomé y Barabas, 1996.

<sup>15</sup> Sobre el origen de la idea de comunalidad en Oaxaca puede verse el libro reciente de Jaime Martínez Luna (2013). También Maldonado, [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/politica/comunalidad/comunalidad.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/politica/comunalidad/comunalidad.html).

comunalidad ha quedado evidente, entre otras cosas, en la resignificación de instituciones de dominación como el municipio, impuesto en el siglo XIX para el control político-administrativo de las antiguas Repúblicas de Indios por el Estado mexicano y que hoy está organizado con base en razones comunales, sirviendo para la reproducción del estilo político comunal. Por ello es que hasta legalmente el Estado ha reconocido que son 418 de 570 los municipios oaxaqueños organizados comunalmente, dándoles derecho desde 1995 a elegir a sus autoridades según sus tradiciones: en asamblea, por voto directo, en días de fiesta y con base en los derechos generados por los ciudadanos en el servicio comunitario gratuito escalafonario llamado sistema de cargos.

La vida comunal se vive en el seno de comunidades, y es entonces la comunidad el escenario principal de la lucha de dominación y resistencia. Por tanto, el avance del Estado ha significado el control y desmantelamiento cultural de muchas comunidades, y los logros de la resistencia son acciones que fortalecen la vida comunal. En ese sentido, el movimiento indígena en Oaxaca está conformado por numerosos grupos, personas y organizaciones que desde distintas áreas de intervención luchan por fortalecer la vida política, social, cultural y territorial de las comunidades.

En esa dinámica de dominación y resistencia, la escuela sigue siendo una institución ajena con la que el Estado impone una política cultural etnocida. Por tanto, es imprescindible intervenirla y reorientarla. Ese es el objetivo etnopolítico de la educación comunitaria.

De esta secuencia surge una definición etnopolítica importante para orientar las propuestas de educación comunitaria: el contraste fundamental entre la dominación y la resistencia, entre el Estado-nación y la comunidad, entre el individualismo nacional y la comunalidad de los pueblos originarios, está en sus fines, pese al esquematismo que significa esta polarización. Esta lectura etnopolítica se puede plantear así: mientras que para el Estado-nación el objetivo es desmovilizar a la población, hacer irresponsable a la ciudadanía, el objetivo de la vida comunal es formar a sus miembros en la responsabilidad, movilizarlos en el servicio a la comunidad.<sup>16</sup> En otras palabras, el objetivo del Estado-nación es lograr que la gente deje la responsabilidad de las cosas en manos de otros, por ejemplo la conducción del poder en manos de partidos, de la educación en manos de maestros, la salud en manos de médicos, y el Estado “benefactor” toma en sus manos esa responsabilidad delegada, para controlarla generando dependencia.

Ante ello, la escuela de educación comunitaria tiene que encontrar la forma de revertir esa tendencia a la irresponsabilidad y aprovechar la experiencia histórica de la comunalidad para poner al aula en sintonía con ella.<sup>17</sup>

Para ubicar esta tendencia, en el modelo comunitario es muy importante que los docentes tengan claramente ubicadas las características de la escuela hegemónica, para que

---

<sup>16</sup> Un desarrollo más amplio del tema, en Maldonado, 2013.

<sup>17</sup> Comentarios y referencias a otras experiencias similares en América Latina están compiladas en L. Meyer y B. Maldonado, 2011.

puedan tener claridad en las características contrahegemónicas que debe tener su trabajo o el servicio que se hace a los intereses del poder por omisión.

De manera sintética, podemos decir que las principales características históricas del modelo hegemónico de Educación Indígena y algunas de sus expresiones, son las siguientes:

*Modelo hegemónico*

<b>Característica</b>	<b>Aspectos en los que se percibe</b>
Excluyente	Del conocimiento local De la participación familiar Del entorno escolar
Etnocida	Contra las lenguas indígenas Contra la cultura de los pueblos indígenas
Discriminatorio	Considerada educación informal Docentes de bajo salario Falta de formación específica al docente Niega u obstruye los derechos educativos de los P.I.
Centralista	Planes nacionales sin flexibilidad regional, metodológica, ni temática
Uniformador	Privilegia lo nacional (lengua, identidad, cultura, historia, ciudadanía)
Inequitativo	Privilegia otros niveles, margina lo rural y niega el derecho a educación indígena en ciudades
De enseñanza	El docente como catedrático (Freire = educación bancaria) Para la transmisión de saberes no es fundamental la investigación

Frente a esto, las características del modelo contrahegemónico o alternativo de educación indígena y algunas de sus intenciones, expresiones y concreciones son las que siguen:

*Modelo alternativo o contrahegemónico*

<b>Característica</b>	<b>Aspectos en que se percibe</b>	<b>Por tanto:</b>
No excluyente	Del conocimiento local	Articula los conocimientos universales en torno a los conocimientos locales
	De la participación familiar	La familia y los sabios locales son también protagonistas en el proceso educativo
	Del entorno escolar	Es fundamental el conocimiento del entorno comunitario y regional

No etnocida	Contra las lenguas indígenas	La lengua materna es la base del trabajo en el aula y se fomenta que sea la lengua indígena
	Contra la cultura de los pueblos indígenas	La organización escolar y del aprendizaje se hace considerando las formas y tiempos de la cultura local
No discriminatorio	De la educación “informal”	Se demostrará que una educación bilingüe o políglota es de alta calidad
	Docentes de bajo salario	Se pugnará por que los salarios sean acordes a la calidad del trabajo
	Falta de formación específica al docente	Es fundamental la autoformación personal y en colectivos, como docente y como investigador
	Niega u obstruye los derechos educativos de los P.I.	Es la concreción de derechos ganados
No centralista	Planes nacionales sin flexibilidad regional, metodológica, ni temática	Los planes y programas, articulados con los nacionales, deben tener flexibilidad
No uniformador	Privilegia lo nacional (lengua, identidad, cultura, historia, ciudadanía)	Permite entender lo nacional en torno a lo comunitario
Equitativo	Privilegia otros niveles, margina lo rural y niega el derecho a educación indígena en ciudades	Pugnará por tener escuelas de educación indígena en las ciudades y actividades de extensión del modelo
De construcción de saberes	El docente como catedrático (Freire = educación bancaria)	El docente es asesor, facilitador o acompañante, y además es investigador
	No se basa en la investigación	La investigación es la base pedagógica del aprendizaje

### LA EDUCACIÓN COMUNITARIA EN OAXACA

Para niños indígenas, el gobierno mexicano ofrece escuelas de nivel inicial, preescolar y primaria (insuficientes, no atienden ni al 70% de la población en esa edad escolar) con un modelo educativo nacional que hace algunas concesiones optativas para la lengua y cultura locales. Pero no ofrece siquiera este tipo de educación indígena en los niveles de secundaria ni de bachillerato.<sup>18</sup>

El conjunto de experiencias de educación comunitaria en México y Oaxaca incluyen experiencias en todos los niveles, muchas de las cuales no lograron sostenerse, así como experiencias exitosas y fallidas que fueron impulsadas fuera del sector público, es decir como escuelas particulares.

<sup>18</sup> En sus más de diez años de existencia, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP ha logrado abrir algunas secundarias y unos cuantos bachilleratos en algunos estados del país, así como más de diez universidades interculturales.

Llamamos aquí educación comunitaria solamente a las experiencias educativas que han logrado incrustarse en el sistema educativo mexicano y ser reconocidas oficialmente, y nos referimos especialmente a las oaxaqueñas.<sup>19</sup>

En general, son experiencias que se nutren de acciones e ideas desarrolladas durante décadas y que se concretan en el siglo XXI.

Todas estas son experiencias en una escuela o en planteles de algún subsistema. El impacto de la educación comunitaria se potenciará con el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), que es una propuesta conjunta del gobierno del estado y la Sección 22 del SNTE, que se plantea como alternativa a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) del gobierno federal. El PTEO se ha estado formulando desde el año 2010 y en el 2013 inició su puesta en práctica como pilotaje masivo (ver IEEPO-SNTE-CNTE, 2013).

#### *Espacios de educación comunitaria*

Nivel educativo	Algunas experiencias de la educación comunitaria en Oaxaca	No.	
Inicial	Nidos de lengua	12	PTEO
Preescolar	Educación por proyectos de investigación	(*)	
Primaria	Educación por proyectos de investigación	(*)	
Secundaria	Secundarias comunitarias indígenas	10	
Bachillerato	Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente	1	
	Bachilleratos Integrales Comunitarios	44	
	Telebachilleratos Comunitarios	40	
Universidad	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca		
	Instituto Superior Intercultural Ayuuk (SUJ)		
	Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (CSEIIO)		

(\*) Esto ocurre principalmente en escuelas de educación indígena, pero también en otros niveles educativos. Destaca la experiencia de los maestros de la Nación ÑuSavi, que abarca las seis zonas de supervisión de la región mixteca. Pero también se desarrolla en distintas partes del estado de Oaxaca. Los maestros que impulsan estos trabajos se apropiaron de la propuesta metodológica de las Secundarias Comunitarias y las adaptaron a su nivel y escuela.

El PTEO es una triple respuesta: desde lo político, busca impedir la imposición de la ACE, desde lo escolar busca confrontar la política escolar del Estado mexicano y desde lo oaxaqueño propone una educación comunitaria basada en la comunalidad.

En general y en lo específico, coinciden sus intenciones y muchas de sus propuestas con las del modelo comunitario, del que surge y que se revisan adelante. Sus estrategias a destacar son: Educación por proyectos, Análisis crítico de la realidad, Conducción del proceso mediante colectivos y elevar el PTEO a estructura del sistema educativo mediante

<sup>19</sup> Algunas de estas experiencias y otras más son expuestas y analizadas en L. Meyer y otros, 2004.

la reforma de la Ley Estatal de Educación propuesta ya por el sindicato y el gobernador al Congreso local.

Independientemente de que llegue a incrustarse en la estructura y sistema educativo de Oaxaca, el PTEO evidencia la importancia y alcances de la educación comunitaria. Su intención es incidir en todas las escuelas de educación básica en el estado.

### **CARACTERÍSTICAS**

La educación comunitaria tiene especial interés en meter a la escuela lo que el Estado excluyó o impide que ingrese. Ese es un horizonte que permite orientación y guardar distancia frente a las intenciones del Estado. Los principales aspectos comunes a las propuestas de educación comunitaria son las siguientes:

Todas trabajan con formas pedagógicas lo más adecuadas posible, tal vez más preocupadas en los resultados académicos que en los etnopolíticos. Pero la constante es tener una pedagogía que se considere adecuada, sea la pedagogía del oprimido de Freire o las corrientes críticas, constructivistas y de aprendizaje significativo. En todo caso, se rechaza la transmisión de conocimientos del tipo bancario que cuestionaba Paulo Freire y se buscan formas de crear conocimientos, es decir que los asistentes aprendan a acercarse al conocimiento.

Esto sólo es posible con un currículo adecuado, que ha sido preocupación de todas estas experiencias. La formulación de un plan de estudios coherente implica una orientación comunitaria, étnica, que pueda ser armada de manera compatible con los planes de estudio nacionales. Por tanto, la gestión del plan de estudios es una parte vital en el desarrollo de las experiencias. Es decir, que los planes de estudio se elaboran considerando lo comunitario como central pero sin excluir lo universal, y se diseñan estrategias didácticas para poder llevarlos a la práctica; estos planes se gestionan hasta lograr la aprobación gubernamental. Y para esto es necesario contar con maestros aptos para la innovación, por lo que su constante formación es fundamental para no caer en formas inadecuadas de enseñanza que se pretenden superar. También es indispensable contar con el apoyo de organizaciones etnopolíticas y magisteriales sólidas.

El uso de la lengua originaria como vehículo de relación en el proceso de aprendizaje es incuestionable para lograr coherencia en el modelo. Los maestros o asesores deben ser hablantes de la variante local de la lengua indígena y tanto los trabajos orales como los escritos se hacen en esa lengua y en español. Esto tiene desniveles, siendo en los bachilleratos donde la actividad es más pobre porque los maestros en su mayoría no son indígenas.

También hay una constante en criticar a la escuela y sobre todo al aula como el lugar donde deba transcurrir el proceso de aprendizaje. Por ello es frecuente que se salga de los salones de clase a buscar el contacto con las fuentes vivas de conocimiento y con los espacios donde la realidad academizada puede tener sentido. Incluso es frecuente la reorganización del aula para romper con la rigidez del esquema clásico de maestro enseñante y alumno aprendiz. En los nidos de lengua esto es indispensable e incluso la

tendencia a la escolarización es inmediatamente rechazada. Las secundarias comunitarias tienen al salón de clases como un lugar ocasional, sin horarios fijos.

En todos los casos la participación comunitaria es indispensable e incluso no tendría mucho sentido la propuesta sin ella. Esta participación significa por principio que la comunidad debe discutir y aceptar la instalación del servicio educativo a través de su asamblea general. Por tanto, el seguimiento a los trabajos queda bajo una autoridad específica nombrada por esa asamblea. Pero la participación comunitaria no se reduce a la ya de por sí importante presencia de una autoridad (un conjunto de autoridades) nombrada por la asamblea y bajo su vigilancia, sino que además implica que la comunidad asume a través de esas autoridades la corresponsabilidad del buen desempeño de la institución o del proyecto, lo que implica muchos gastos, trabajo, viajes y reuniones. Además y sobre todo, esta participación implica la colaboración de los miembros de la comunidad en el asesoramiento y atención de los estudiantes cuando realizan investigaciones con los sabios de la comunidad. Por lo mismo, es parte importante de cada proyecto la exposición de resultados a la comunidad, con lo que se somete al juicio colectivo el saber sistematizado.

De la misma manera, en todos los casos la filosofía que guía los trabajos y sus expectativas es la comunalidad. Los distintos aspectos de la vida comunal son objeto de investigación y la mentalidad comunal es un punto de referencia en los razonamientos con que se plantean y resuelven las propuestas pedagógicas y los conflictos. La experiencia de vida comunal se involucra en la nueva educación comunitaria con la clara conciencia de que se trata de una experiencia histórica, una forma de vida y de razonar la vida y sus instituciones, que tiene una profundidad histórica de muchas generaciones, lo que hace que los jóvenes y niños de ahora sean miembros de sociedades añejamente comunales. Pero es solamente en la nueva educación comunitaria en donde la comunalidad es considerada un valor histórico y didáctico; para otros modelos y en los demás subsistemas educativos, lo comunitario es generalmente valorado de manera superficial, parcial o de plano rechazado.

Finalmente, un aspecto crucial que es la investigación como eje pedagógico: Frente a la educación que permite simular conocimiento se debía oponer un tipo de educación que no fomente la simulación, que permita construir conocimientos amplios, profundos. Para lograrlo se necesitaba de una reubicación del aprendizaje y del papel del maestro en el proceso.

La manera de tratar de lograr esto es a través de la investigación, pues permite profundizar en el conocimiento, arraigarlo, y ayuda poderosamente a tener capacidad de exposición y argumentación.<sup>20</sup> En ese esquema, el maestro tradicional se convierte en un obstáculo para el conocimiento y es el responsable de la ignorancia del alumno. Por tanto,

---

<sup>20</sup> Hemos aprendido que la investigación cambia de objetivo conforme desciende en nivel educativo: si bien la información recogida y procesada es fundamental por su aporte en la educación universitaria, de ninguna manera lo es en el nivel preescolar. Pareciera algo ridículo basar el trabajo en la investigación con niños de 4 ó 5 años, que no saben leer. Sin embargo, en este nivel ha sido donde se ha visto con más claridad tanto la profundidad del conocimiento adquirido como la capacidad de argumentación que fomenta la investigación y no el aprendizaje por repetición.

se requería de un maestro que se niegue a serlo, que acepte no enseñar y que ayude a aprender.

Además, no bastaba con investigar en general. Había que tener una definición clara hacia lo comunitario, esto no significaba ni significará encerrarse en lo local y despreciar lo universal. Centrar el aprendizaje en la investigación del conocimiento local no tiene por objetivo pedagógico la información a recabar sino el proceso de investigación: los indígenas tienen el invaluable recurso de tener en su comunidad a los sabios, a la gente de conocimiento, de manera que al hacer una investigación se puede recurrir a los sabios y formular y reformular preguntas de investigación que podrán ser contestadas por ellos.

Este conocimiento sólido, que logra solidez por la cercanía con las fuentes vivas de conocimiento (aunque se valora mucho las fuentes impresas y virtuales), es el eje a través del cual se articula el conocimiento universal, y por ese medio se busca que tenga sentido para los niños y jóvenes indígenas, miembros de sociedades comunales.

En otras palabras, la investigación de lo local se enriquece con los aportes del conocimiento universal. Por ejemplo, una investigación sobre los conocimientos locales acerca de las plantas medicinales se enriquece con la visión de la química, la geografía, las matemáticas, la ética, etcétera. Ya no es al revés, donde en el mejor de los casos la geografía universal se enriquece con algunos nombres locales de cerros. El recurso pedagógico es el del aprendizaje por proyectos de investigación de conocimientos locales que se enriquecen con conocimientos curriculares.

Paralelamente a la formación de los estudiantes en la investigación y en la vocación de aprendizaje autónomo, es indispensable que los maestros, además de que renuncien a ser maestros, sean investigadores tanto de la realidad como de su propia práctica, para lo cual la etnografía del aula y de la escuela es una metodología necesaria.

Es importante insistir en que los fundamentos y características de la educación comunitaria presentes en las experiencias activas desde hace años en diversos niveles educativos, son los mismos que inspiraron y dan consistencia y viabilidad al PTEO.

## **MARCO TEÓRICO**

De acuerdo a la secuencia diagnóstica que permite razonar la educación comunitaria, en contraste con los modelos que no son comunitarios y que devienen en contracomunitarios, el marco teórico que puede ayudar a ubicar y orientar las propuestas educativas comunitarias o de orientación comunal tiene dos dimensiones: la dimensión etnopolítica y la dimensión escolar y formativa.

### **DIMENSIÓN ETNOPOLÍTICA DE LA EDUCACIÓN**

Ubicar a la educación pública para indígenas en México y en Oaxaca desde una perspectiva útil para los pueblos originarios exige una dimensión etnopolítica que se ha apoyado en diversos autores para situarse en cuatro aspectos principalmente: la secuencia dominación-resistencia-liberación; la comunalidad de los Pueblos originarios; la presencia del

colonialismo y las luchas por la descolonización; la supuesta confrontación entre lo global y lo local.

### 1. Dominación-Resistencia-liberación

La educación escolar es un acto de poder estatal. La función del Estado es de dominación, de control social para la dominación. Tiene como uno de sus instrumentos fundamentales de dominación a las instituciones, a través de las cuales desarrolla políticas públicas que potencian la efectividad política de la institución.

Su foco de atención ha sido la comunidad, que ha sido el espacio que trata de desarticular. A la dominación se ha opuesto resistencia, y los pueblos originarios han enfrentado la fuerza de las instituciones de dominación con la fuerza de la comunalidad desde la comunidad.<sup>21</sup>

El objetivo de la resistencia no es ella misma sino la liberación, es resistir para incubar la liberación. Hoy la liberación tiene la forma de la autonomía y de la llamada reconstitución de los pueblos indígenas. Por tanto, el fortalecimiento de la comunidad y la vida comunal apunta al fortalecimiento de la resistencia en pos de la liberación.

En estos razonamientos ha sido fundamental la obra de Juan José Rendón, basado en Amílcar Cabral, Franz Fanon y otros luchadores contra el colonialismo. En la perspectiva indígena ha sido capital la obra de Ramiro Reynaga y el horizonte de la mirada política de las organizaciones indígenas recopiladas por Guillermo Bonfil.

### 2. Comunalidad de los Pueblos originarios

La comunalidad está constituida por tres elementos: una estructura, una forma de organización social y una mentalidad. La estructura es la comunidad, la forma de organización es lo que inicialmente se ha llamado comunalidad (expresada en el poder, el trabajo, el territorio y la fiesta comunales) y la mentalidad colectivista es el elemento a partir del cual las diferentes sociedades originarias han dado forma a su estructura y organización en los distintos momentos de su historia. Esa mentalidad comunal es confrontada actualmente por el individualismo. Entonces, entendemos al individualismo (que es la raíz ideológica del Estado-nación) como una mentalidad que también define estructuras sociales y formas de organización.

Las obras básicas en este tema son las escritas por los creadores de esta idea en el caso de Oaxaca: Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz. Hoy se encuentra expandida esta idea y existe incluso una academia de la comunalidad que agrupa a muchos de sus autores.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Una discusión más amplia sobre la dinámica de dominación – resistencia - liberación, referida al caso de la educación en Oaxaca, puede encontrarse en Maldonado, 2002, disponible también en internet.

<sup>22</sup> El contacto se puede establecer con Arturo Guerrero: [yelatoo@gmail.com](mailto:yelatoo@gmail.com).

### 3. Colonialismo-descolonización

La historia reciente de los pueblos originarios es la de sus luchas para enfrentar el colonialismo y sus distintas consecuencias. Tras la Independencia de la Nueva España, para los pueblos originarios inicia un periodo de colonialismo interno ligado a la expansión agresiva del capitalismo sobre sus territorios (González Casanova). Este desarrollo político-económico del Estado-nación mexicano se ha basado en una relación etnocida con los pueblos originarios, para entender lo cual son importantes las obras de Robert Jaulin y de Pierre Clastres.

Las intenciones descolonizadoras pueden fructificar a partir de que se ubiquen las diferentes características y expresiones de la presencia colonial, y para ello contribuyen las lecturas decoloniales o postoccidentalistas latinoamericanas que ubican la modernidad apareciendo ligada al colonialismo y desentrañan las huellas coloniales en las formas de conocimiento y razonamiento. Principalmente en obras de Edgardo Lander, Walter Mignolo, Boaventura Dos Santos, Anibal Quijano y Enrique Dussell. También han sido fundamentales las obras clásicas de Albert Memmi y George Balandier, así como los trabajos colectivos e individuales de los miembros del Grupo de Barbados.

### 4. Lo global y lo local

Hay una falsa contradicción entre lo global y lo local, pues lo local no es la negación de lo global, aunque la imposición de lo global ha pretendido la desarticulación de lo local. Basta recordar que la primera vez que los pueblos originarios se toparon con la globalización y sus efectos fue el origen de la modernidad, a raíz de la invasión europea desde finales del siglo XV, como lo muestran Dussell, Lander, etc.

La condición posmoderna muestra una tendencia al desarraigo, a la falta de relación con lo local, al nuevo nomadismo. Pero esa condición no es la de los indígenas, pues aunque están inmersos en el mundo global tratan de hacerlo manteniendo el arraigo con su comunidad, aunque sea un arraigo lejano pero vivo, activo, comunal, cíclico. Andar por el mundo global con los pies en la tierra de origen, de pertenencia, de identidad, esa parece ser la tendencia de los indígenas y por tanto esa debe ser una de las razones que guíen los trabajos de fortalecimiento de la vida comunitaria. Lo local no es encierro sino un recurso para llegar a ser libres en el mundo global, con una libertad propia.

### ***DIMENSIÓN ESCOLAR Y FORMATIVA***

Para concretar los enfoques anteriores en los planes de estudio y en el trabajo escolar, ha sido fundamental la discusión alcanzada a partir del aporte de diversos autores en los siguientes temas:

#### 1. La institución escolar en comunidades indígenas

Aunque hay una literatura abundante sobre los efectos de la escuela y la educación escolar para indígenas, ha sido especialmente útil la lucidez de las propuestas y análisis del ingeniero amazónico del Perú Grimaldo Rengifo y el grupo de trabajo del Proyecto Andino de Tecnologías Apropriadas (Pratec). Para tener conciencia de las consecuencias de la

escuela es uno de sus grandes aportes el de los tres diálogos que tiende a romper la institución escolar entre los indígenas: humanos-naturaleza, humanos-sobrenaturales y padres-hijos (en Meyer y Maldonado, 2011).

## 2. Modelo educativo: de la simulación a la estimulación

La crítica al sistema educativo oficial tiene un enfoque en el análisis del sistema escolar: el sistema educativo bancario, denunciado por Paulo Freire, es un sistema de simulación del conocimiento mediante el cual los alumnos fingen saber a través de exámenes que no aseguran el conocimiento. Esto es posible cuando el maestro pretende enseñar y los alumnos comprobar que aprendieron eso que se les exigió. El resultado es que gran parte de lo aprendido en la escuela se olvida fácil y rápidamente.

En esta crítica se basa la propuesta de modelos educativos que estimulen el conocimiento mediante formas innovadoras o al menos contrarias a las del modelo nacional.

## 3. Interculturalidad: política de Estado y transformación social

La política educativa mexicana se define intercultural a partir del año 1997 y esto significa un recurso posible para avanzar en la innovación desde abajo. Los grandes aportes al debate del multiculturalismo y la interculturalidad, especialmente los de Gunther Dietz y sus colegas, han permitido ubicar diferencias clave: la interculturalidad como política de Estado en los viejos imperios es la respuesta a la diversidad nueva, la que aparece con la inmigración masiva, mientras que en las viejas colonias la diversidad por atender es la de sus pueblos originarios y no los inmigrantes. Los aportes de la educación comunitaria se ubican entonces en el horizonte de la redefinición del Estado-nación mexicano como un sistema intercultural. La participación de jóvenes indígenas formados en escuelas de educación comunitaria es importante en este proceso social.

## 4. Multilingüismo e identidad

Para el desarrollo de los pueblos originarios es muy importante la realización de las cosas en su lengua originaria. La lengua nacional dominante es un recurso necesario pero no puede sustituir la profundidad que se logra con la lengua nativa. Por ello todas las propuestas de educación comunitaria se orientan por ese principio y buscan desarrollarse en la lengua originaria y fomentar el fortalecimiento social de la lengua. Incluso, se está avanzando hacia el fomento del poliglotismo en jóvenes indígenas como camino hacia una mayor capacidad de conocer y de entender.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Esto se impulsa en la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria en Alotepec, Mixe. Allí, los estudiantes (que en 2013 son 140 indígenas nacidos en cerca de 80 comunidades hablantes de siete lenguas originarias) tienen que aprender una segunda lengua originaria, y su requisito para titulación es saber hablar español, inglés, su lengua originaria y una segunda lengua originaria.

## 5. La investigación como eje pedagógico en los distintos niveles educativos

Como ya se ha señalado, investigar lo local para articular en torno a ello lo universal es el método que parece idóneo para conocer a fondo lo propio y encontrar sentido al conocimiento curricular.

Para poder hacer realidad el modelo de educación comunitaria basado en la investigación es imprescindible crear una estructura sobre la cual descansa y se potencie la propuesta. Las características que se esperan de la educación comunitaria en este sentido son:

Un modelo educativo basado en la investigación

Niños y jóvenes que se formen como investigadores

Profesores que hagan investigación

Un espacio donde se concentren y fomenten las investigaciones escolares de la comunidad

Los profesores de educación básica y media superior en general no han sido formados como investigadores, lo cual no significa que no puedan utilizar la investigación como recurso docente o que no puedan realizar investigación sobre su propia práctica o sobre temas de interés comunitario. Pero se necesita hacerlo colectivamente y de manera organizada.

Se requiere entonces la creación y operación de un lugar comunitario panescolar que funcione como:

1. Espacio para la concentración colegiada de los profesores de las escuelas de todos los niveles en la comunidad, donde compartan y debatan los asuntos relativos al desarrollo académico de sus estudiantes y de su práctica docente
2. Espacio donde los profesores sean investigadores, programando la realización de investigaciones y analizando sus avances y resultados
3. Espacio donde se organicen y realicen periódicamente diferentes tipos de investigación, por ejemplo el análisis crítico de la realidad, un Censo de la vitalidad lingüística comunitaria o un Inventario del patrimonio natural y cultural de la comunidad.
4. Espacio donde los estudiantes y padres de familia puedan acudir por asesoría e información.
5. Espacio donde se concentren las investigaciones de todas las escuelas, así como la información y documentación acopiada durante la realización de la investigación.
6. Espacio donde se sistematicen las investigaciones y se difundan sus resultados, poniéndolos al servicio de nuevas investigaciones.
7. Espacio donde los profesores locales puedan generar ofertas de educación comunitaria a distancia, especialmente para niños migrantes.
8. Espacio donde la comunidad pueda concentrar sus archivos históricos tanto municipales como familiares, incluyendo libros, documentos, fotografías, etc.
9. Espacio donde se pueda recibir a investigadores de otras comunidades y mantener comunicación con migrantes para apoyos escolares.

Estos Centros garantizarán que los trabajos que realicen los maestros y alumnos tengan continuidad a pesar de que los maestros se cambien de centro de trabajo y que los alumnos egresen.

A su vez, estos centros darán a la comunidad una vida académica más allá de la escuela, acercando a la sociedad el conocimiento de una manera concreta.<sup>24</sup>

## CONCLUSIÓN

La educación comunitaria se enmarca en un horizonte utópico. Como toda utopía, guía fuertemente sus caminos a partir de dos componentes: una crítica radical de la situación actual y la proyección imaginaria de un mundo diferente, en este caso una sociedad intercultural, con un Estado en el que los pueblos originarios hayan sido reconocidos y formen parte importante de su organización y destino. Ese mundo diferente se espera que esté en manos de personas que reconozcan y valoren su ser comunitario, y por tanto sean aptos para una vida autónoma, intercultural.

## FUENTES DE CONSULTA

BALANDIER, G., *Teoría de la descolonización*, Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo, 1973.

-----., *Antropo-lógicas*, Barcelona, Ediciones Península, 1975.

BARTOLOMÉ, M. y A. Barabas, *La pluralidad en peligro: procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996.

BONFIL, G., “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”, en *Anales de Antropología* vol. IX, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, 1972.

-----., *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, México, Ed. Nueva Imagen, 1988.

---

<sup>24</sup> Una de las claves del fracaso educativo en México está en la desarticulación histórica entre los distintos niveles educativos. Esta desarticulación es doble: por una parte, están desarticulados los planes y programas de estudio en la práctica, y por otra parte, están desarticulados los docentes entre niveles. Es decir, que en una comunidad con preescolar, primaria y secundaria, además de la desarticulación entre modelos y planes, existe la desarticulación entre profesores, pues es poco frecuente que se reúnan para debatir asuntos académicos relacionados con la formación de sus estudiantes.

Esta desarticulación muestra que el objetivo de la educación no es el estudiante, pues de otra manera la articulación sería una característica básica del sistema. El seguimiento a la formación de los estudiantes en su paso por los distintos niveles es fundamental para lograr coherencia entre los objetivos y su forma de alcanzarlos.

Por ello, la educación comunitaria busca la articulación, en primer lugar entre docentes, pero también en los planes y programas. El nivel de Educación Indígena permite proponer esta articulación con más facilidad pues abarca diversos niveles escolares.

Una de las funciones principales de estos centros comunitarios de investigación y documentación será promover la articulación de los docentes de los diversos niveles educativos existentes en la comunidad. Más allá del impacto que esto pueda tener en el desarrollo de investigaciones, se busca que los docentes tengan un lugar donde confluír para socializar los alcances y rumbos de su trabajo. Y que sea un espacio que propicie la participación social en ese proceso.

- ., *México Profundo: una civilización negada*, México, Conaculta, 1994.
- CLASTRES, P., *Investigaciones en Antropología Política*, Barcelona, Gedisa, 1981.
- DOS SANTOS, B., *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores / CLACSO, 2009.
- DIETZ, G., *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada y CIESAS México, 2003.
- DUSSEL, E., *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*, La Paz, Plural Editores, 1994.
- ., *Filosofía de la cultura y la liberación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2006.
- GONZÁLEZ CASANOVA, P., *La democracia en México*, México, Ed. Era, 1978.
- ., "Colonialismo interno (una redefinición)", en *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*, Atilio Boron y otros (comps.), Buenos Aires, CLACSO, 2006.
- GRILLO, E., J. Valladolid y G. Rengifo, *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?*, Lima, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, 1993.
- IEEPO – Sección XXII del SNTE – CNTE, *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*, Oaxaca, 2013.
- JAULIN, R., *El etnocidio a través de las Américas*, México, Siglo XXI, 1976.
- ., "Identidad, etnocidio, totalitarismo", en *México Indígena* Núm. 23, julio-agosto, México, 1988.
- ., "Los indios y las máscaras del totalitarismo" (entrevista), en *El Medio Milenio* Núm. 5, Oaxaca, 1989.
- ., (comp.), *La des-civilización. Política y práctica del etnocidio*, México, Editorial Nueva Imagen, 1979.
- LANDER, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 1993.
- MALDONADO, B., *Los indios en las aulas, Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.
- ., *Comunidad, comunalidad y colonialismo. La nueva educación comunitaria y su contexto*, Oaxaca, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado / Universidad de Leiden, 2011. Disponible en la siguiente página: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15950/fulltext.pdf?sequence=2>
- ., "Comunalidad y responsabilidad autogestiva", en *Cuadernos del Sur* 34, <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/Images/cds/cds34.pdf> Oaxaca, CIESAS – INAH – UABJO, 2013.

- MARTÍNEZ LUNA, J., "Materiales para el proyecto La educación como un medio para la revalorización de la cultura indígena", Oaxaca, Comunalidad, A.C., multicopiado, 1994.
- , J., "¿Es la comunidad nuestra identidad?", en *Ojarasca* Núm. 42-43, marzo-abril, México, 1995.
- , *Textos sobre el camino andado*, Oaxaca, CMPIO – CAMPO, 2013.
- MEMMI, A., *Retrato del colonizado*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1969.
- , *El hombre dominado. Un estudio sobre la opresión*, Madrid, Ed, Cuadernos para el Diálogo, 1972.
- MEYER, L. y B. Maldonado (coords.), *Comunalidad, educación, y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*. Oaxaca, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca / Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado / Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 2011.
- MEYER, L., B. Maldonado, R. C. Rico y V. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca, Fondo Editorial del IEEPO, 2004.
- MIGNOLO, W., *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, 2002.
- QUIJANO, A., *Colonialidad del Poder, Globalización y Democracia*. Caracas, Instituto de Estudios Internacionales Pedro Gual, 2001.
- RENDÓN, J. J., *El taller de diálogo cultural. Una herramienta de nuestros pueblos*, México, Ce-Acatl, núm.92, 1998.
- , *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, tomo I, México, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas – Conaculta, 2003.
- RENGIFO VÁSQUEZ, G. *¿Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos?*, Lima, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, 2001.
- REYNAGA, R., *Tawantisuyu. Cinco siglos de guerra india*, 2007, (reedición disponible en <http://xa.yimg.com/kq/groups/19528816/876593054/name/Ramiro+Reynaga+Wankar+-+Tawa+Inti+Suyu.pdf>)
- ROBLES, S. y R. Cardoso (comps.), *Floriberto Díaz escrito*. México, UNAM, 2007.

# HISTORIA ORAL Y EDUCACIÓN POPULAR

## HISTORIA ORAL: REPENSAR LA HISTORIA

PABLO POZZI

A los 15 años me despiden por agitar a los compañeros de trabajo. Para que no haya lío los patrones me recomiendan a un taller metalúrgico para cuando termine la escuela. Entré ahí por el tiempo de las vacaciones. Mientras tanto iba al secundario. En cuarto año, un profesor nos daba matemáticas. Decía que para entender las matemáticas había que entender al peronismo, y viceversa. Entonces, la clase era una hora de política peronista y una hora de matemáticas. Siempre empezaba con la historia del peronismo. Ahí me politizó unilateralmente puesto que el profesor sólo hablaba de la grandeza de Perón y de que lo más noble era ir a trabajar a una fábrica de aviones. Para hacer la Argentina grande. El profesor también nos decía que los peronistas son los que vienen desde abajo: los de la base. Además, empiezo a frecuentar músicos que mi padre traía a casa: eran más politizados y hablaban de la revolución. Decían que había que hacer algo. Eran *zurdos peronistas*”.<sup>25</sup>

“Pusieron un aviso tal día se hace la elección acá, en la sección mía, y salí por unanimidad. Los reputeaba a los negros, la puta que los parió [*risas*] yo no quiero ser delegado, me van a echar a la mierda, porque a todos los echaban a la mierda. Entonces, yo no quería saber nada, pero bueno, salí por unanimidad. Bah, agarré y ya una vez que agarré bueno éste... viví todo el proceso de una huelga, qué sé yo, hice una gran experiencia, y me di cuenta que había muchas

---

<sup>25</sup> Entrevista con Mario, Córdoba 28 de febrero de 1994. En: Pablo Pozzi y Alejandro Schneider. *Los setentistas. Izquierda y clase obrera*. Buenos Aires, EUDEBA, 2000.

cosas que yo no entendía. Yo le tenía terror a los comunistas, pero terror, me parecía que tenían cara rara, que tenían mirada... de ... así claro así. .. yo me acuerdo había un tal Nicolás y tenía unos ojos grandes así y saltones y yo decía 'qué cara de comunista que tiene este tipo'. ¡Mirá la imagen que tendría yo! Pero terrible, terrible. Y... y tenía un amigo que era del PC, muy combativo, muy combativo, está desaparecido ese muchacho, lo secuestraron... figura en los desaparecidos, era muy combativo, y él me hablaba siempre. [...] Éste... resulta que en el 65 se produce la invasión a Santo Domingo, y nosotros estábamos en una asamblea por la discusión del convenio, y en un determinado momento este muchacho pide la palabra y dice ...que quería que la asamblea hiciera un repudio contra los *marines* yanquis que estaban invadiendo Santo Domingo. Yo lo silvé hasta con los pies. ¡Lo silbaba todo el mundo! Yo decía: 'pero, che negro pelotudo, pero qué mierda tendrá que ver Santo Domingo con nosotros que estamos discutiendo un convenio colectivo! ¡Dejáme de hinchar las bolas!' Y lloraba el pobre negro... Éste... y bueno... después con el tiempo pude entender. Cuando perdimos la huelga en el 65 yo dije, acá esto es un quilombo. Y entonces yo dije 'bueno yo tengo que ponerme a estudiar'. Y me puse a estudiar, me puse a estudiar por mis propios medios estudié, estudié, estudié, fui buscando y digo: 'puta madre, tengo que ser zurdo!' [risas] Fue a través de un proceso muy muy duro, porque era nacionalista, yo siempre me reivindicé como un nacionalista".<sup>26</sup>

En una conferencia reciente el historiador y crítico literario italiano Alessandro Portelli señaló que la pregunta inicial que disparó su investigación sobre la masacre de las Fosas Ardeatinas en 1944 fue ¿por qué había Berlusconi las elecciones italianas?<sup>27</sup> A su vez Eric Hobsbawm recordaba que “la historia es siempre historia contemporánea disfrazada”.<sup>28</sup> El historiador social contemporáneo se ve permanentemente desafiado por la dialéctica entre el presente y el pasado. Estudiar la actividad de la sociedad ayer, implica necesariamente reflexionar sobre sociedad actual.

Uno de los aspectos centrales de esta reflexión es la consideración de la cultura obrera como elemento movilizador, como visión mundo, como articulador de un accionar clasista concreto. En este sentido los estudios de los marxistas ingleses, tales como Raphael Samuel,<sup>29</sup> E. P. Thompson,<sup>30</sup> y el mismo Eric Hobsbawm<sup>31</sup> son sugerentes. A su vez, esto

---

<sup>26</sup> Entrevista con Gregorio Flores, Buenos Aires, 28 de septiembre de 1994. En Pablo Pozzi y Alejandro Schneider. *Óp. Cit.*

<sup>27</sup> Alessandro Portelli, *La orden ya fue ejecutada*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

<sup>28</sup> Eric Hobsbawm, "El presente como historia", en: *Sobre la historia*, Barcelona, Editorial Crítica, 1998.

<sup>29</sup> Raphael Samuel, "The Lost World of British Communism", *New Left Review* 154, noviembre-diciembre 1985. Y "The Last World of British Communism: Two Texts", *New Left Review* 155, enero-febrero 1986. El texto completo de la investigación fue publicado en 1988 como *The Lost World of British Communism*.

<sup>30</sup> E. P. Thompson, *Customs in Common. Studies in Traditional Popular Culture*. Nueva York, The New Press, 1991. (Hay edición en castellano, Crítica, Barcelona).

nos obliga como historiadores sociales a considerar todos los aspectos del sujeto social integrándolos en la perspectiva que todo aporta a la actividad de los grupos humanos. Rastreando algunas de estas tradiciones en los trabajadores argentinos, encontramos una cantidad de nociones clasistas que se vivían no como “política” o “ideología”, sino como “comportamiento correcto”, como “sentido común”.<sup>32</sup> Así notamos un sincretismo entre prácticas obreras internacionalistas y tradiciones locales que generaron una cultura en particular con una fuerte impronta clasista y combativa. De hecho, se conformaron en tradiciones, memorias, experiencias y un sentido común que dio por resultado una fuerte conciencia “en sí” de los obreros argentinos, que fueron el elemento subyacente y homogeneizador clasista, desde la Semana Roja de 1909 hasta las fábricas Autogestionadas en la actualidad.

Desde una disciplina marcada por la impronta del positivismo rankeano, ¿cómo aproximarse al estudio de la subjetividad de los grupos sociales? ¿Cómo trazar la permanencia de tradiciones, sentidos, prácticas comunes? ¿Cómo aproximarse a un análisis en profundidad de ese “sentido común” que marca los comportamientos humanos tornando en cuenta su evolución en una histórica determinada? La respuesta a éstos, y muchos otros interrogantes, se encuentra en la historia oral.

Los dos de entrevistas citados más arriba deberían resultar más que sugerentes para cualquier interesado en la historia de los trabajadores argentinos. Especialmente porque parecen indicar que la percepción que hemos tenido sobre los obreros argentinos no se condice con la realidad. En ambos parece quedar claro que el clasismo es más importante que la adhesión política; que el macartismo peronista existió pero con límites entre los trabajadores comunes; y que el proceso de politización y militancia de izquierda tuvo más que ver con la experiencia de la vida obrera que con propuestas programáticas. Esto parece indicar politización muy amplia y mucho más heterogénea y fluida de lo que hemos supuesto hasta ahora, lo cual nos llevaría a reconsiderar distintos aspectos sobre la estructuración de la sociedad política argentina contemporánea.

Evidentemente lo importante de estos testimonios no es la veracidad de los mismos sino más bien la posibilidad de sentirlos a través. En toda memoria y en todo mito podemos encontrar elementos de hechos y de sentimientos de la época. La memoria política no se da desde el hoy hacia el pasado, es más de ambos y entre esto y la vida y la cultura del entrevistado. Así, se asemeja sobre todo a una estructura en solución<sup>33</sup> o a una experiencia dinámica y viva cuyas lecciones y utilidades son siempre cambiantes aunque ancladas en un pasado real. Cada testimonio en particular marca diferencias y similitudes en la memoria de los trabajadores argentinos. Las similitudes en la descripción y

---

<sup>31</sup> Eric Hobsbawm. *El mundo del trabajo*, Barcelona, Editorial Crítica, 1987. Véase particularmente el artículo sobre "La transformación de los rituales obreros".

<sup>32</sup> Muchos de estos planteos se basan en la sugerente obra de Raymond Williams. En particular, véase *Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism*, Londres: Verso Books, 1989.

<sup>33</sup> Véase la discusión en torno a cultura y estructuras del sentimiento en Raymond Williams. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península, 1980.

perspectivas que brindan los mismos testimonios, más allá del regional, del oficio, el género y la ideología que detentaban, reflejan una serie de tradiciones (casi un folclore) que pueden ser interpretados como una “cultura obrera o izquierdista”. Esas tradiciones se traducen en mitos que expresan estructuras de sentimientos comunes a todos los obreros. Al mismo tiempo, las diferencias en lenguaje, en el discurso y en la valoración del pasado implican una resignificación desde el hoy. La experiencia de vida, la actual postura política, e inclusive la clase social han marcado fuertemente la memoria. Tomado en conjunto, este tipo de testimonio parece encerrar una singular vitalidad y una permanente actualización del ideario obrero que se convierte en una ideología subalterna y contestataria.<sup>34</sup> Si tomamos en cuenta fuentes históricas como las anteriores, lo que cobra una importancia fundamental es incorporar la subjetividad política al estudio histórico del período.

Si lo anterior se pudiera al conjunto de la clase obrera, entonces nos encontramos ante un problema mayúsculo: ¿cómo recuperar la historia de los obreros argentinos? ¿cómo rescatar la trayectoria de militancia de tantas y tantas generaciones? ¿Cómo profundizar en una historia oculta, tergiversada y, sobre todo, olvidada? Una de las respuestas que van encontrando aquellos historiadores comprometidos con los trabajadores es la historia oral. Ésta provee un acceso privilegiado a la subjetividad de esta realidad. Es en el ámbito de la memoria, de los recuerdos, de las formas de expresarlos, donde podemos rastrear esa subjetividad que subyace en los comportamientos sociales.

La utilización de testimonios orales para reconstruir el pasado es un recurso tan antiguo como la historia misma. La historia oral, en cambio, ya sea que la consideremos como una especialidad dentro del campo historiográfico o como una técnica específica de investigación contemporánea al servicio de varias disciplinas es un producto del siglo XX que enriqueció sustancialmente el conocimiento de la historia contemporánea.

La historia y la tradición sirven de fundamento para reescribir la historia, pero también para combatir las injusticias del pasado. Pueblos que fueron o colonizados en el presente recurren a su tradición oral y rescatan su memoria para reclamar derechos territoriales, lingüísticos, o para recuperar una identidad cultural propia, sobrevivientes de la lucha en contra de regímenes militares u opresivos, cuestionan hoy la historia oficial con sus memorias subterráneas y reclaman el reconocimiento social y el castigo legal de los responsables de violar los derechos humanos. Aunque en modo menos dramático, la gente común respeta para sus memorias y tradiciones. Las investigaciones basadas en historia oral y, en ocasiones, los propios historiadores orales, intervienen en el marco jurídico -legal en tanto la memoria y la tradición oral constituyen la evidencia que sustenta las demandas de restitución de los pueblos, ya sea de tierras o de dignidad.

Bien se trate de una revalorización de las fuentes orales frente al imperio de “lo escrito”, del logro de la comunicación más fluida entre historiadores y otros científicos sociales o de la apuesta por una historia más democrática, lo cierto es que lo que como un

---

<sup>34</sup> Ideología en el sentido de un “sistema de creencias característico de un grupo o una clase particular” y un “proceso general de producción de significados e ideas”. Raymond Williams. *op.cit.*, p. 71.

*movimiento de renovación historiográfica y aún de compromiso político* es hoy asumido como una especialidad reconocida mundialmente que nos exige una mayor reflexión y labor interdisciplinaria, a la vez que supone nuevos desafíos en el ejercicio actividad investigativa, de la docencia y la acción comunitaria. Por supuesto lo que debería quedar claro es que las fuentes orales no se limitan únicamente a las entrevistas; por el contrario, anécdotas, canciones, cuentos, folclore, poemas, y un sinfín de formas de transmisión oral son recursos para hacer historia oral.

En general, hemos considerado a la historia algo profundamente ligado a las fuentes escritas. Esta noción derivada de la visión rankeana (y considerada científica) tiene algo que ver, pero no mucho, con la historia de los pueblos. Los irlandeses tenían sus bardos, los griegos sus tragedias, la oralidad de los incas; todas fueron formas de transmitir la historia. Esta tiene varias funciones: una es la legitimación de un tipo de sociedad determinado; otra es la de la memoria y transmisión de la experiencia, digamos las lecciones del pasado; una última es la constitución de un grupo social a través de la creación de una historia compartida que define identidades colectivas. Así, la historia oral se convierte en la base material necesaria del sentido común y de las estructuras de sentimiento imprescindibles, tanto para la dominación como para la liberación del oprimido. En este sentido, la oralidad es la forma más antigua de transmisión del conocimiento histórico.

Sin embargo, *no toda cuestión oral es historia oral*. Existen múltiples formas de testimonios, que son válidas y útiles, pero que no son historia oral. La labor de entrevista que hace un periodista es oralidad; el trabajo de antropología cultural también lo es; y ni hablar del análisis lingüístico y del discurso. En el caso de la historia oral sus pautas distintivas tienen que ver sobre todo con el hecho de que a través de la oralidad se trata de disparar la memoria para construir una fuente que nos aporte a lograr una forma más completa de comprensión del proceso social.

Si la historia es el ser humano en sociedad y a través del tiempo, entonces la historia oral provee una fuente al investigador para aprehender tanto la subjetividad de una época, como para percibir una serie de datos que de otra manera no han quedado registrados. Digamos, el testimonio (más allá de su belleza o cualidad emocionante) tiene sentido para el historiador mucho más allá de su construcción como discurso, como narración, o como imaginario. Su sentido lo da (o no) el que provee una ventana particular para mejorar nuestra comprensión de una sociedad determinada. Así, el historiador oral debe utilizar no sólo las técnicas del entrevistador sino sobre todo las del historiador tomando todos los recaudos necesarios tanto al interrogar la fuente como al construir una explicación a partir de ella. Si no hay explicación, si no hay proceso, si el uso de la oralidad no sirve para explicar el proceso histórico, entonces el análisis puede ser válido y hermoso pero no es historia oral.

Por otro lado y debemos aclararlo, de ninguna manera es la historia oral la historia de “los sin voz”. Como toda historia, es una construcción del historiador con los protagonistas. Lo que sí permite, es acceder a sectores no dominantes de maneras

innovadoras. O sea, si no fuera por la historia oral en general, todo lo que podemos hacer es ver a los oprimidos a través de las fuentes gestadas por los opresores.

Para algunos la historia oral es una construcción, una narrativa, mientras que para otros es una forma de aproximación a los sectores sociales “sin historia”; en algunos casos es considerada como una metodología de investigación mientras que en otros es vista como una rama de la historia equiparable a la historia social o económica. Para amplios sectores profesionales la historia oral, por su subjetividad, es una mera construcción literaria mientras que para quienes la practican ha significado una profunda renovación intelectual. Además de lo dicotómico (en apariencia) de estas posturas, las mismas formas de “hacer” historia oral varían ampliamente entre los que se dedican a ella. Más allá de que simpaticemos más con algunas que con otras posturas, lo que nos parece importante es que la oralidad obliga al entre disciplinas cuyas fronteras eran tenidas como estrictas, y asimismo nos fuerza a confrontar con lo que es el social por excelencia de toda ciencia social: el ser humano.

Por todo lo anterior, y quizás debido a su heterogeneidad, la historia oral ha sido, y pretende seguir siendo, producto de un movimiento de cambio progresista en las ciencias sociales centrado en el rescate de la memoria colectiva social e individual. En este sentido, se apuesta a contribuir en medida a una “formación” que incida en el futuro y desde los diversos ámbitos posibles a perfilar una sociedad más democrática, más plural y más justa. La utilización de testimonios orales para reconstruir el pasado es un recurso tan como la historia misma.

La historia oral tiene una tradición en América latina que se remonta, particularmente, a la creación en 1956 del Archivo Sonoro del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) de México; proyecto que sin duda establecía los cimientos para el desarrollo de la historia oral y sería el indiscutible del Archivo de la Palabra que el propio INAH estableció en 1972. Fue ese archivo el que rescató, en forma más completa, la memoria de la Revolución Mexicana a través de los testimonios de sus sobrevivientes. Y fue a estos testimonios que la historia de la primera revolución del siglo XX se pudo complejizar alejándose de la hagiografía tan grata a la oficial del PRI mexicano. Asimismo, podemos destacar el valor del trabajo que se ha realizado en Brasil, fundamentalmente partiendo del esfuerzo del programa de historia oral CPDOC en la Fundación Getulio Vargas, sin dejar de lado los importantes desarrollos en toda la década de 1980 en países como Venezuela, Guatemala, Nicaragua, Cuba, Perú, y Puerto Rico. Reflejo de este desarrollo fue el Primer Encuentro de Historiadores Orales de América Latina y España organizado en México en 1988.

En el caso si bien la historia oral se remonta a la creación del archivo oral del Instituto Di Tella, la realidad es que ésta inicia su desarrollo como rama de los estudios históricos recién a mediados de la década de 1980.<sup>35</sup> En ese momento, la labor de Liliana

---

<sup>35</sup> No está de más recordar que Hebe Clementi fue en este tema una pionera en la Argentina.

Barela y el Instituto Histórico para recuperar la historia de los barrios de la Ciudad de Buenos Aires, la investigación de Dora Schwarzstein sobre el exilio republicano español en el Río de la Plata, la de Ernesto Salas sobre la Resistencia Peronista, y la mía sobre la actividad de los trabajadores durante la dictadura de 1976-1983, constituyeron los primeros esbozos de una actividad académica en torno a la historia oral. Schwarzstein Junto con Pablo Yankelevich conformaron en 1988 el primer proyecto institucional universitario argentino al encarar la historia oral de la Universidad de Buenos Aires. El notable desarrollo de este proyecto fue presentado en el Primer Encuentro de Historiadores Orales donde ambos investigadores presentaron el trabajo "Historia oral y fuentes escritas en la historia de una institución. La Universidad de Buenos Aires 1955-1966" que daba cuenta del esfuerzo coordinado por ambos en la Universidad de Buenos Aires, el cual logró reunir más de cien entrevistas y editar algunas publicaciones.

Recién una década después del retorno del sistema electoral en Argentina, se multiplicaron los trabajos de investigación histórica que, abarcando diferentes temáticas, apelaron al uso de testimonios orales. En diferentes provincias existen desde hace varios años iniciativas individuales o institucionales, provenientes del ámbito universitario o de la enseñanza media y también de otras organizaciones públicas o privadas, que persiguiendo diferentes fines se encuentran involucradas en proyectos de historia oral. Es así que Schwarzstein dio cuenta de este desarrollo en la Argentina señalando que: "Es recién en la década del 80 que la historia oral alcanza un desarrollo significativo [...], con vinculaciones más o menos intensas a los ámbitos universitarios, asociada a una preocupación creciente por la cultura obrera, la historia de las mentalidades...".<sup>36</sup> Debemos aclarar que necesariamente esta afirmación debe ser matizada puesto que para gran parte de los historiadores argentinos la oralidad no constituía una fuente histórica aceptable en la década de 1980. Sin embargo, debemos señalar tanto la creación del Programa de historia oral en la UBA en 1991, como la sección dedicada a la historia oral del Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, marcaron el comienzo de una aceptación institucional para la historia oral.

En la década de 1990 la historia oral se constituyó como un área de estudios con entidad propia desarrollando una serie de proyectos a distintos niveles, tanto universitarios como locales, tanto públicos como privados. Cada uno de estos esfuerzos ha constituido acervos parciales de fuentes orales. A modo de ejemplo podemos mencionar el Programa de Historia Oral de la Universidad de Buenos Aires; "Archivo de la Palabra" del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba; el Centro de Documentación de HIJOS; la Fundación Memoria Abierta; el Centro de Información y Relevamiento de Fuentes Orales de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Caleta Olivia que edita la Revista Patagónica de historia oral; el Programa de historia oral de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba; y el Programa de historia oral del Instituto

---

<sup>36</sup> Dora Schwarzstein, "La historia oral en América latina", *Historia y Fuente Oral*. Por una historia sin adjetivos, Universitat de Barcelona, N° 14, año 1995, pp. 42.

Histórico de la Ciudad de Buenos Aires (IHCBA) que edita regularmente la publicación *Voces Recobradas* y que, conjuntamente con el Programa de historia oral de Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, organiza el Encuentro Nacional de historia oral.

Todo el proceso de la historia oral, en la Argentina ha sido, indudablemente, conflictivo. Por un lado, aquellos que la visualizan como una herramienta necesaria para la realización de una forma contestataria de hacer historia. Para estos historiadores, entre los que me incluyo, al rescatar la memoria de aquellos marginados por la historiografía oficial, la historia oral encierra una naturaleza subversiva. Para otros, discípulos de algunos europeos o de la academia estadounidense, la historia oral sirve para registrar los recuerdos de presidentes, empresarios, generales, considerados los "actores" de la historia. Por supuesto todo es válido y tiene utilidad, pero ambas posturas encierran una visión profundamente política e ideológica en torno a la historia y a una herramienta como la historia oral. El mismo concepto de "actores" implica que la sociedad y su historia es vista como un escenario donde se representa una obra de teatro donde entran y salen actores del escenario mientras la mayoría asisten sólo como espectadores. Así, si bien la memoria de estos "notables" es útil, también la podemos encontrar en buena parte de las fuentes escritas. En cambio, la memoria de "los de abajo" tiene un tipo distinto de utilidad: aquél de rescatar la historia silenciada desde el poder. Pero más aún, la importancia de esta historia oral subversiva es que en el mismo proceso de hacerla genera conciencia en el entrevistado sobre su protagonismo como gestor de la historia. Así la historia oral, tiene un efecto movilizador, al mismo tiempo que subversivo, y nos permite un acceso como nos permite comenzar a vislumbrar la subjetividad de las grandes masas, los trabajadores y el pueblo.

Por todo lo anterior y quizás debido a su heterogeneidad, la historia oral ha sido, y pretende seguir siendo, producto de un movimiento de cambio progresista en las ciencias sociales centrado en el rescate de la memoria colectiva social e individual. En este sentido, se puesta a contribuir en alguna medida a una "formación" que incida en el futuro y desde los diversos ámbitos posibles a perfilar una sociedad más democrática, más plural y más justa. La utilización de testimonios orales para reconstruir el pasado es un recurso tan antiguo como la historia misma. La historia oral en cambio, ya sea que la consideremos como una especialidad dentro del campo historiográfico o como una técnica específica de investigación contemporánea al servicio de varias disciplinas, es un producto del siglo XX que enriqueció sustancialmente el conocimiento de la historia contemporánea.

#### **BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA**

BERTAUX, Daniel, *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*, Bellaterra, Barcelona, 2005

BOURDIEU, Pierre, *La miseria del mundo*, FCE, Buenos Aires, 2010

FRIEDRICH, Paul, *Los príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropológico*, Grijalbo, México, 1991

- MEYER, Eugenia y DE BONFIL, Alicia Olivera, “La historia oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas” en *Historia mexicana*, 1971, p. 372-387;
- Los nuevos caminos de la historia oral en América Latina. *Historia y Fuente Oral*, 1995, p. 97-102.
- PLA BRUGAT, Dolores, “El archivo de historia oral refugiados españoles en México. Creación de una fuente y posibles lecturas”.
- PORTELLI, Alessandro, “Lo que hace diferente a la Historia oral.” en Dora Schwarztein, *La historia oral*, CEAL, Buenos Aires, 1991
- POZZI, Pablo, “Esencia y práctica de la historia oral” en *Tempo e Argumento, Revista do programa de Pós-Graduação em História*, 2012, vol. 4, no 1, p. 61-70
- QUINTERO Weir, *El camino de las comunidades*, Cochabamba, 2015
- SALTALAMACCHIA, Homero, *Historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, Caguas, CIJUP, 1992
- THOMPSON, Paul, *La voz del pasado. La historia oral*, Alfons el Magnànim, Valencia, 1988
- VIEZZER, Moema, *Si me permiten hablar... Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia*, Siglo XXI, México, 2004, pp. 1-45

# **LA DIMENSIÓN FEMINISTA DE LA EDUCACIÓN POPULAR**

## **MEMORIA DE UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGÍA DESDE EL FEMINISMO LIBERTARIO**

### **COLECTIVA SÍCORAX**

Como mujeres, maestras, feministas, anarquistas... entendemos que la lucha contra el patriarcado y el capitalismo se debe mantener en todas nuestras prácticas. Por eso tratamos de caminar siempre atentas a las situaciones que nos ordenan colocarnos en relaciones de subordinación, porque la mayoría de las veces –adivinen– nosotras somos las subordinadas.

Esta lucha tiene muchos frentes porque el patriarcado nos atraviesa desde nuestros primeros años, reproduciéndose, en primer lugar, en nuestras relaciones familiares y escolares; por ejemplo, podemos ver la división del trabajo y su valor social simbólico reflejado en los juegos que lxs niñxs practican desde muy pequeñxs. Mientras las niñas cuidan a sus muñecos y preparan la comida para después servirla en las pequeñas tazas y platos de plástico que forman parte de un jueguito de cocina; los niños juegan al fútbol, a las luchas o se persiguen unos a otros. Esta división es política. Por ejemplo: pensemos por un momento, cuando las niñas pasan a ser adultas los juegos en los que se entrenaron del ‘cuidado’ de/para/hacia los demás se convierten en trabajo no remunerado y completamente subvalorado. Sin embargo, sin este trabajo que históricamente corre a cargo de las mujeres, la sociedad no podría sobrevivir y el capitalismo mucho menos, ya que le conviene que ese trabajo no sea reconocido ni considerado como tal, puesto que estos cuidados también reproducen la fuerza de trabajo. En cambio, cuando los niños pasan a ser adultos, el tiempo de ocio, el entretenimiento, sus juegos, sigue siendo tiempo de ocio. Y su trabajo sí es remunerado.

Estas reflexiones tienen muchos frentes en los que tenemos que trabajar. Por nuestras afinidades y pasiones decimos luchar desde el frente de la educación. Es importante mencionar que no es una lucha individual y que ninguna de nosotras debe pensar que sus problemas individuales, como en todas las luchas sociales, no tienen un lado colectivo, que responde a una subordinación ante el sistema.

Así, la primera sumisión que existió fue la de las mujeres: “La historia de la pérdida de libertad es a la vez la historia de cómo la mujer perdió su posición y desapareció de la historia. Es la historia de cómo el macho dominante, con todos sus dioses y sirvientes, gobernantes y subordinados, su economía, ciencia y arte, consiguió el poder. La caída y la pérdida de la mujer es la caída y la pérdida de toda la sociedad y la resultante sociedad sexista. El hombre machista tiene tanto interés en establecer su dominio social sobre la mujer que convierte cualquier contacto con ella en un espectáculo de dominación”<sup>37</sup>.

De lo anterior, proyectamos dos postulados: uno, nuestra lucha, que debe ser prioridad, debe y es una lucha solidaria y colectiva, pues sólo así tenemos la fuerza suficiente para encarar un sistema de exclusión milenario; dos, que no puede haber pensamiento libertario si no se piensa en la liberación de la mujer en primer lugar ( porque no puede existir Estado si no existe patriarcado).

En este sentido, las Atómicas pensamos que la labor pedagógica es un espacio de construcción feminista muy importante (en todos nuestros espacio debe haber conciencia de género) y, reflexionando sobre las niñas y los recursos que ellas pueden o no tener desde muy jóvenes para enfrentarse con un sistema que les enseña a ser sumisas, creamos un taller de desaprincesamiento para niñas de 5 a 9 años que trabajó temas como el empoderamiento, la sororidad y el autocuidado. Fue la construcción de un espacio donde tanto las niñas como nosotras mismas pudimos trabajar la exigencia encarnada de nuestros derechos. El derecho al ocio, nuestro derecho a disfrutar sin culpa, ya que esta sociedad nos ha enseñado a pensar siempre en los demás: en los hijxs, en los hermanxs, en los maridos, en la vejez de los padres... de hecho, gozamos de una cualidad casi exclusiva de nosotras, vaya privilegio, tenemos instinto maternal. En pocas palabras, nos enseñan a ser para lxs otrxs. Por eso en un intento no de pedir nuestros derechos, sino de arrebatarnos construimos un espacio donde tuviéramos la posibilidad de pensar en nosotras, de conocernos, reconocernos, de cuidarnos mutuamente, de ser libres.

Este texto comparte nuestras experiencias en este taller para, desde la memoria y experiencia colectiva, poder seguir creciendo y aprendiendo desde una nueva pedagogía, libertaria y feminista. Nuestra experiencia más reciente fue este taller, taller con y no para niñas de entre 4 y 9 años en el marco de una curso de verano de la Atómica en el que participamos. Aunque, en un principio lo nombramos “Taller de desaprincesamiento” - porque creemos que hay que deconstruir los comportamientos que la figura de la princesa, por llamarla de alguna manera, nos ha impuesto, como el comportamiento pasivo, la belleza física como nuestra mayor preocupación, la búsqueda del príncipe (y jamás princesa) como

---

<sup>37</sup> Abdullah Ocalan, “la revolución es femenina”, prólogo.

único camino y el odio a las brujas (a otras mujeres)- después nos dimos cuenta que no era tan adecuado.

Con las primeras actividades de diagnóstico nos percatamos de que las niñas, por ser tan pequeñas, aún no tenían estas conductas tan arraigadas como nosotras imaginamos al planear el taller. Sin embargo, algunos roles de género que se construyen en la escuela y en el hogar ya estaban ahí. Por ejemplo, que las niñas permanezcan la mayoría de las veces calladas ante el grupo porque son tímidas o inseguras; en cambio, los niños son más extrovertidos y se llevan con más frecuencia la atención de las maestras y maestros. Que las niñas sean tranquilas y prolijas, que los niños jueguen brusco; enseguida calificamos de “machorra” a la que no se ajusta a las “cualidades femeninas”. Que los niños ocupen el espacio central del patio, que corran invadiendo el espacio de las niñas en el recreo, que interrumpen sus juegos y un largo etcétera.

En este sentido, es importante destacar que incluso en un grupo tan reducido con niñas tan pequeñas ya vemos reproducidas las relaciones patriarcales que se manejan en esta sociedad.

Este tipo de conductas y relaciones responden a la hegemonización propia del capitalismo, que en el caso de las mujeres corresponde a un único ideal, marcado por una clase, una raza y una forma de ser específicos, que todas debemos querer alcanzar. Como nos dice Lucía Forneri “[...] la escuela y la familia se articulan con la intención de unir un código moral, que contiene representaciones sociales y prácticas sociales, en relación a que todo educando/a es posible de disciplinar, aleccionar y moldear en función de las expectativas hegemónicas de la sociedad”.<sup>38</sup>

Cuando vimos que nuestras proyecciones sobre lo que imaginábamos que iba a ser el taller no coincidían con la realidad de la comunidad, decidimos enfocar nuestro taller en algo más asible, tanto para nosotras las talleristas como para las niñas con las que estábamos abriendo este proceso. Así, nos pareció que el camino tenía que ir enfocado en la construcción de comunidad, fomentando las relaciones solidarias y, sobre todo, sororas, además de trabajar con la autoestima de las niñas en un sentido de auto-conocimiento y auto-re-conocimiento.

Consideramos que algunos aciertos de nuestro taller fueron que las pautas de trabajo las íbamos adquiriendo en la práctica misma y que entendíamos la importancia de la dimensión lúdica, creativa y física del aprendizaje con toda la libertad de hacer y deshacer cuando veíamos qué funcionaba y qué no. Como dice Freire, todo trabajo pedagógico implica una relación dialéctica entre teoría y práctica que se va construyendo durante todo ejercicio educativo. Es responsabilidad de las maestras ser conscientes de dicho proceso.

Decidimos hacer el taller con un corte separatista. Sí, dejamos al resto de los niños del curso fuera de este taller (haciendo otras actividades con nuestros compañeros, que se desconcertaron en un primer momento porque no estaban viviendo el mismo proceso que

---

<sup>38</sup> Lucía Forneri, “Taller de géneros y educación popular. Nuestros placeres”, p.30, en *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, en Pañuelos en Rebeldía.

nosotras) porque nos interesaba justo generar una acción específica con las niñas. Esto porque entendemos que lxs sujetxs se constituyen desde un contexto específico, el cual está dado por sus condiciones sociales, en particular de clase, de raza y género. Por lo tanto, dentro del proceso educativo, y esto vale para toda nuestra praxis pedagógica, no asumimos a lxs alumnxs-compañerxs como neutrales, sino como insertadxs en un contexto que forma parte de un sistema hegemónico capitalista-patriarcal-colonial que lxs coloca en situaciones de poder-privilegio a algunxs y de oprimidxs a otrxs. Como bien dice Francesca Gargallo: “la educación formal puede dejar de ser un instrumento de repetición, asimilación y naturalización de pautas sexistas, si los sujetos de las mismas no son preconcebidos como neutros, que ocultan una naturalizada asignación de roles genéricos, sino como personas sexuadas, con derechos, presencias, intereses, historias individuales y colectivas, y aportes propios al conjunto de la sociedad.”<sup>39</sup>

### **CONCLUSIONES DEL TALLER**

En nuestro taller una de las reflexiones clave es entorno al concepto de princesa, su imposición y sus alcances versus la autonomía y solidaridad sobre las cuales basamos nuestra propuesta.

Este taller, si bien tenía tres ejes que lo atravesaban: pedagogía, feminismo y anarquismo, también era de contenido feminista. Así, nuestra propuesta busca generar una metodología que tensione a partir de la pedagogía libertaria los problemas que implica el patriarcado.

Para ello es importante empezar por la visibilización de los problemas que implica cada caso y la reflexión después de cada clase. Las diferentes formas de comunicación que implica la educación son todas importantes en la construcción del espacio pedagógico y no todas implican el lenguaje racional y escrito al que estamos acostumbradas.

### **ENTONCES ¿CÓMO ENMARCAMOS NUESTRA PRAXIS PEDAGÓGICA?**

Nuestra práctica pedagógica es libertaria en sus formas y fondos, está atravesada por un claro posicionamiento político anticapitalista y antipatriarcal educando con y para la libertad.

A partir de este taller, que relatamos como una experiencia concreta, con sus tropiezos y sus logros, nos queremos enfocar en tener una metodología y una forma de vida basada en una praxis política-pedagógica feminista que, por ahora (porque consideramos que esto también es un proceso abierto en permanente construcción) gira en torno a los siguientes ejes:

Soberanía del cuerpo: En contra de la hegemonización de nuestros cuerpos y nuestras vidas a través de la imposición de un ideal, la soberanía de nuestros cuerpos debe

---

<sup>39</sup> Francesca Gargallo, “El feminismo y la educación en y para Nuestra América” en *Revista venezolana de estudios de la mujer*, Caracas, Vol. 13, n. 31, julio-diciembre de 2008, p. 17-23.

empezar por la aceptación y cariño de nuestros propios cuerpos<sup>40</sup>. Este tema es fundamental en muchos feminismos porque en este territorio en donde más violencia y sumisión vivimos las mujeres. Nuestros cuerpos se vuelven cuerpos para lxs otrxs, sobre todo, cuando no se adaptan al ideal estético que nos imponen.

Antiautoritarismo: No sólo en ésta sino en otras experiencias que hemos tenido como maestras, pensamos que la educación no es un proceso obligado donde nos posicionamos como una autoridad dentro de las relaciones alumnxs-maestras, ni de autoridad represiva, ni como autoridad académica, creemos que lxs procesos de enseñanza y de transmisión de conocimientos se dan en una relación dialéctica y de reciprocidad, no creemos en los procesos punitivos ni de poder que se pueden prestar en los salones de clase. En el caso del taller con las niñas, jamás las obligamos a participar en las actividades o las excluimos de ciertas dinámicas por no querer hacer algo o por pelear con las demás.<sup>41</sup>

Autonomía y autogestión: En varios sentidos, en el sentido técnico, la posibilidad de ir construyendo nuestro propio curso, plan de trabajo y contenidos de acuerdo con las necesidades del grupo sin entregar cuentas ni resultados a nadie más. En el otro sentido desde los contenidos y lo teórico; los tres objetivos de los que hablábamos (empoderamiento, autocuidado y sororidad) fue lo que intentamos transmitir (quién sabe si lo logramos jaja), pero al menos sí dotar de herramientas a las niñas para que se dieran cuenta de que no necesitaban una figura patriarcal para estar bien y para hacer cosas que creían que no podían hacer por ser niñas (ejemplos de cuando tomamos el patio, o jugamos a caídas o ya no sólo se acercaban a los maestros para pedir cosas).

Sororidad: Pensando que ya de por sí la solidaridad y el apoyo mutuo son pilares dentro de la educación libertaria, el hecho que se dé entre mujeres tiene varias implicaciones como que aprendamos a no competir entre nosotras sino lo contrario, y entender que generar una comunidad nos hace más fuertes y nos dota de un refugio colectivo, donde las primeras, esta vez, sí seamos nosotras y no para los otros; fue un espacio que quisimos construir a través de hacerles ver la importancia de las partes y del todo dentro del trabajo en conjunto.

Integralidad: Dentro de la idea de considerar a las sujetas como integrales quisimos desarrollar diferentes capacidades que no siempre se desarrollan igual dentro de los roles de género; estamos acostumbradxs a ver más a las niñas en juegos tranquilos o cuidando muñecas que en juegos deportivos o desarrollando habilidades motoras (por ejemplo, nuestros compañeros querían intercambiar grupos porque decían que era más fácil trabajar con las niñas); es por eso que decidimos hacer actividades físicas y creativas donde además nos apropiamos de diferentes espacios físicos; también fue una experiencia de convivencia entre nosotras las talleristas que desde nuestras

---

<sup>40</sup> Véase: *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*, capítulo 6.

<sup>41</sup> Podemos decir que esta era la consigna de todo el curso de verano, de la Atómica.

distintas formaciones pudimos trabajarnos y trabajar con las niñas desde una relación más humana y cálida e interdisciplinaria.

En términos reales y ya sin tanto discurso, pusimos en juego un intento de transformar las relaciones sociales que nos impone el sistema, desde nuestra posición de profesoras y luchadoras sociales, pues Marcela Lagarde, al hablar de las contradicciones que vivimos las mujeres modernas, destaca que una de las más grandes es la pelea que estamos dispuestas a hacer aquellas que estamos en las luchas sociales por los demás, pero no por nosotras mismas. Una de las luchas feministas más importantes, por ello, es: “superar esa contradicción brutal que vivimos las mujeres contemporáneas y sincréticas, que clamamos por justicia para todo el mundo, pero reproducimos la injusticia en nosotras”. (Lagarde: 93) Tratamos de mostrar otro tipo de formas donde la competencia no rija, donde no se busque el modelo ideal hegemonizado que nunca vamos a alcanzar, de que existen otras alternativas de ser, hacer y aprender, y eso, pensamos, va rompiendo barreras contra el capital y el patriarcado; sin embargo, la pregunta que siempre queda abierta es ¿cómo hacemos para que nuestras prácticas no sean cooptadas por el siempre astuto sistema capitalista?

Este taller se une a las muchas luchas que están haciendo todos días nuestras compañeras desde diferentes frentes, porque “Convertirnos en feministas, implica un arduo camino de extirpación personal de los contenidos patriarcales del mundo alcanzable, sino, sobre todo, de nosotras mismas. Una cosa es coincidir con aspectos de lo que a lo largo de tres siglos hemos planteado las feministas y convertido en concepción del mundo, en filosofía y, sobre todo, en ética política, y otra cosa es irlo asumiendo como un cambio de piel y más aún de entrañas. Y, en cuanto a la sororidad, se trata de una política explícita para lograr entre mujeres y, de manera prioritaria entre feministas. Un ramito de principios éticos que concretan lo ya dicho entre nosotras y transforman nuestras relaciones. La sororidad es una delicia, hay que probar sus mieles...”<sup>42</sup>. Así, lo dice Lagarde y así lo creemos nosotras. Este taller se trató, pues, de ir asumiéndonos desde nuestra libertad, deleitarnos con ella y aprender a disfrutar con nuestras alumnas otras formas de relacionarnos con el mundo, más feministas, más libertarias.

#### **BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA**

- AMORÓS, Celia, *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*, Cátedra, Col. Feminismos, Madrid, 1997.
- BUTLER, Judith, *Gender Trouble: Feminism and the Subversión of Identity*, Routledge, Nueva York, 1990.
- CIXOUS, Hélène, *La risa de la medusa*, Anthropos, Barcelona, 1995.
- COBO, Rosa, *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean-Jacques Rousseau*, Cátedra, Col. Feminismos, Madrid, 1996.

---

<sup>42</sup> Marcela Lagarde, *diálogo e intercambio de experiencias en Marzo de 2014*.

- ESPINOZA DAMIÁN, Gisela, *Cuatro vertientes del feminismo en México. Diversidad de rutas y cruce de caminos*, UAM, México, 2009.
- FEDERCI, Silvia, *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Traficantes de sueños, Madrid, 2010.
- GARGALLO, Francesca, "El feminismo y la educación en y para Nuestra América", en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Caracas, vol. 13, n. 31, julio-diciembre 2008, p. 17-23.
- , *Feminismos desde Abya Yala. Ideas de las proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*, Editorial Corte y Confección, Ciudad de México, 2014.
- GOLDMAN, Emma, *Tráfico de mujeres y otros ensayos*, Anagrama, Barcelona, 1977.
- GUZMÁN, Adriana y Julieta Paredes, *El tejido de la Rebeldía. ¿Qué es el feminismo comunitario?*, La Paz, 2014, disponible en: <https://es.scribd.com/doc/270147732/Julieta-Paredes-Adriana-Guzman-El-tejido-de-la-Rebeldia-Que-es-el-feminismo-comunitario-pdf>.
- GUTIÉRREZ, Griselda, *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*, PUEG UNAM, México, 2002.
- La voz de la mujer, periódico comunista-anárquico 1896-1897*, Editorial de la Universidad de Quilmes, Quilmes, 1997.
- MOLLER OKIN, Susan. "Desigualdad de género y diferencias culturales", en Castell, Carmen (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Paidós, Barcelona, 1992.
- PAÑUELOS EN REBELDÍA, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, El colectivo, col. Cuadernos de Educación Popular, Buenos Aires, 2007.
- PAREDES, Julieta, *Hilando fino desde el feminismo comunitario*, Cooperativa El Rebozo, México, 2013, disponible en: <https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julieta-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario.pdf>.
- ROWOBTHAM, Sheila, *Feminismo y Revolución*, trad. de Rosa Aguilar, Debate, Madrid, 1978.
- SEGATO, Rita Laura, "Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderado de alta intensidad" en *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2013. <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/la-critica-de-la-colonialidad.pdf>.
- WOLLSTONECRAFT, Mary, *Vindicación de los derechos de la mujer*, trad. Carmen Martínez, Cátedra-Instituto de la mujer, col. Feminismos clásicos, Madrid.

# **EL CONFLICTO COMO POTENCIA**

## **PENSAR DESDE EL CONFLICTO**

### **COLECTIVO LA ATÓMICA**

El taller "Pensar desde el conflicto" está dirigido a colectivxs autogestivxs que pretenden pensar sus prácticas políticas y los conflictos que en ellas se generan. A través de la cartografía social y algunas estrategias de educación popular realizamos una cartografía colectiva del conflicto que dé lugar al trabajo sobre las tensiones que se generan al interior de lxs colectivxs y permitan fortalecer los lazos comunitarios. El taller está pensado para abrir un trabajo que cada colectivo asuma al interior y busque indagar otros mecanismos para asumir la justicia y el disenso.

### **DE LA VISIÓN BUCÓLICA DE LA AUTOGESTIÓN AL CONFLICTO COMO POTENCIA**

La propuesta de la pedagogía del conflicto surge ante la oposición de ciertas visiones que presentan nuestras comunidades y experiencias autogestivas de una forma armoniosa. De esta forma, pareciera como si en las experiencias que tratan de romper con las lógicas de las relaciones sociales basadas en el Capital, en mayor o menor medida, se diera una suerte de otro tipo de relaciones sociales que nos unen en formas más saludables de producir y reproducir la vida. Nada más lejano de la realidad. Apostar por otras formas de vida a las hegemónicas es un ejercicio sumamente difícil y contradictorio. Es una apuesta que duele, que nos hiere en cuerpo y alma. No sólo por los ataques externos, la represión y exclusión de las lógicas sociales que predominan, sino por nosotros y nosotras mismas, quienes no podemos cambiar inercias sociales que nos habitan de un día para otro, por la simple razón de participar en experiencias autogestivas y contrahegemónicas. Toda transformación es un proceso doloroso, que deja atrás lo que se es para abrirse a lo desconocido en una apuesta

por lo inefable. La autogestión y la lucha social son compromisos que transforman tanto el ser individual como el colectivo, abriendo caminos auténticos, pero no por ello armoniosos. El conflicto y la tensión forman parte de la vida cotidiana de quienes apuestan por otra vida en medio de la guerra, una cotidianeidad atravesada por la esquizofrenia que implica tratar de vivir de otro modo en un lugar que no está pensado para ello. Pero es por ello que el conflicto se convierte en una potencia, en tanto que crea espacios y relaciones nuevas. La pedagogía del conflicto, tal como la comprendemos, entiende el conflicto como una potencia, más que como un problema en sentido negativo, apuesta por pensar y trabajar conjuntamente nuestros conflictos para que nos sirvan como resorte y detonante de transformación.

### **DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS AL MAPEO Y LA COMPARTICIÓN**

Dentro de las experiencias de autogestión y lucha social el conflicto interno suele interpretarse como un problema negativo que hay que resolver.<sup>43</sup> Así vemos que existe toda una serie de teorías y expertos que trabajan dinámicas de resolución de conflictos, tratando de identificar sus causas para, y desde ahí, proponer fórmulas de cambio de conducta que generen la paliación del problema. Esta forma de enfocar los problemas resulta positiva en numerosas ocasiones, ya que resuelve en lo inmediato situaciones tensas que impiden el accionar colectivo. Sin embargo, no son muy útiles a la hora de transformar la raíz del problema: nuestros entramados de relaciones sociales.

Nuestra propuesta, además de pensar el conflicto como parte inherente de nuestras relaciones sociales que no se puede “resolver”, se posiciona, como ya hemos comentado, en comprender el conflicto como una potencia que puede detonar transformaciones fundamentales en las formas en nuestras formas colectivas de actuar y comprendernos. Para ello, un primer paso sería tratar de reconocernos colectivamente, lo cual implica un conflicto fundamental, ya que definirnos en conjunto es un primer momento de tensión constituyente. Un segundo paso consistiría en la identificación colectiva de los principales conflictos que atraviesan nuestra experiencia, tanto internos como externos, y cómo se relacionan entre sí, generando espacios de discusión que demuestran que la sistematización colectiva de los problemas que nos atraviesan es en sí misma un ejercicio de transformación.

Para llevar a cabo esta actividad hemos experimentado con la herramienta del mapeo colectivo, muy utilizada contemporáneamente por numerosos movimientos sociales en nuestra región bajo el lema “o mapeas o te mapean”<sup>44</sup>. Bajo esta idea, tratamos de

---

<sup>43</sup> Es importante aclarar que no entendemos por conflicto lo mismo que por problemática o acontecimiento. Por ejemplo, una problemática es el patriarcado y éste deriva en conflictos de diversos machismos en las relaciones cotidianas. Otra problemática es el capitalismo, que deriva en conflictos de diferentes situaciones de precariedad, falta de autonomía, etc. Por otro lado, un acontecimiento fue la desaparición de los 43 compañeros de la Normal Rural de Ayotzinapa, los conflictos son los que se desplegaron sobre sus familias, la sociedad mexicana en general, etc.

<sup>44</sup> Iconoclastas es un dúo que ha llevado el mapeo colectivo a varios lugares del mundo. Ella y él entienden que “el mapeo es un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos

generar nuestras propias cartografías sobre nosotras, nosotros mismos y nuestros problemas, estableciendo estructuras propias de cognición de la realidad, que no estén mediadas por las formas imperiales de comprender nuestros espacios y relaciones sociales. De esta forma, en un primer momento se trabaja el mapeo sobre la propia noción del “nosotrxs” que genera la experiencia de autogestión o lucha social concreta que se esté trabajando para, en un segundo momento, abordar los conflictos que la atraviesan.

En este sentido hemos advertido dos primeras cuestiones sobre la dinámica. En primer lugar planteamos que no es necesario que este ejercicio sólo se pueda realizar con integrantes de colectivos o plataformas de lucha, ya que también puede funcionar como un ejercicio de imaginación común colectiva que implique un primer paso hacia la acción colectiva. Por ejemplo, implementando la actividad en una escuela de una comunidad donde se dan procesos de despojo (como una minera, hidroeléctricas, eólicas, etc.), para los y las participantes puede significar poner en común las formas en que su comunidad y/o organizaciones de la región están actuando frente a un ataque concreto de sus territorios, así como imaginar posibles vías de acción y política colectiva que implique sus propias vidas frente a la amenaza y la realidad de los despojos. El mapa de los conflictos es a la vez una forma de descubrir las propias tramas de vida en las que estamos inmersos y de pensar colectivamente formas de intensificarlas y expandirlas frente al ataque sobre lo común que impera en nuestras sociedades. En un segundo lugar, también hemos advertido el enriquecimiento que se genera cuando se mezclan a los participantes en diversos grupos, teniendo que ser partícipes de las reflexiones de otras experiencias que nos las propias. De esta forma, las visiones “exteriores” a la propia experiencia generan puntos de vista sobre dimensiones que muchas veces desde “adentro” no son tan fáciles de detectar.

Las dimensiones de los conflictos que se trabajan en el segundo momento, después de representar colectivamente la experiencia, nos hablan no sólo de los problemas y virtudes de nuestra acción colectiva frente a ciertos aspectos de las relaciones sociales que vivimos en el sistema capitalista, sino de los conflictos generados en el seno de nuestras propias relaciones sociales como procesos de resistencia al mismo. Éste es el momento de mapear y debatir cómo nos relacionamos y tratamos los unos a los otros, qué tanto de reciprocidad, cariño o amargura atravesamos en los procesos de acción colectiva dentro de nuestras propias relaciones. Se trata de pensarnos a nosotros y nosotras mismas, cómo nos relacionamos, de forma que podamos expresar e identificar nuestros principales problemas para poder afrontarlos. Esta cartografía del conflicto dentro de los procesos de lucha puede llevarnos a debatir varios ejes tales como:

El problema de las y los fundadores de los procesos, donde podemos explorar abusos de poder y falta de capacidad crítica por una excesiva delegación de las

---

dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes.” Además, el mapeo colectivo es una herramienta visual y gráfica que permite hacer visibles las problemáticas. Puede consultarse su página web en: <http://www.iconoclasistas.net/>

decisiones fundamentales, cayendo en una lógica mesiánica que muchas veces no es efectiva.

El problema de la reproducción de relaciones sociales machistas en el seno de los procesos de lucha, aprovechando privilegios de poder por parte de líderes, etc.

El problema de las drogas, que muchas veces, como el alcohol, son utilizadas para ejercer poder sobre cuestiones colectivas aludiendo “falta de control”.

El problema de los liderazgos ortodoxos en general.

El problema de la inserción de nuevos participantes en igualdad de respeto y condiciones.

El problema de la gestión de los recursos económicos.

El problema de la consecución de los recursos materiales necesarios para emprender los procesos de lucha.

El problema de los canales de comunicación y toma de decisiones.

El problema de la división del trabajo.

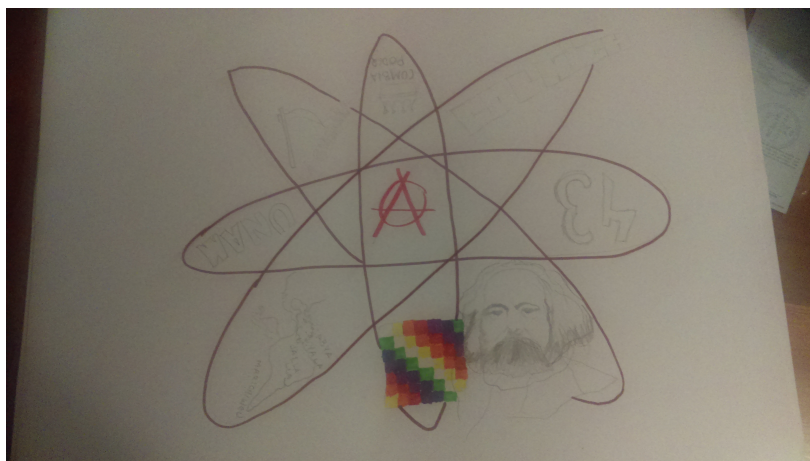
La tensión en la que pueden derivar los vínculos afectivos y sexuales entre compañeras y compañeros.

Estos sólo son algunos de los posibles ejes, puede haber muchísimos más que incluso salgan a colación en la propia actividad. Es necesario insistir en que esta parte de la actividad es una de las más delicadas pues se trata de poner en cuestión quiénes somos y cómo nos tratamos los unos a los otros, lo cual siempre puede generar tensiones dentro de la propia actividad. Sin embargo, pensamos que es una de las partes más fructíferas e interesantes de todo el mapeo, ya que se trata, más que de un ejercicio de denuncias y acusaciones personales, de ponernos en cuestión a nosotros mismos como colectivo para poder seguir caminando juntxs de forma más sana, como dicen en nuestros pueblos: caminar parejo.

## NUESTRA EXPERIENCIA

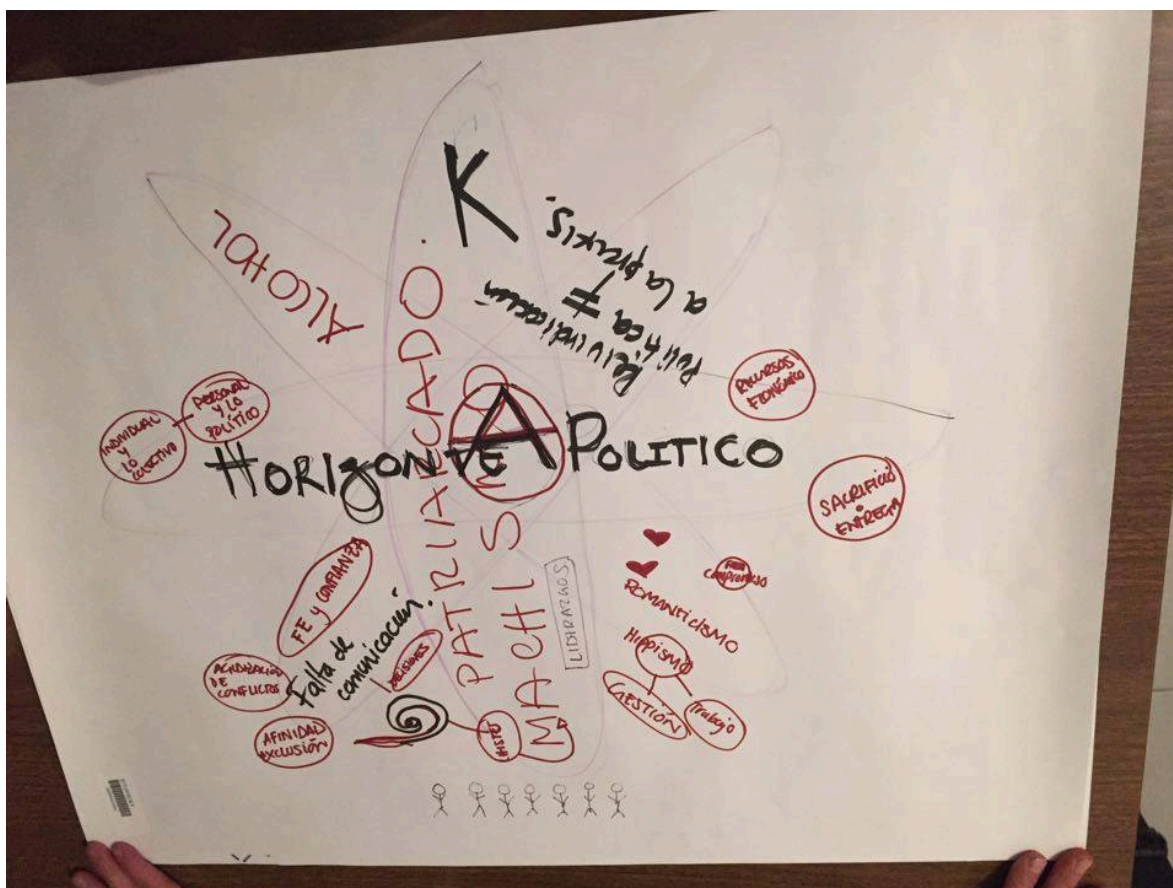
A modo de ejemplo, reseñamos los resultados del mapeo colectivo del conflicto en nuestra propia experiencia como colectivo:

### Parte 1: Reconocimiento colectivo



La enunciación del Nosotros dentro de nuestro colectivo se realizó en torno a la resignificación del símbolo que adoptamos como logo. En esa representación, cada órbita de los electrones del átomo indica una experiencia constituyente o dimensión importante de nuestra vida colectiva. Así, se pueden observar varios acontecimientos como los encuentros sociales en torno a la fiesta y el baile de la cumbia, una imagen de Karl Marx que representa el seminario autogestivo de lectura del Capital en el que participamos y nos conocimos y reconocimos, la Revista la Guadaña de análisis latinoamericanista en la que participamos la mayoría de los y las integrantes, la UNAM como institución en la que nos encontramos, la experiencia de pelear juntas en la denuncia frente a la matanza de los 43 compañeros de Ayotzinapa, la resignificación del símbolo de la whipala como aquella unión de las luchas que generan un mundo donde caben muchos mundos, etc. Todos ellos bajo el horizonte de un centro sobre lo que orbitan las experiencias, aquella “A” de anarquismo, de libertarismo y de autogestión.

## Parte 2: reconocimiento de los conflictos



En el caso de nuestra experiencia salieron a relucir, utilizando de nuevo nuestro logo como base del mapa, varios conflictos que nos atraviesan, entre ellos: el machismo dentro de nuestras relaciones cotidianas, la utilización del alcohol como elemento de cohesión y

generador de tensiones, los canales de comunicación y las formas de toma de decisiones, la gran K (Capital) como sistema de relaciones en el que nos desarrollamos y que reproducimos, etc. La potencia del ejercicio radicó en que fue realizado por algunas integrantes del colectivo junto a integrantes de otras experiencias, siendo finalmente puesto en común con el resto de participantes en una plenaria donde se pudieron debatir todas las dimensiones en relación al colectivo en concreto pero también al resto, funcionando cada ejercicio a modo de espejo entre experiencias.

### **DEL RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO, SU APROPIACIÓN Y DEFENSA EN EL CONTEXTO URBANO**

Como colectivo habitante de la urbe ha sido necesario reflexionar sobre el espacio y la constitución de un territorio. En primer lugar porque ante la necesidad de un lugar para el desarrollo de nuestras actividades hay pocas opciones para los colectivos en general:

- 1.- El espacio es propiedad del colectivo
- 2.- El espacio es prestado
- 3.- Se okupa un espacio o
- 4.- Se renta un espacio

Las tres primeras tienen la ventaja de una mayor autogestión sin la necesaria condicionante del dinero para el pago del espacio. Sin embargo, en la experiencia de la Atómica, la renta de un espacio (a través de un conocido) fue la opción a elegir ya que no contábamos con un lugar propio, no conseguimos a alguien que lo prestara y aún no tenemos la fuerza colectiva para okupar frente a las condiciones de represión estatales de la Ciudad de México.

Frente al desalojo que vivimos en el espacio rentado surgió la reflexión de pensar a La Atómica como territorio-político-cultural. Esto tiene varias implicaciones.

Por un lado, el territorio es aquel lugar con fronteras indefinidas en el que se desenvuelve la vida para ciertos miembros o colectividades; “es el lugar legítimo de resistencia, locus de construcción y fortalecimiento identitario”<sup>45</sup>; involucra un entramado de relaciones de solidaridad, reciprocidad y trabajo con otros colectivos, de manera que al provenir de distintas localidades dentro de la ciudad, el territorio se amplía o traslada a todos aquellos lugares en los que seguimos realizando nuestras actividades aún sin contar con un espacio físico. Esto a su vez permite fortalecer otros espacios autogestivos generando un proceso de territorialización tendiente a resolver las necesidades de varios colectivos más allá de la forma dinero. En esta línea cobra sentido la dimensión política y cultural vinculada al territorio. No somos más un centro que aglutine, sino por el contrario que se abre y moviliza por distintos puntos, es un proceso en el que disputamos la ciudad, a través de la organización y horizonte político de la autoorganización, construimos espacios para la satisfacción de nuestras necesidades y las de otras comunidades: lo mismo

---

<sup>45</sup> Pinheiro Barbosa, Lia, *Educación, Movimientos Sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemonica en Brasil y México*, Tesis de doctorado, PPLEA-UNAM, México, 2013, pág. 16.

organizamos talleres de conflicto con colectivos autogestivos, que generamos un curso de educación popular para estudiantes que desean ingresar a la educación media superior o realizamos la venta de productos gastronómicos en los tianguis del barrio. En todas estas actividades está presente la autoorganización, la dirección colectiva, la dialogicidad, las relaciones intergeneracionales y el fortalecimiento de la cultura urbana. Consideramos que es necesario disputar los espacios de la ciudad a través de la autogestión, autoorganización y la horizontalidad. Sin embargo, la defensa del territorio también atraviesa por combatir la fugacidad de los colectivos; las relaciones de opresión que seguimos reproduciendo al interior; la organización y compromiso con el trabajo de las y los compañeros, entre otros tantos ejes que ya se han mencionado con anterioridad. Por lo tanto, la defensa del territorio en una primera instancia es hacia el exterior pero en una segunda y no por ello menos importante hacia el interior. De nuestra imaginación, capacidad y detonación del conflicto como potencia surge también su defensa. Por citar algunos ejemplos, derivado del cuestionamiento de las compañeras sobre prácticas machistas surgió la idea de crear un grupo de discusión sobre masculinidades y patriarcado; del taller del conflicto realizado con varios colectivos surgió la necesidad de darle continuidad y vincularnos a un taller sobre justicia restaurativa y no punitiva. Aún nos falta mucho por realizar en la defensa de nuestro territorio al interior pero sabemos que eso depende de nosotras, de nosotros. Frente a los embates que sufren los colectivos y sus territorios por las fuerzas del capital y el Estado, es necesario construir una mayor organización y fuerza para resistir los desalojos, despojos, especulación inmobiliaria y criminalización de las formas de autoorganización.

# LA DIMENSIÓN ORAL, ESTÉTICA Y LITERARIA

## LA IMAGINACIÓN Y EL PROGRESO

JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

Escribe Luis Araquistáin que “el espíritu conservador, en su forma más desinteresada, cuando no nace de un bajo egoísmo, sino del temor a lo desconocido e incierto, es en el fondo falta de imaginación”. Ser revolucionario o renovador es, desde este punto de vista, una consecuencia de ser más o menos imaginativo. El conservador rechaza toda idea de cambio por una especie de incapacidad mental para concebirla y para aceptarla. Este caso es, naturalmente, el del conservador puro, porque la actitud del conservador práctico, que acomoda su ideario a su utilidad y a su comodidad, tiene, sin duda, una génesis diferente.

El tradicionalismo, el conservatismo, quedan así definidos como una simple limitación espiritual. El tradicionalista no tiene aptitud sino para imaginar la vida como fue. El conservador no tiene aptitud sino para imaginarla como es. El progreso de la humanidad, por consiguiente, se cumple malgrado al tradicionalismo y a pesar del conservadorismo.

Hace varios años que Oscar Wilde, en su original ensayo *El alma humana bajo el socialismo*, dijo que “progresar es realizar utopías”. Pensando análogamente a Wilde, Luis Araquistáin agrega que “sin imaginación no hay progreso de ninguna especie”. Y en verdad, el progreso no sería posible si la imaginación humana sufriera de repente un colapso.

La historia les da siempre razón a los hombres imaginativos. En la América del Sur, por ejemplo, acabamos de conmemorar la figura y la obra de los animadores y conductores de la Revolución de la Independencia. Estos hombres nos parecen, fundadamente, geniales. ¿Pero cuál es la primera condición de la genialidad? Es, sin duda, una poderosa facultad de

imaginación. Los libertadores fueron grandes porque fueron, ante todo, imaginativos. Insurgieron contra la realidad limitada, contra la realidad imperfecta de su tiempo.

Trabajaron por crear una realidad nueva. Bolívar tuvo sueños futuristas. Pensó en una confederación de estados indo-españoles. Sin este ideal, es probable que Bolívar no hubiese venido a combatir por nuestra independencia. La suerte de la independencia del Perú ha dependido, por ende, en gran parte, de la aptitud imaginativa del Libertador. Al celebrar el centenario de una victoria de Ayacucho se celebra, realmente, el centenario de una victoria de la imaginación. La realidad sensible, la realidad evidente, en los tiempos de la Revolución de la Independencia, no era, por cierto, republicana ni nacionalista. La benemerencia de los libertadores consiste en haber visto una realidad potencial, una realidad superior, una realidad imaginaria.

Esta es la historia de todos los grandes acontecimientos humanos. El progreso ha sido realizado siempre por los imaginativos. La posteridad ha aceptado, invariablemente, su obra. El conservatismo de una época, en una época posterior, no tiene nunca más defensores o prosélitos que unos cuantos románticos y unos cuantos extravagantes. La humanidad, con raras excepciones, estima y estudia a los hombres de la revolución francesa mucho más que a los de la monarquía y la feudalidad entonces abatida. Luis XVI y María Antonieta le parecen a mucha gente, sobre todo, desgraciados. A nadie le parecen grandes.

De otro lado, la imaginación, generalmente, es menos libre y menos arbitraria de lo que se supone. La pobre ha sido muy difamada y muy deformada. Algunos la creen más o menos loca; otros la juzgan ilimitada y hasta infinita. En realidad, la imaginación es asaz modesta. Como todas las cosas humanas, la imaginación tiene también sus confines. En todos los hombres, en los más geniales como en los más idiotas, se encuentra condicionada por circunstancias de tiempo y de espacio. El espíritu humano reacciona contra la realidad contingente. Pero precisamente cuando reacciona contra la realidad es cuando tal vez depende más de ella. Pugna por modificar lo que vé [*sic*] y lo que siente; no lo que ignora. Luego, sólo son válidas aquellas utopías que se podrían llamar realistas. Aquellas utopías que nacen de la entraña misma de la realidad. Jorge Simmel escribía una vez que una sociedad colectivista se mueve hacia ideales individualistas y que, inversamente, una sociedad individualista se mueve hacia ideales socialistas. La filosofía hegeliana explica la fuerza creadora del ideal como una consecuencia, al mismo tiempo, de la resistencia y del estímulo que éste encuentra en la realidad. Podría decirse que el hombre no prevé ni imagina sino lo que ya está germinando, madurando, en la entraña oscura de la historia.

Los idealistas necesitan apoyarse sobre el interés concreto de una extensa y consciente capa social. El ideal no prospera sino cuando representa un vasto interés. Cuando adquiere, en suma, caracteres de utilidad y de comodidad. Cuando una clase social se convierte en instrumento de su realización.

En nuestra época, en nuestra civilización, no ha habido nunca utopías demasiado audaces. El hombre moderno ha conseguido casi predecir el progreso. Hasta la fantasía de los novelistas ha resultado, muchas veces, superada por la realidad en un plazo breve. La

ciencia occidental ha ido más de prisa de lo que soñó Julio Verne. Otro tanto ha acontecido en la política. Anatole France vaticinó la revolución rusa para fines de este siglo, pocos años antes de que esta revolución inaugurase un capítulo nuevo en la historia del mundo.

Y justamente en la novela de Anatole France, que, intentando predecir el porvenir, formula estos agüeros –*Sur la pierre Blanche*–, se constata cómo la cultura y la sabiduría no confieren ningún poder privilegiado a la imaginación. Galión, el personaje de un episodio de la decadencia romana evocado por Anatole France, era un ejemplar máximo de hombre culto y sabio de su época. Sin embargo, este hombre no percibía absolutamente la decadencia de su civilización. El cristianismo se le antojaba una secta absurda y estúpida. La civilización romana a su juicio no podía tramontar, no podía perecer. Galión concebía el futuro como una mera prolongación del presente. Nos aparece por esto, en sus discursos, lamentable y ridículamente falto de inspiración. Era un hombre muy inteligente, muy erudito, muy refinado; pero tenía la inmensa desgracia de no ser un hombre imaginativo. De ahí que su actitud ante la vida fuese mediocre y conservadora.

Esta tesis sobre la imaginación, el conservatismo y el progreso, podría conducirnos a conclusiones muy interesantes y originales. A conclusiones que nos moverían, por ejemplo, a no clasificar más a los hombres como revolucionarios y conservadores sino como imaginativos y sin imaginación. Distinguiéndolos así, cometeríamos tal vez la injusticia de halagar demasiado la vanidad de los revolucionarios y de ofender un poco la vanidad, al fin y al cabo respetable, de los conservadores. Además, a las inteligencias universitarias y metódicas, la nueva clasificación les parecería bastante arbitraria, bastante insólita. Pero, evidentemente, resulta muy monótono clasificar y calificar siempre a los hombres de la misma manera. Y, sobre todo, si la humanidad no les ha encontrado todavía un nuevo nombre a los conservadores y a los revolucionarios, es también, indudablemente, por falta de imaginación.

#### **BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA**

- BARTHES, Roland, *El imperio de los signos*, Madrid, Mondadori, 1991.
- CALVINO, Italo, *Seis propuestas para el próximo milenio*, (traducción de Aurora Bernárdez), Madrid, Ediciones Siruela, 1989.
- DÍAZ VIANA, Luis, “Los caminos de la memoria. Oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo”, en *Acta Poética*, no. 26 (1-2). México, UNAM, pp. 181-217, 2005.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1995.
- FRENK, Margit, *Entre folklore y literatura*, Colmex, México, 1984.
- GAARDER, Jostein. 2006. “¿Libros para un mundo sin lectores?”, en *Educación y Biblioteca*, no 153.
- JACOBSON, Roman. *Ensayos de poética*, México, Fondo de cultura Económica, 1977.
- LIENHARD, Martín. *La voz y su huella*, Lima, Editores Horizonte, 1992.
- MARIÁTEGUI, José Carlos, *Literatura y Estética*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 2006.

- MARIÑAS, Eva, “Lo popular: música y literatura, voz de autor, cultura de masas”, en *Culturas Populares*, no. 3, septiembre-diciembre, 2006.
- MARTÍN GAITE, Carmen, “El cuento de viva voz”, en *CLIJ*, no 44, p. 45, 1999.
- RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*. Hanover, Ediciones del Norte, 1983.
- VELÁZQUEZ ESCOBAR, Brenda, *Animación a la lectura para la apropiación de estrategias de comprensión lectora*, Tesis de licenciatura en Psicología, Asesor, Dra. Sylvia M. Rojas Ramírez, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010.
- ZUMTHOR, Paul. 1985. “Permanencia de la voz”, en *El Correo de la Unesco*, no 88, pp. 4-5.



# **EL TRABAJO CON EMOCIONES**

## **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

**ANA MARÍA GONZÁLEZ**

El aprendizaje significativo es la piedra angular de la educación centrada en la persona. Este aprendizaje consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio tal como se hace con el alimento que se ingiere, se digiere y se asimila. Cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto, no se olvida y puede aplicarse prácticamente en la vida diaria. Este tipo de aprendizaje siempre implica un contenido afectivo, ya que como hemos visto el ser humano es una unidad indivisible que debe funcionar en forma integral.

### **FACTORES MÁS IMPORTANTES EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

1. Los contenidos (alimentos) que son la información, las conductas o habilidades que hay que aprender
2. El funcionamiento (organismo) de la persona en sus dimensiones biológica, psicológica, espiritual y social
3. Las necesidades actuales y los problemas que el individuo esté confrontando en ese momento de su vida, como importantes para él.
4. El ambiente en el que se da el aprendizaje

Para que se dé este tipo de aprendizaje es necesario tomar en cuenta no sólo el contenido, que por lo general es lo único importante en el aprendizaje tradicional no significativo, sino también el funcionamiento de la persona considerada integralmente, las necesidades, los intereses, las inquietudes y los conflictos que la persona viva en ese momento o etapa de su vida, y, desde luego, el ambiente favorable.

De acuerdo con Rogers, algunas de las características básicas del aprendizaje significativo son:

1. Incluye a toda la persona con sus pensamientos, sentimientos y acciones en la experiencia misma del aprendizaje
2. La búsqueda y la curiosidad brotan naturalmente en la persona
3. La comprensión y el descubrimiento son experiencias internas de la persona que aprende
4. El cambio que supone el aprendizaje es un cambio en la percepción y puede incluir modificaciones de actitudes, valores, conductas e incluso de la personalidad de quien aprende
5. La persona pretende hacer parte de sí misma lo aprendido, para que quede dentro como energía disponible; es decir, como un recurso del cual puede disponerse en cualquier momento
6. La persona es la única que puede evaluar lo significativo de su aprendizaje

### **CONDICIONES Y ACTITUDES**

Para obtener el aprendizaje significativo se requieren, como es lógico suponer, algunas condiciones y actitudes tanto de parte del educador, como de los educandos. Con base en la hipótesis de que no se puede enseñar a nadie directamente, sino sólo facilitar el aprendizaje. Rogers plantea las condiciones y actitudes generales para que se produzca el aprendizaje.

### **CONTACTO REAL CON PROBLEMAS IMPORTANTES**

De acuerdo con la hipótesis de Rogers de que no se aprende significativamente más que aquellas cosas que la persona percibe como vinculadas a su propia supervivencia y desarrollo, la primera condición básica para que se dé el aprendizaje es que la persona esté en contacto real con los intereses, las inquietudes y los problemas importantes de su existencia, de tal forma que perciba todo aquello que resuelva su problema existencial. Cuando el aprendizaje está vinculado a la vida y los intereses de la persona, ésta participa, opina y aplica a su vida diaria lo que aprende. "El aprendizaje significativo o trascendente se produce con mayor facilidad cuando el individuo se enfrenta a situaciones problemáticas". (Rogers)

### **AUTENTICIDAD O GENUINIDAD**

Cuando el facilitador es una persona real y se relaciona con el estudiante sin máscaras, es mucho más efectivo como facilitador del aprendizaje.

### **ACEPTACIÓN POSITIVA INCONDICIONAL**

La aceptación positiva incondicional es una de las condiciones más importantes del aprendizaje significativo, y consiste en poder aceptar a la persona sin tomar en cuenta sus condiciones de valor. Esta condición está basada en aceptar y valorar al ser humano por su dignidad y valores intrínsecos, y requiere un clima de permisividad y libertad que no implica la ausencia total de límites, sino como Rogers lo plantea:

...lo importante no es que haya limitaciones, sino la actitud de permisividad (flexibilidad), la libertad que existe dentro de estos límites. El principio esencial quizás sea el siguiente: dentro de las limitaciones impuestas por las circunstancias y la autoridad (autoridad de servicio) o sugeridas por el instructor por ser necesarias para el propio bienestar psicológico (del individuo y el grupo), se da una atmósfera permisiva, de aceptación, de confianza en la responsabilidad del estudiante.

El aceptar incondicionalmente no significa la aprobación de una conducta. Se puede aceptar a la persona, pero estar en desacuerdo y desaprobando la conducta que le hace daño a sí misma, a sus semejantes o a ambos.

### **COMPRENSIÓN EMPÁTICA**

Cuando el facilitador del aprendizaje (maestro) tiene la habilidad de comprender las reacciones del estudiante desde dentro, cuando tiene una conciencia sensitiva de la forma como el proceso educativo del aprendizaje aparece al estudiante, entonces se aumentan las probabilidades de un aprendizaje significativo.

### **PROVISIÓN DE RECURSOS**

La materia prima (del aprendizaje significativo) está constituida por una gran variedad de recursos que pueden ofrecerse al estudiante conocimientos, técnicas, teorías, libros, laboratorios, viajes, visitas bibliotecas, periódicos, etc. Estos recursos tienen gran importancia pero es de mayor trascendencia que los alumnos tengan libertad para elegir libremente los recursos que deseen utilizar y que éstos no les sean impuestos.

En conclusión, el aprendizaje significativo se dará cuando exista una atención real a la persona, a su individualidad, a su propio proceso y desarrollo. El trabajo en equipo es una herramienta importante, ya que en él se da libertad al estudiante para participar y comprometerse en la elaboración de las normas, los objetivos, las estructuras y las actividades, debido a que éstas serán significativas si están basadas en los intereses y las necesidades de los miembros del grupo. En el aprendizaje significativo el respeto, la aceptación y el afecto juegan un papel trascendente, ya que mediante éstos se promueve el espíritu comunitario.

### **OBJETIVOS**

Los objetivos del aprendizaje significativo propuesto en el enfoque centrado en la persona son:

1. Ayudar al individuo a convertirse en persona capaz de tener iniciativas propias y de ser responsable de sus acciones
2. Facilitar la independencia y autonomía de la persona. Que ésta desarrolle la capacidad de elegir, tomar decisiones y de autodirigirse inteligentemente
3. Que la persona aprenda a aprender

4. Que los individuos aprendan a buscar nuevas soluciones a los problemas de su vida diaria, utilizando sus experiencias en forma libre y creadora
5. Que las personas sean capaces de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones y problemas nuevos
6. Que los individuos aprendan a vivir en armonía y colaboren con los demás en forma eficaz
7. Que las personas desarrollen un juicio crítico que les permita evaluar objetivamente las contribuciones de los demás
8. Que todos trabajen no con el fin de lograr la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializados

Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la facilitación de cambio y el aprendizaje. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático... Cuando he sido capaz de transformar un grupo—en el cual me incluyo—en una comunidad de aprendizaje, mi entusiasmo no conoce límites. Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia inolvidable... La facilitación del aprendizaje es el objetivo de la educación, el modo de formar al hombre que aprende a vivir como individuo en evolución. (Rogers)

## **LOS MODOS DEL CEREBRO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

### **INTRODUCCIÓN**

En esta sección se describen los distintos modos de conciencia y de conocimiento del cerebro humano, así como la importancia de su interrelación dinámica para lograr aprendizajes que, por ser significativos en la persona que aprende, promuevan el desarrollo integral -biopsicosocialespiritual- el individuo.

En primer término se mencionan las distintas maneras en que el ser humano percibe y conoce al mundo que lo rodea:

- a) Cognitiva o intelectual, que involucra la acción del hemisferio cerebral izquierdo
- b) Intuitiva o creativa, que corresponde a las funciones del hemisferio derecho
- c) Integral o significativa, que abarca a la totalidad de la persona al unir y armonizar la acción de ambos hemisferios cerebrales.

Posteriormente se analizan las funciones y características básicas de los hemisferios cerebrales, así como de los diversos modos de conciencia y conocimiento pertenecientes a la naturaleza humana. Se estudian los sistemas de enseñanza-aprendizaje que enfatizan el desarrollo de uno u otro hemisferio cerebral y que parten de plataformas psicofilosóficas

distintas, creando con ello un choque de paradigmas. Estos actualmente son contemplados por la física moderna como limitantes, por lo que se plantea la necesidad de lograr una síntesis de ellos, a fin de facilitar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del potencial humano.

Más adelante se mencionan algunas de las características sobresalientes del aprendizaje significativo y su correspondencia con funciones de ambos hemisferios cerebrales, a fin de comprender y comprobar la hipótesis que plantea el aprendizaje significativo en la teoría de Carl Rogers sobre la importancia de abarcar la totalidad de la persona, si lo que se pretende es facilitar esta forma de aprender para la vida.

Para terminar, y de manera muy breve, se plantean las actitudes básicas propuestas por Rogers para promover el aprendizaje significativo. Se enfatiza la necesidad de que el educador se viva te como una totalidad y perciba de igual modo a sus educandos, ya que de lo contrario estas actitudes no pueden presentarse.

### **MODOS DEL CEREBRO Y DEL CONOCIMIENTO**

Al hablar de aprendizaje podemos referirnos a distintas formas de adquirir conocimientos:

- a) Acumulación de datos, hechos y conceptos en el intelecto
- b) Experiencia intuitiva y espontánea, que capta las esencias
- c) Asimilación e integración de contenidos y experiencias al organismo integral, contemplado éste como una unidad biopsicosocialespiritual.

En el primer caso, aprendizaje por acumulación, nos referimos a la obtención de conocimientos de tipo cognitivo que corresponde a la actividad propia del hemisferio izquierdo del cerebro. Este es el responsable de los procesos mentales lógicos y lineales característicos del modo ordinario de conciencia.

El segundo modo de conocimiento intuitivo, creativo, artístico corresponde a la actividad del hemisferio derecho. Este hemisferio, perceptivo por naturaleza, es semejante a un radar que rastrea continuamente el mundo interno y el externo en busca de observaciones que conduzcan a nuevas hipótesis.

El tercer modo de aprender, que favorece el crecimiento y la integración de las dimensiones humanas en su totalidad, no sólo emplea el hemisferio izquierdo, sino que incluye las funciones y características del hemisferio derecho en el proceso. La acción complementaria de ambos modos del cerebro es indispensable para el aprendizaje significativo.

Hasta hace pocos años la educación se enfocaba, casi de manera exclusiva, al desarrollo del hemisferio cerebral izquierdo, dificultando por sus características pragmáticas y orientadas a la rutina, la obtención del aprendizaje significativo el único capaz de promover desarrollo integral. Se ha comprobado la necesidad de incluir los elementos lógicos, intelectuales y conceptuales, así como aquellos propios de la intuición, la experiencia y el significado, para que la persona aprenda significativamente.

El avance de la ciencia y la tecnología ha permitido esclarecer, a través de un gran número de investigaciones experimentales, las funciones correspondientes a cada uno de

los hemisferios cerebrales. Estos estudios han permitido que hoy día se pueda fundamentar científicamente la existencia de los modos de conocimiento, así como de los distintos niveles y modos de conciencia pertenecientes a la naturaleza humana.

A fin de comprender la importancia que tienen los modos del cerebro y, consecuentemente, los modos de conocimiento que se dan naturalmente en el individuo para el logro del aprendizaje significativo, vamos a mencionar brevemente las funciones y características más sobresalientes de cada uno de ellos.

El hemisferio izquierdo del cerebro se rige por la conciencia ordinaria, verbal-lineal y sus funciones características son: lo objetivo racional, concreto, intelectual, temporal, secuencial, estructurado y propositivo. Ha sido contemplado como la parte masculina, clara, racional y rígida de la personalidad. Este hemisferio lleva a cabo una acción analítica, funciones de juicio-control-valoración y procesos de pensamiento cognoscitivos a través de los cuales se percibe al mundo. Asimismo se sabe que se encuentra formado por objetos, situaciones y personas que existen en el tiempo y viven en un mundo regido por la causalidad.

El modo lineal-ordinario de conciencia es esencial para el individuo, ya que le permite cronometrar, ordenar, planear, controlar, coordinar, analizar, verbalizar y evaluar las distintas dimensiones de la experiencia lineal. Este modo de conocimiento es la forma en que la conciencia ordinaria permite lograr una visión concreta y una vida estable y ordenada, necesaria no sólo para sobrevivir, sino para obtener conocimientos e integrarlos al organismo. El refrán popular "no pude ver el bosque porque me estorbaron los árboles" refleja la manera en que este hemisferio capta al mundo.

A diferencia del izquierdo, el hemisferio derecho se rige por la intuición, por la conciencia no lineal, holística-integral, total, unificada. Sus modos característicos son: lo intuitivo, subjetivo, creativo, artístico, estético, misterioso, atemporal, espacial, integral y simultáneo. Se le ha contemplado como el aspecto femenino, cálido y flexible de la personalidad. Este hemisferio, al no contar con elementos lingüísticos, se expresa a través de metáforas y no se rige por procesos mentales establecidos, ideas, prejuicios o creencias, sino por las experiencias que se suceden de manera espontánea y simultánea.

El modo de conciencia holístico es la experiencia integradora, totalizante y subjetiva por medio de la cual se percibe al mundo; capta el bosque sin que le estorben los árboles. Se centra en el presente en el aquí y el ahora, lo cual permite el contacto inmediato con la realidad continuamente cambiante del mundo en que vivimos.

Experimentar directamente aquello que deseamos conocer, contemplarlo y maravillarse de su esencia, es posible únicamente a través del modo de conciencia holístico al tratarse de una respuesta hacia adentro y no de una observación desde el exterior.

La integración de estos dos modos de conocimiento es indispensable para llegar a la autorrealización. Los hemisferios son como las dos caras de una moneda: distintas, opuestas, pero sin las cuales la moneda no puede existir. Cabe entonces preguntarnos, ¿cómo resolver esta dicotomía para promover el aprendizaje significativo? De alguna manera la ciencia ya tiene una respuesta: los hemisferios se encuentran comunicados por el

cuerpo calloso que une anatómicamente ambos lados, creando el puente que permite la interrelación y, con ello, el conocimiento integral.

### **Modos de conocimiento y el aprendizaje significativo**

Cuando la educación se enfoca hacia el desarrollo del modo cognitivo sin contemplar al individuo como unidad integral, se le limita y reduce a tan sólo una dimensión: la intelectual. Si la balanza se inclina hacia el desarrollo del hemisferio intuitivo, se da igualmente el desequilibrio. Es necesario promover una educación que se avoque a la integración y favorezca al desarrollo equilibrado y dinámico de dos modos del cerebro. El aprendizaje significativo será factible en la medida en que se promueva la complementación de las funciones de cada hemisferio cerebral.

Cada uno de los métodos de enseñanza-aprendizaje, el intelectual y el intuitivo, parten de plataformas psicofilosóficas distintas, provocando lo que podríamos llamar un choque de paradigmas. Los conjuntos de hipótesis y teorías que formulan estos paradigmas en colisión se comienzan a contemplar como limitantes. Surge con ello la necesidad de que estas disciplinas aparentemente contradictorias encuentren puntos de convergencia, así como datos que provengan tanto de las tradiciones holísticas como de las racionales y analíticas.

S. Grof plantea esta necesidad en los siguientes términos:

Los paradigmas tradicionales no han sido capaces de hallar explicación ni dar cabida a gran cantidad de observaciones que invitan a la reflexión provienen de muchas fuentes independientes. Estos datos, en su totalidad indican la necesidad urgente de una revisión drástica de nuestros conceptos fundamentales.

La situación que ahora se nos presenta es que, si bien el intelecto es un instrumento epistemológico adecuado para la comprensión de la realidad, existe otra forma de conocimientos que no se somete a la codificación y al análisis, ni utiliza las formas habituales del razonamiento. Einstein sostiene que el pensamiento lógico puro no puede extraer ningún conocimiento del mundo empírico y que todo conocimiento de la realidad parte de la experiencia y termina en ella. Las proposiciones a que se llega por medios puramente lógicos están completamente vacías. En otro momento expresa el factor verdaderamente valioso es la intuición.

La física moderna sostiene que el científico no puede quedarse en el papel de observador alejado del objeto de estudio, sino que necesita convertirse en participante, ya que solamente una participación plena y comprometida con el mundo que observa le permite la comprensión de la totalidad. Heisenberg lo expresa de la siguiente manera: “La ciencia natural no se limita a describir y explicar la naturaleza; es parte de la acción recíproca entre la naturaleza y nosotros”.

A pesar de estos descubrimientos de la física moderna, es un hecho que el pragmatismo, el positivismo, así como el consumismo generado por la Revolución Industrial apoyan y fomentan la conciencia ordinaria, negando, desvalorando y aun considerando patológicas las funciones de la conciencia holística y su modo de

conocimiento. Esto ha conducido a la sociedad actual a promover una educación que enfatiza el desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro y utiliza recursos didácticos encaminados a la memorización, a la acumulación de información, a la descomposición del todo en infinitud de partes con el fin de analizar sus componentes. De esta manera, se ha convertido al alumno en una especie de computadora a la cual basta presionar un botón para que dé la respuesta deseada. Al conocer los componentes y las partes de los objetos, pero no su esencia, se pierde el conocimiento del todo. Por conocer la nota nos perdemos de la sinfonía, por conocer el átomo nos perdemos del cosmos.

El sistema educativo que promueve el método científico de investigación fomenta el conocimiento intelectual, el cual generalmente se queda en la superficie y hace del objeto de estudio algo externo a sí mismo, en lugar de un conocimiento que, al ser asimilado en su esencia, comprendido en su profundidad, llegue a formar parte del organismo integral. Esta asimilación de lo aprendido permite que lo conocido no se olvide o se deseche, sino que permanezca en el organismo como un recurso al cual se puede recurrir en cualquier momento que se necesite. Aprender significativamente implica poner en juego, estimular y motivar las funciones correspondientes al hemisferio izquierdo, pero siempre complementado con el derecho, por ser la unión de ambos lo que permite la integración tanto de las funciones cerebrales como de la personalidad del individuo.

#### **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: CONJUNCIÓN DE OPUESTOS, SÍNTESIS DE PARADIGMAS**

Nos dice Rogers:

Al decir aprendizaje significativo pienso en una forma de aprender que señala una diferencia en la conducta, las actividades, las actitudes y la personalidad; es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteteje con cada aspecto de la existencia. Más tarde, añade: “cuando aprendemos de esta manera, somos una totalidad, y utilizamos todas nuestras capacidades masculinas y femeninas”. Ante estas definiciones de lo que implica aprender significativamente podemos concluir que el caudal de conocimientos adquiridos a través del modo lineal de conciencia podrá ser entretetejado con la existencia sólo a través del modo holístico de conciencia, al ser éste el responsable de la experiencia integradora por medio de la cual se percibe al mundo.

Al hablar Rogers de este aprendizaje como un elemento que permite a la persona utilizar sus capacidades masculinas y femeninas se refiere a la interrelación de los hemisferios cerebrales y, con ello, a la conjunción de los opuestos. Desde esta perspectiva, podríamos aventurarnos a decir que el aprendizaje significativo permite la aceptación y comprensión de los dos modos de conocimiento, así como la afirmación de que el desarrollo integral y la autorrealización no son posibles sin la interrelación dinámica de ambos hemisferios naturales en el ser humano. Cada uno de ellos contempla una porción distinta de la realidad, por lo que al unirse se amplía la percepción de la misma. Estas aproximaciones distintas para llegar al conocimiento son únicas, y no puede una estar comprendida en la otra. Corresponden a funciones propias de cada hemisferio, por lo que su

interrelación dinámica es la que permite el aprendizaje significativo, al lograr con su complementación la expansión de la conciencia.

Al parafrasear un antiguo aforismo chino, F. Capra expresa:

Los místicos entienden de las raíces del TAO, pero no de sus ramas; los hombres de ciencia entienden de las ramas, pero no de las raíces. La ciencia no necesita del misticismo, y el misticismo no necesita de la ciencia; pero el hombre necesita de ambos. La experiencia mística es necesaria para entender la naturaleza más profunda de las cosas y la ciencia es esencial para la vida moderna. Lo que necesitamos, por consiguiente, no es una síntesis, sino una interrelación dinámica entre la intuición mística y el análisis científico.

### **CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

Hemos analizado brevemente las funciones de ambos hemisferios cerebrales; ahora describiremos algunas de las características del aprendizaje significativo, a fin de comprender como éste es imposible si no se abarca la totalidad de la persona. Entre las características más importantes del aprendizaje significativo tenemos:

1. Se asimila en el plano del ser. El aprendizaje significativo se asimila a los estratos más profundos del ser, y no queda sólo en el plano del tener. Lo que se aprende significativamente promueve el cambio, el desarrollo y la autorrealización. El que aprende de esta manera, no sólo tiene más en su haber, sino s más él mismo. No es lo mismo tener conocimientos que saber. La sabiduría se adquiere en la vida; los conocimientos a través de los libros. No es igual enciclopedismo que sabiduría.
2. Se integra a conocimientos anteriores. Un aprendizaje significativo no queda aislado, ya que se integra a conocimientos y experiencias anteriores y forma un bloque unitario que se funde con el desarrollo de la persona. Esto permite, a la vez, la posibilidad de revisar y confrontar conocimientos ya adquiridos, lo cual facilita la capacidad de juicio crítico, indispensable en la toma de decisiones libres y responsables.
3. Se puede aplicar a la vida. Cuando lo aprendido es significativo, los conocimientos adquiridos se captan como susceptibles de ser utilizados en cualquier momento. Evidentemente, lo que se aprende adquiere sentido cuando se aplica de manera práctica y creativa. La primera pregunta que se plantea ante un nuevo conocimiento es ¿para qué me sirve esto?, lo cual nos sugiere que el principal objetivo del aprendizaje significativo no es aprender para la escuela (aprobar exámenes), sino aprender para la vida.
4. Es motivado por interés personal. El aprendizaje significativo siempre es auto iniciado, es decir, la persona es quien se mueve por interés, necesidad o curiosidad hacia el aprendizaje que desea adquirir. Lo aprendido por obligación o presión, queda en el plano del intelecto, pero no se asimila al organismo si llega a adquirir un sentido para la persona que aprende

Aun cuando los estímulos o el ímpetu vienen del exterior, la sensación de haber descubierto algo, de haberlo aprehendido y comprendido surge del interior

5. Es un aprendizaje integral y penetrante. El aprendizaje significativo se integra a la persona en la totalidad de su organismo y penetra hasta las capas más profundas de su ser
6. Evaluado por la persona que aprende. La única persona capaz de evaluar lo significativo del aprendizaje, es quien aprende, el aprendizaje significativo se autoevalúa; es imposible suponer que un evaluador externo pueda conocer el grado de significado que un aprendizaje tiene para otra persona. La evaluación externa es útil para medir los conocimientos que se han adquirido en nivel intelectual, pero nunca podrá medir lo significativo de un aprendizaje en alguien que no sea uno mismo.

En la educación escolarizada, en la cual existen programas y objetivos específicos, se utiliza sistemáticamente la evaluación externa, pero es importante no pretender evaluar por este medio a la persona o lo significativo que para ella ha sido lo aprendido. El confundir los exámenes con la evaluación ha sido un fenómeno común; los primeros son instrumentos que permiten captar la realidad objetiva de los conocimientos cognitivos adquiridos, en relación con los objetivos que el curso o programa plantea; en cambio, la evaluación es un proceso que por incluir elementos de valoración subjetiva, tiene que ser interno y personal. El aprendizaje significativo, por tanto, al abarcar la totalidad de la persona, necesita ser autoevaluado. Cuando los exámenes se contemplan como una herramienta para medir los resultados de las actividades académicas, sin pretender evaluar al individuo, por ser éste inmensurable; cuando no constituyen el único recurso evaluatorio, sino un instrumento de retroalimentación que refuerza y favorece la comprensión de los contenidos, entonces pueden considerarse como elementos que facilitan el aprendizaje significativo, siempre y cuando se acompañen de las actitudes que favorecen este proceso.

#### **CONDICIONES Y ACTITUDES QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**

Las condiciones y actitudes necesarias para que el aprendizaje adquiriera sentido y se transforme en significativo, son las que se mencionan en los párrafos siguientes:

1. Promover el interés. Una de las características del aprendizaje significativo consiste en que éste debe ser auto iniciado; al mismo tiempo, es una realidad que en la educación escolarizada *no* todo lo que se enseña es significativo para el estudiante. Por tanto, la responsabilidad del maestro y su gran reto consisten en promover el interés y motivar a sus alumnos por medio de la presentación atractiva de los contenidos, de aplicaciones prácticas y de un clima que favorezca la participación activa del alumno en su propio proceso. Los contenidos pueden compararse con los alimentos; cuando éstos se presentan de manera atractiva, despiertan el apetito.

La creatividad del maestro influye poderosamente en la motivación de los alumnos. “No se puede enseñar a nadie directamente, sólo se puede facilitar el aprendizaje”, o como lo plantea un proverbio oriental: "Todo lo que puedo hacer por mi amigo es llevarlo al río a

beber, pero nunca podré beber por él". Es decir, el facilitador del aprendizaje es quien provee los recursos y genera estímulos que despiertan el hambre o la sed por aprender.

2. Facilitar la comprensión de los contenidos. La comprensión de los contenidos es indispensable, si se pretende su asimilación en el plano del ser. Si partimos del concepto de unicidad, que el enfoque humanista plantea, como característico del ser humano, aceptamos que la percepción de la realidad es individual y selectiva. Esto nos permite comprender que el ritmo la capacidad, el funcionamiento orgánico y las necesidades son distintas para cada persona, y que estas últimas son las responsables de la percepción que el individuo tiene de la realidad. Por tanto, para facilitar el aprendizaje significativo, han de tomarse en cuenta estas diferencias en la presentación de los contenidos, a fin de hacerlos comprensibles en su totalidad a los estudiantes. La programación neurolingüística aporta conceptos y técnicas muy interesantes al respecto. Para que esta comprensión sea posible, es necesario atender a la persona integralmente. Un organismo enfermo o debilitado en alguna de sus dimensiones, requiere mayor atención para ser capaz de asimilar los contenidos y las experiencias.
3. Contacto con la realidad personal y grupal. El contacto que permita al facilitador descubrir y atender las necesidades, intereses y problemas que el individuo o el grupo está enfrentando como urgentes en su aquí y ahora, es condición importante para favorecer este proceso.

La percepción, al ser selectiva, siempre presenta como figura aquellos aspectos de la realidad que son más importantes para la sobrevivencia y el desarrollo, mientras que la otra parte de la realidad permanece el fondo. De acuerdo con lo anterior, una necesidad urgente –figura-pasará a segundo plano-fondo- en el momento en que ésta sea atendida. Cuando no se atienden estos momentos críticos, el individuo o grupo no será capaz de lograr la atención y concentración necesarias para el aprendizaje significativo.

4. Creación del clima favorable. Un ambiente amenazante impide u obstaculiza el aprendizaje significativo. La tensión acumulada provoca en el organismo una serie de respuestas que lo preparan para defenderse de la amenaza que percibe en el medio. En este estado, como lo plantea H. Selye al definir el síndrome general de adaptación el organismo se prepara para la lucha o para la huida. La percepción y la conducta se tornan rígidas y se distorsionan, impidiendo captar clara y objetivamente la realidad de la experiencia. Por tanto, un ambiente amenazante podrá promover exclusivamente conocimientos en nivel intelectual, como reacción de defensa del organismo pero está muy lejos de facilitar un aprendizaje significativo. En ocasiones, las experiencias traumáticas permiten la consecución de un aprendizaje significativo. Esto es posible cuando la persona se ve afectada en su totalidad y encuentra un sentido autorrealizante y trascendente a su experiencia.
5. Responsabilidad. El alumno, a fin de aprender significativamente, ha de convertirse en el elemento activo y directamente responsable de su proceso. Por otro lado, el maestro es responsable de facilitar este proceso, presentándose como un recurso

disponible a quien se puede acudir como consultor, orientador, asesor, conferencista, experto, expositor, compañero o amigo siempre dispuesto a escuchar, comprender y aceptar a la persona, compartiendo con ella sus conocimientos y experiencias. Por tanto, la responsabilidad debe ser cubierta en su totalidad por cada una de las partes. Cada uno -maestro, alumnos- tienen su 100% de responsabilidad en este proceso.

6. Confianza en el organismo. “El organismo tiene una tendencia básica y un impulso a actualizar, mantener y desarrollar el organismo experienciante”. Creer en esta hipótesis, confiar en que el ser humano tiende naturalmente hacia el desarrollo de su potencial innato; creer en él, en su capacidad para dirigir y responsabilizarse por su existencia; confiar en su capacidad para descubrir, aprender a ser él mismo, autoevaluarse y ser libre, asumiendo las consecuencias de sus elecciones hará que el maestro comprenda su papel como facilitador en el desarrollo de estos procesos. La confianza en el organismo permite la creatividad al liberar la intuición, y promueve los valores del ser que facilitan el proceso de desarrollo.

Las características y condiciones que hemos mencionado son elementos necesarios para promover el aprendizaje significativo, pero no bastan si no van acompañados de las actitudes que Rogers plantea como suficientes para crear un ambiente facilitador del cambio y del desarrollo. Estas actitudes, por su gran importancia, merecen un capítulo especial.

## Primera parte: Poética del oprimido

Al principio, el teatro era el canto ditiámbico: el pueblo libre cantando al aire libre. El carnaval. La fiesta.

Después, las clases dominantes se adueñaron del teatro y construyeron sus muros divisorios. Primero, dividieron al pueblo, separando actores de espectadores: gente que hace y gente que mira: ¡se terminó la fiesta! Segundo, entre los actores, separó los protagonistas de la masa: ¡empezó el adoc-trinamiento coercitivo!

El pueblo oprimido se libera. Y otra vez se adueña del teatro. Hay que derrumbar los muros. Primero, el espectador vuelve a actuar: teatro invisible, teatro foro, teatro imagen, etc. Segundo, hay que eliminar la propiedad privada de los personajes por los actores individuales: sistema comodin.

En estos dos ensayos se muestran algunos de los caminos a través de los cuales el pueblo reasume su función protagónica en el teatro y en la sociedad.

## I. Una experiencia de teatro popular en Perú

Esta experiencia fue realizada con la inestimable colaboración de Alicia Saco, dentro del programa de la Operación Alfabetización Integral (ALFIN), dirigida por Alfonso Lizaraburu, y con la participación, en los diversos sectores, de Estela Liñares, Luis Garrido Lecca, Ramón Vilcha y Jesús Ruiz Durand, en agosto de 1973, en las ciudades de Lima y Chacabayo. El método de alfabetización utilizado por ALFIN estuvo, naturalmente, inspirado en Paulo Freire.

Buenos Aires, marzo de 1974.

En 1973, el gobierno revolucionario peruano inició un plan nacional de alfabetización denominado Operación Alfabetización Integral, con el objetivo de erradicar el analfabetismo en un plazo aproximado de cuatro años. Se supone que en Perú hay entre 3 y 4 millones de analfabetos o semianalfabetos, en una población de 14 millones de personas.

En todas partes, enseñar a un adulto a leer y escribir es un problema difícil y delicado. En el Perú lo será todavía más por el enorme número de lenguas y dialectos que hablan sus habitantes. Según estudios recientes, se calcula que existen por lo menos 41 dialectos de las dos lenguas principales, además del castellano, que son el quechua y el aymara. Investigaciones hechas en la provincia de Loreto, al norte del país, llegaron a constatar la existencia de 45 lenguas distintas en esa región. Cuarenta y cinco lenguas, no solamente simples dialectos. Y eso que la provincia es, quizá, la menos poblada del país.

Esta enorme variedad de lenguas facilitó, tal vez, la comprensión, por parte de los organizadores de la Operación Alfabetización Integral (ALFIN), de que los analfabetos no son personas "que no se expresan": sencillamente son personas incapaces de expresarse en un determinado lenguaje, que es la lengua castellana. Todos

los idiomas son "lenguajes", pero hay infinidad de lenguajes que no son idiomáticos. Hay muchos lenguajes además de las lenguas habladas o escritas. El dominio de un nuevo lenguaje ofrece una nueva forma de conocer la realidad y de transmitir ese conocimiento a los demás. Cada lenguaje es absolutamente insustituible. Todos los lenguajes se complementan en el más perfecto y amplio conocimiento de lo real.

Partiendo de este presupuesto, el proyecto ALFIN contemplaba dos puntos esenciales:

- 1) alfabetizar en la lengua materna y en castellano, sin forzar el abandono de aquélla en beneficio de ésta;
- 2) alfabetizar en todos los lenguajes posibles, especialmente artísticos, como el teatro, la fotografía, los títeres, el cine, el periodismo, etcétera.

La preparación de los alfabetizadores, elegidos en las mismas regiones adonde se pretendía alfabetizar, se desarrollaba en cuatro etapas, según las características específicas de cada grupo social:

- 1) barriadas o pueblos jóvenes, que corresponden a nuestras "villas miserias" (cangretil, favela, ciudades perdidas);
- 2) regiones rurales;
- 3) regiones mineras;
- 4) regiones donde se presentan problemas de lenguas maternas que no son el castellano, y que incluyen al 40% de la población. De este 40%, la mitad está constituida por ciudadanos bilingües que aprendieron el castellano después de dominada su propia lengua materna. La otra mitad no habla el castellano.

El Plan Alfin está todavía en sus comienzos y es demasiado pronto para evaluar sus resultados. Lo que me propongo hacer en este trabajo es un relato de mi par-

ticipación personal en el sector de teatro, y de todas las experiencias que hicimos considerando el teatro como lenguaje apto para ser utilizado por cualquier persona, tenga o no aptitudes artísticas. Intentamos mostrar en la práctica como puede el teatro ser puesto al servicio de los oprimidos para que éstos se expresen y para que, al utilizar este nuevo lenguaje, descubran también nuevos contenidos.

Para que se entienda esta *Poética del oprimido* es necesario tener presente su principal objetivo: transformar al pueblo, "espectador", ser pasivo en el fenómeno teatral, en sujeto, en actor, en transformador de la acción dramática. Espero que queden claras las diferencias: Aristóteles propone una poética en la que el espectador delega poderes en el personaje para que éste actúe y piense en su lugar; Brecht propone una poética en la que el espectador delega poderes en el personaje para que actúe en su lugar, pero se reserva el derecho de pensar por sí mismo, muchas veces en oposición al personaje. En el primer caso se produce una "catarsis"; en el segundo, una "concientización". Lo que propone la *Poética del oprimido* es la acción misma: el espectador no delega poderes en el personaje ni para que piense ni para que actúe en su lugar; al contrario, él mismo asume su papel protagónico, cambia la acción dramática, ensaya soluciones, debate proyectos de cambio —en resumen, se entrena para la acción real—. En este caso puede ser que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero seguramente es un "ensayo" de la revolución. El espectador liberado, un hombre íntegro, se lanza a una acción. No importa que sea ficticia; ¡importa que sea una acción!

Pienso que todos los grupos teatrales verdaderamente revolucionarios deben transferir al pueblo los medios de producción del teatro para que el pueblo mismo los utilice. El teatro es un arma y es el pueblo quien la debe manejar.

Pero ¿cómo hacer esta transferencia? Doy un ejemplo de lo que hizo Estela Liñares, la encargada del sector de fotografía del Plan Alfin.

¿Cuál sería la vieja manera de utilizar la fotografía en un plan de alfabetización? Sin duda, fotografiar cosas, calles, personas, panoramas, negocios, etc., y después mostrar esas fotos y discutir las. ¿Pero quién las tomaría? Los instructores, capacitadores o alfabetizadores. En cambio, cuando se trata de entregar al pueblo los medios de producción, hay que entregarle, en este caso, la cámara. Así se hizo en Alfin. Se entregaba una cámara a las personas del grupo que se estaba alfabetizando, se les enseñaba su manejo y se les proponía:

Nosotros les vamos a hacer preguntas. Para eso les vamos a hablar en español. Y ustedes nos tienen que responder. Pero no pueden hablar en español: tienen que hacerlo en "fotografía". Nosotros les preguntamos cosas en la lengua castellana, que es un lenguaje. Ustedes nos responden en la fotografía, que es también un lenguaje.

Las preguntas que se hacían eran muy sencillas, y las respuestas, es decir, las fotos, eran después discutidas por el grupo. Por ejemplo, cuando se les formuló la pregunta "¿Dónde vive usted?", se recibieron fotos-respuestas de los siguientes tipos:

1) Una foto mostrando el interior de una choza: en Lima prácticamente nunca llueve y por eso las chozas se hacen con esteras en lugar de paredes y techos. En general tienen un solo ambiente que sirve de cocina, sala y dormitorio; las familias con hijos viven en la mayor pro miscuidad y es muy frecuente que los hijos menores asistan a las relaciones sexuales de sus padres, lo que hace muy común que hermanos y hermanas de 10 o 12 años tengan relaciones sexuales entre ellos, simplemente para imitar a sus padres. Una foto que muestre el interior de una choza responde plenamente a la pregunta ¿Dónde vive usted? Todos los elementos de cada foto tienen su significado especial, que debe ser discutido por el con-

junto: los objetos enfocados, el ángulo desde el cual se toma la foto, la presencia o ausencia de personas en ella, etcétera.

2) Para responder a la misma pregunta un hombre sacó una foto de la orilla del río. La discusión aclaró su significado: el río Rimac, que cruza Lima, crece mucho en ciertas épocas del año. Esto hace muy peligrosa la vida en sus orillas, ya que es frecuente el derrumbe de chozas con la consecuente pérdida de vidas humanas. Es muy común también que los niños se caigan al río mientras juegan y cuando suben las aguas es muy difícil salvarlos. Cuando un hombre responde a la pregunta con esta foto, está expresando toda su angustia: ¿cómo podrá trabajar en paz si tal vez su hijo se está ahogando en el río?

3) Otro hombre sacó una foto de una parte del río donde los pelícanos acostumban acudir a comer basura cuando hay hambruna; los hombres, igualmente hambrientos, capturan a los pelícanos, los matan y los comen. Mostrando esa foto, el hombre expresaba, con gran riqueza lingüística, que vivía en un lugar donde se benedecía el hambre, porque ésta atraía a los pelícanos que saciaban su propia hambre.

4) Una mujer que acababa de emigrar de un pequeño pueblo del interior respondió con una foto de la calle principal de la barriada: de un lado de la calle vivían los antiguos habitantes limeños, del otro los que procedían del interior. De un lado, los que veían sus empleos amenazados por los recién llegados; del otro, los pobres que todo lo habían dejado atrás en busca de trabajo. La calle dividía a esos hermanos igualmente explotados, que se encontraban frente a frente, como si fueran enemigos. La foto ayudaba a constatar su semejanza: miseria de los dos lados. Las fotos de los barrios elegantes mostraban quiénes eran los verdaderos enemigos. La foto de la calle divisoria mostraba la necesidad de reorientar la violencia. . . El examen de la foto de su calle ayudaba a la mujer a comprender su propia realidad.

5) Un día un hombre sacó la foto del rostro de un niño, para responder a la misma pregunta. Claro, todos pensaron que el hombre se había equivocado y le reiteraron la pregunta:

Usted no comprendió bien; lo que queremos es que nos muestre dónde vive usted. Saque una foto y muéstreanos dónde vive. Cualquiera foto: la calle, la casa, la ciudad, el río...

—Aquí está mi respuesta. Aquí vivo yo.

—Pero si es un niño...

—Mire su rostro: hay sangre. Este niño, como todos los demás que habitan por acá, viven amenazados por las ratas que pululan en toda la orilla del Rimac. Los perros protegen a los niños, atacando a las ratas y haciéndolas huir. Pero hubo una epidemia de sarna y la Municipalidad anduvo por acá capturando a muchos perros y se los llevó. Este niño tenía un perro que lo cuidaba. Durante el día sus padres se iban a trabajar y él se quedaba con el animal. Ahora ya no lo tiene. Hace unos días, cuando usted me preguntó dónde vivía yo, las ratas habían venido mientras el niño dormía y le habían comido una parte de la nariz. Por eso hay tanta sangre en su rostro. Mire la foto: ésta es mi respuesta. Yo vivo en un lugar donde cosas como ésta todavía ocurren. . .

Yo les podría escribir una novela sobre los niños de las barriadas del río Rimac; pero sólo en fotografía, y en ningún otro lenguaje, se podría expresar el dolor de aquellos ojos infantiles, de aquellas lágrimas mezcladas con aquella sangre. Y, para mayor ironía y rabia, la foto era en kodachrome, *made in U.S.A.* . . .

La utilización de la fotografía puede ayudar igualmente a descubrir símbolos valederos para toda una comunidad o grupo social. Ocurre muchas veces que grupos teatrales bien intencionados no consiguen conectarse con un público popular porque utilizan símbolos que para ese público nada significan. Puede ser que una corona real sea un símbolo de poder, pero un símbolo sólo es símbolo si es aceptado por los dos interlocutores, el que trasmite y el que recibe. A uno la corona real puede pro-

vocarle un terrible impacto mientras que al otro no le dice nada.

¿Qué es la explotación? La tradicional figura del Tío Sam es, para muchos grupos sociales a través de todo el mundo, el más perfecto y acabado símbolo de la explotación. Expresa a la perfección la rapiña del imperialismo yanqui.

En Lima también se le preguntó a la gente qué era la explotación. Muchas fotos mostraban al dueño de la tienda; otras, al cobrador del alquiler; algunas a una oficina pública, etc. En cambio, un niño respondió con la foto de un clavo en la pared. Para él, ese clavo era el símbolo más perfecto de la explotación. Pocos lo entendieron, pero todos los demás niños estaban perfectamente de acuerdo y conformes en que la foto expresaba lo que sentían frente a la explotación. La discusión de la foto aclaró todo. El trabajo más sencillo que empiezan a hacer los niños a los cinco o seis años es el de lustrar botas. Por supuesto, en las barriadas donde viven no hay botas que lustrar y por eso tienen que irse al centro de Lima para poder ejercer su oficio. Llevan sus cajas y demás pertrechos de la profesión. Pero no pueden estar acarreado todas las mañanas y todas las noches sus cajas del trabajo a la casa y de la casa al trabajo. Así, deben rentar un clavo en la pared del negocio de un hombre que les cobra dos o tres soles por noche y por clavo. Cuando miran un clavo, esos niños odian la opresión; si miran una corona, al Tío Sam, a Nixon, etc., lo más probable es que no comprendan nada.

Es muy fácil dar una cámara fotográfica a una persona que jamás sacó una foto, decirle por dónde tiene que mirar y qué botón tiene que apretar. Sólo con eso, los medios de producción de la fotografía están en manos de esa persona. ¿Pero cómo hacer en el caso del teatro?

Los medios de producción de la foto están constituidos por la cámara fotográfica, que es relativamente fácil

de manejar, pero los medios de producción del teatro están constituidos por el propio hombre, que no es tan fácil de manejar.

Podemos afirmar que la primera palabra del vocabulario teatral es el  cuerpo humano, principal fuente de sonido y movimiento. Por eso, para dominar los medios de producción del teatro, el hombre tiene, en primer lugar, que dominar su propio cuerpo, conocer su propio cuerpo para después poder tornarlo más expresivo. Es-tará entonces habilitado para practicar formas teatrales en que por etapas se libera de su condición de "espectador" y asume la de "actor", en que deja de ser objeto y pasa a ser sujeto, en que de testigo se convierte en protagonista.

El plan general para la conversión del espectador en actor puede ser sistematizado en el siguiente esquema general de cuatro etapas:

- PRIMERA ETAPA: *Conocer el cuerpo*; secuencia de ejercicios en que uno empieza a conocer su cuerpo, sus limitaciones y sus posibilidades, sus deformaciones sociales y sus posibilidades de recuperación.
- SEGUNDA ETAPA: *Tornar el cuerpo expresivo*; secuencia de juegos en que uno empieza a expresarse a través del cuerpo, abandonando otras formas de expresión más usuales y cotidianas.
- TERCERA ETAPA: *El teatro como lenguaje*; se empieza a practicar el teatro como lenguaje vivo y presente, no como producto acabado que muestra imágenes del pasado.

PRIMER GRADO: *Dramaturgia simultánea*; los espectadores "escriben" simultáneamente con los actores que actúan.

SEGUNDO GRADO: *Teatro-imagen*; los espectadores intervienen directamente, "hablando" a través de imágenes hechas con los cuerpos de los actores.

● TERCER GRADO: *Teatro-foro*; los espectadores intervienen directamente en la acción dramática y actúan.

● CUARTA ETAPA: *El teatro como discurso*; formas sencillas en que el espectador-actor presenta "espectáculos" según sus necesidades de discutir ciertos temas o ensayar ciertas acciones.

Ejemplos:

- 1) *Teatro periodístico.*
- 2) *Teatro invisible.*
- 3) *Teatro fotonovela.*
- 4) *Quebra de represión.*
- 5) *Teatro-mito.*
- 6) *Teatro-juicio.*
- 7) *Rituales y máscaras.*

● PRIMERA ETAPA: *Conocimiento del cuerpo*

El contacto inicial con un grupo de campesinos, obreros o villeros\* es extremadamente difícil si se les plantea "hacer teatro". Lo más probable es que nunca hayan oído hablar de teatro y que, si tienen alguna idea al respecto, ella esté deformada por la televisión y sus lacrimógenas tiras o por algún grupo circense. Es muy común, también, que tales personas asocien teatro con ocio o con perfumes. De modo que es necesario tener cuidado, aun cuando el contacto se dé a través de un alfabetizador que pertenezca a la misma clase de los alfabetos o semialfabetizados, aunque viva entre ellos en una choza parecida, con la misma falta de comodidades. El simple hecho de que el alfabetizador venga con la misión de alfabetizar (que se supone una acción coercitiva, impositiva) tiende ya a alejarlo de la gente del lugar. Por eso conviene que la aplicación de un sistema teatral em-piece no por algo ajeno a la gente (técnicas teatrales que

La expresión "villeros" refiere, en Argentina, a los habitantes de las "villas miserias", es decir, lo que en México equivaldría a las "ciudades perdidas" [E].

se enseñan o se imponen) sino por el cuerpo mismo de las personas que se dispongan a participar del experimento.

Hay una cantidad enorme de ejercicios que se pueden practicar, todos con el primer objetivo de hacer que cada uno sea consciente de su cuerpo, de sus posibilidades corporales y de las deformaciones que su cuerpo sufre por el tipo de trabajo que realiza. Es decir: que cada uno sienta la "alienación muscular" impuesta por el trabajo sobre su cuerpo.

Un pequeño ejemplo puede aclarar este punto: compárense las estructuras musculares del cuerpo de un dactilógrafo con las de un sereno de una fábrica. El primero realiza su trabajo sentado en su silla: del ombligo para abajo su cuerpo se convierte, durante el trabajo, en una especie de pedestal, mientras sus brazos y sus dedos se agilizan. El sereno, en cambio, está obligado a caminar de un lado para otro durante ocho horas seguidas y consecuentemente desarrollará estructuras musculares que lo ayudarán a caminar. Los cuerpos de ambos se alienan según sus trabajos respectivos.

Lo mismo que ocurre con estos dos trabajadores sucede con cualquier persona en cualquier función y en cualquier estatus social. El conjunto de papeles que una persona tiene que desempeñar impone sobre ella una "máscara" de comportamiento. Por eso terminan por parecerse entre sí personas que desempeñan los mismos papeles: artistas, militares, clérigos, maestros, obreros, campesinos, terratenientes, nobles decadentes, etcétera.

Compárese la placidez angelical de un cardenal paseando su bienaventuranza por los jardines del Vaticano, con un belicoso general impartiendo órdenes a sus subalternos. El primero camina suavemente, oyendo música celestial, mirando colores de la más pura delicadeza impresionista; si por casualidad una pequeña avecilla se cruza en su camino, se supone que el cardenal le va a hablar y decirle alguna palabra amable de cristiano estímulo. En cambio, al general no le sienta hablar con los pajaritos, aunque tenga ganas. Ningún soldado res-

petaría a un general que habla con los pájaros. Un general debe hablar como quien imparte una orden, aunque le diga a su mujer que la ama. Un militar debe usar de preferencia espuelas, aunque se trate de un almirante o de un brigadier. Por esas razones todos los generales se parecen entre sí, y lo mismo ocurre con todos los cardenales; pero generales y cardenales son completamente diferentes los unos de los otros.

Los ejercicios de esta primera etapa tienen por finalidad *deshacer* las estructuras musculares de los participantes. Es decir, desmontarlas, verificarlas, analizarlas. No para que desaparezcan, pero sí para que se vuelvan conscientes. Para que cada obrero, cada campesino, comprenda, vea y sienta hasta qué punto su cuerpo está determinado por su trabajo.

Si uno es capaz de desmontar sus propias estructuras musculares será seguramente más capaz de "montar" estructuras musculares propias de otras profesiones o estatus sociales, es decir, estará más capacitado para "interpretar" físicamente otros personajes diferentes de sí mismo.

Todos los ejercicios de esta serie están, pues, destinados a *deshacer*; no interesan los ejercicios acrobáticos, atléticos, que tienden a crear estructuras musculares de altas y acróbatas. Como ejemplificación, describo algunos:

1) *Carrera en cámara lenta*: Los participantes son invitados a correr una carrera con la finalidad de perderla: gana el último. Así, todo el cuerpo, al moverse en cámara lenta, tendrá que, a cada centímetro en que se disloca su centro de gravedad, reencontrar una nueva estructura muscular que promueva el equilibrio. Los participantes no pueden interrumpir el movimiento y quedarse parados; igualmente deben dar el paso más largo que puedan y sus pies deben pasar por encima de las rodillas. En este ejercicio, una carrera de 10 metros puede ser más cansadora que una carrera convencional de 500 metros: el esfuerzo necesario para mantener el equilibrio en cada nueva posición es muy intenso.

- 2) *Carrera de piernas cruzadas*: Los participantes se unen en parejas, se abrazan y trenzan sus piernas (izquierda de uno con derecha del otro y viceversa). En la carrera, cada pareja actúa como si fuera una sola persona y cada persona actúa como si su pareja fuera su pierna. La "pierna" no salta sola: tiene que ser movida por su pareja.
- 3) *Carrera del monstruo*: Se forman "monstruos" de cuatro patas: cada uno abraza el tórax de su pareja pero al revés, de tal manera que las piernas de uno encajan en el cuello de otro, formando un monstruo sin cabeza y con cuatro patas. Se corre una carrera.
- 4) *Carrera en rueda*: Las parejas forman ruedas, cada uno agarrando los tobillos del otro y corren una carrera de ruedas humanas.
- 5) *Hipnotismo*: Las parejas se ponen frente a frente y uno pone su mano a pocos centímetros de la nariz del otro, quien está obligado a mantener esa distancia permanentemente; el primero empieza a mover su mano en todas las direcciones, para arriba y para abajo, para la izquierda y para la derecha, lenta o más rápidamente, mientras el otro mueve todo su cuerpo de manera de mantener la misma distancia entre su nariz y la mano del compañero. En esos movimientos uno es obligado a asumir posiciones corporales que jamás adopta en la vida diaria, "reestructurando" permanentemente sus estructuras musculares.

Después se forman grupos de tres: uno lidera y los otros dos siguen, cada uno a una mano. El que lidera puede hacer cualquier cosa, cruzar los brazos, separar las manos, etc., mientras que los otros dos tienen que mantener la distancia. En seguida se forman grupos de cinco, uno lidera y los otros cuatro mantienen la distancia en relación a las dos manos y a los dos pies del que lidera, mientras éste puede hacer lo que le dé la gana, incluso bailar, etcétera.

- 6) *Match de box*: Los participantes son invitados a practicar box, pero no deben tocarse bajo ningún con-

cepto; cada uno debe pelear como si lo hiciera de verdad, pero sin tocar al compañero que, sin embargo, debe reaccionar como si hubiese recibido cada golpe. Estas luchas pueden ser extremadamente violentas y lo único que se prohíbe es que los participantes se toquen.

- 7) *Far-West*: Es una variación del anterior. Los participantes improvisan una escena típica de las malas películas del *Far-West*, con el pianista, el mozo amanerado, las bailarinas, los borrachos, los "malos" que entran dando patadas a la pequeña puerta de vaivén, etc. Toda la escena muda se representa sin que los participantes puedan tocarse, pero de manera tal que reaccionen a todo gesto o hecho que ocurra, como, por ejemplo, una imaginaria silla que se tira contra la fila de botellas, cuyos pedazos salen disparados en todas direcciones: hay que reaccionar a la silla, a las botellas que caen, etc. Al final de la escena, todos tienen que estar peleando contra todos.

Estos ejercicios están incluidos en mi libro *200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Hay una infinidad más que pueden, igualmente, ser utilizados. Es siempre conveniente que al proponer un ejercicio se pida a los participantes que cuenten o inventen otros. Es importante mantener una atmósfera creadora. Y, en esta etapa, imaginar y practicar ejercicios que "analicen" las estructuras musculares de cada participante.

● SEGUNDA ETAPA: *Tornar expresivo el cuerpo*

En una segunda etapa, se intenta desarrollar la capacidad expresiva del cuerpo. En nuestras sociedades nos acostumbramos a expresarlo todo a través de la palabra, quedando de ese modo subdesarrollada toda la enorme capacidad expresiva del cuerpo. Una serie de "juegos" puede ayudar a los participantes a que empiecen a usar los recursos del cuerpo para expresarse. Se trata de juegos de salón y no necesariamente de laboratorio de tea-

tro. Los participantes son invitados a "jugar" y no a "interpretar" personajes, pero "jugarán" mejor en la medida en que "interpreten" mejor.

Algunos ejemplos: en un juego se distribuyen papeletos con nombres de animales, macho y hembra. Cada participante saca uno. Durante diez minutos intenta dar una visión física, corporal, del animal que le tocó. Se prohíbe hablar o hacer ruidos obvios que denuncien al animal. La comunicación debe ser exclusivamente corporal. Después de los diez minutos iniciales, cada participante debe buscar su pareja entre los demás que están "imitando" sus animales, pues siempre habrá macho y hembra para cada uno. Cuando dos participantes están convencidos de que forman una pareja, salen de "escena" y el juego termina cuando todos los participantes encuentran su pareja.

En juegos de este tipo, lo importante no es "acertar" sino que todos los participantes se esfuercen por expresarse a través de sus cuerpos, cosa a la que no están acostumbrados. Aunque se cometen errores, el ejercicio será bueno si los participantes intentan expresarse. Sin darse cuenta, ya estarán efectivamente "haciendo teatro".

Recuerdo que una vez, en una "villa miseria", a un hombre le tocó el picaflor o colibrí. El tipo no sabía cómo expresarlo con el cuerpo, pero se acordó de que ese pájaro vuela muy rápidamente de una flor a otra, se detiene, besa la flor mientras produce un ruido particular. Con sus manos, el tipo imitaba las alas frenéticas del picaflor, y volando de participante en participante se detenía delante de cada uno y reproducía ese ruido. Después de diez minutos, todos empezaron a buscar su pareja y este personaje los miraba a todos y ninguno le parecía suficientemente colibrí como para atraerlo. Finalmente miró a un señor gordo y alto que con sus manos hacía con desaliento un movimiento pendular y no tuvo dudas, pensó que allí estaba su amada colibrí y partió hacia ella dando vueltas a su alrededor, y lanzando besitos al aire mientras cantaba alegremente. El gor-

do, molesto, intentó escaparle, pero el tipo lo perseguía cada vez más enamorado de su colibrí y cada vez cantando con más gallardía, hasta que el gordo, mientras los demás se morían de risa, decidió acompañarlo fuera de escena para así terminar su padecer, pero seguro de que no se trataba de su pareja. Cuando salieron (sólo entonces se permitía hablar), el tipo, lleno de alegría, casi gritó:

—Yo soy el colibrí macho, y vos sos la colibrí hembra, ¿verdad?

El gordo, muy desalentado, lo miró y dijo:

—No, menso, yo soy el toro...

De qué manera el gordo expresó un delicado colibrí hembra mientras intentaba mostrar un toro, eso no lo sabremos nunca. Pero no interesa: lo único importante fue que durante 15 o 20 minutos toda esta gente intentó "hablar" con su cuerpo.

Este tipo de juego puede variar *ad infinitum* y los papeletos pueden contener, por ejemplo, nombres de profesionales. Si los participantes muestran a un animal, esto tal vez tenga poco que ver con la ideología. Pero si a un campesino le toca interpretar un terrateniente o a un obrero el dueño de la fábrica, o si a la mujer de uno de éstos le toca interpretar el policía, toda la ideología cuenta y encuentra su expresión física a través del juego. En los papeletos pueden estar, igualmente, los propios nombres de los participantes que tendrán así que interpretarse los unos a los otros, revelando de esa manera sus opiniones y haciéndose, físicamente, críticas mutuas.

También en esta etapa, como en la primera, hay una serie muy grande de juegos que se pueden utilizar, tratando siempre de hacer que los participantes inventen otros y que no sean receptores pasivos del divertimento que viene de afuera.

#### • TERCERA ETAPA: El teatro como lenguaje

Esta etapa se divide en tres partes, representando cada

una un grado diferente de participación directa del espectador en el espectáculo. Se trata de hacer que el espectador se disponga a intervenir en la acción, abandonando su condición de objeto y asumiendo plenamente su papel de sujeto. Las dos etapas anteriores son preparatorias, centradas en el trabajo del participante con su propio cuerpo. Esta etapa se centra en el tema a ser discutido, y promueve el paso del espectador a la acción.

*Primer grado: Dramaturgia simultánea.* Ésta es la primera invitación que se le hace al espectador para que intervenga, sin que sea necesaria su entrada física en "escena".

Se trata aquí de interpretar una escena corta, de 10 a 20 minutos, propuesta por alguien del lugar, por un vecino de la barriada. Los actores pueden improvisar de acuerdo con un guión previamente elaborado, como pueden también escribir directamente la escena y memorizar sus parlamentos. En cualquier caso, el espectáculo gana en teatralidad si la persona que propuso el tema se encuentra presente en la platea. Se inicia la escena y se le conduce hasta un punto en que el problema principal llega a su crisis y necesita solución. Entonces los actores dejan de interpretar y piden al público que ofrezca soluciones. En seguida, improvisadamente, se interpretan todas las soluciones propuestas por el público, que tiene derecho a intervenir, corregir acciones o parlamentos producidos por los actores, los cuales son obligados a retroceder e interpretar lo que les propone el público. Así, mientras la platea "escribe" la obra, los actores, simultáneamente, la interpretan. Todo lo que piensan los espectadores es discutido "teatralmente" en escena con la ayuda de los actores. Todas las soluciones, propuestas, opiniones, son expuestas en forma teatral. La discusión misma no se tiene que producir sólo a través de palabras, sino a través de todos los demás elementos del teatro.

Un pequeño ejemplo: en una barriada de San Hilarión, en Lima, una señora propuso un tema candente. Resulta que ella era analfabeta y que su marido le había

dado para guardar, años atrás, unos "documentos" que, según él eran de suma importancia. La buena señora los guardó sin sospechar nada. Un día los dos se pelearon por alguna razón y la mujer se acordó de los documentos y quiso saber de qué trataban, pues temía que se relacionasen con la propiedad de su casita. Como no sabía leer, le pidió a una vecina que lo hiciera. Muy amable, la señora se apuró a leer los documentos que, para sorpresa y diversión de todo el barrio, no eran tales sino cartas de amor escritas por la amante del marido de la pobre analfabeta. La traicionada quería venganza. Los actores improvisaron las escenas hasta el momento en que, por la noche, el marido vuelve a la casa. La mujer quiere vengarse: ¿cómo hacerlo? Aquí se interrumpía la acción y la participante que interpretaba a la mujer preguntaba a los demás participantes-espectadores cuál debía ser su actitud frente al marido.

Todas las mujeres de la platea empezaban a discutir y a exponer sus opiniones. Los actores oían las distintas sugerencias y actuaban según normas dadas por el público. Todas las posibilidades eran examinadas. En este caso particular fueron estas las soluciones propuestas.

1) Llorar mucho para hacerlo sentirse culpable. Una chica sugirió que la mujer se pusiera a llorar mucho para que el marido sintiera qué malo había sido; la actriz interpretó esa sugerencia, lloró muchísimo, el marido la consoló y cuando terminó, le pidió que sirviera la cena, y todo quedó como estaba. El marido le garantizó que ya se había olvidado de esa amante y que sólo la amaba a ella, etc. El público no aceptó esta solución.

2) Irse de la casa dejando solo al marido, como castigo. La actriz interpretó esta sugerencia y después de mostrar al marido que había sido muy malo, agarró sus cosas, las metió en una valija y lo dejó solo, muy solo, para que aprendiera. Pero al salir de la casa, es decir, de su propia casa, interrogó al público sobre lo que haría entonces. Para castigar a su marido, terminaba por cas-

tigarse a sí misma. ¿Adónde iría ahora? ¿En qué casa podía vivir? Este castigo positivamente no servía, ya que se volcaba sobre ella misma.

3) Cerrar la puerta al marido para que él tuviera que irse. También esta variante fue ensayada. El marido pide y pide que lo deje entrar, pero la mujer decide dejarlo afuera. Después de mucho insistir, el marido comenta: "Muy bien, me voy. Hoy me pagaron el sueldo y me voy con mi dinero a vivir con mi amante, y tú arréglate las solas..." Y se va. La actriz comenta que no le gusta esa solución, pues el marido se va con la otra y ella, ¿de qué va a vivir ahora? La pobre mujer no gana lo suficiente como para vivir sola y no puede prescindir del marido.

4) La última solución fue presentada por una señora gorda y exhuberante y fue aceptada por unanimidad por todo el público presente, hombres y mujeres. Dijo la señora:

"Tú haces así: lo dejas pasar, agarras un palo bien grande y cuando él entre, le pegas con todas tus fuerzas, y le das muchos golpes. Después que le hayas pegado bastante, para que se arrepienta, pones el palo a un lado, le sirves la cena, con mucho cariño, y lo perdonas..."

La actriz actuó esa versión, después de vencer las resistencias naturales del actor que interpretaba al marido y luego de pegarle mucho, para diversión del público presente, los dos se sentaron a la mesa, comieron y discutieron las últimas medidas del gobierno que acababa de nacionalizar compañías yanquis...

Esta forma de teatro produce una gran excitación entre los participantes; empieza a demolerse el muro que separa actores de espectadores. Unos escriben y otros actúan casi simultáneamente. Los espectadores sienten que pueden intervenir en la acción. La acción deja de ser presentada *determinísticamente*, como una fatalidad, como el Destino. ¡El Hombre es el Destino del Hombre! Pues entonces, el Hombre-Espectador es el creador del destino del Hombre-Personaje. Todo está sujeto a crítica,

a rectificación. Todo es transformable, y todo se puede transformar al instante: los actores deben estar listos para aceptar cualquier propuesta sin rechazarla nunca: deben simplemente actuarla, mostrar en vivo cuáles son sus consecuencias y sus contrapartidas. Todo espectador, por ser espectador, tiene derecho a probar su versión. Nada de censura previa. El actor no cambia en su función principal: sigue siendo el intérprete. *Lo que cambia es a quién debe interpretar*. Si antes interpretaba a un señor encerrado en su gabinete a quien la inspiración divina le dictaba un texto acabado, aquí, por el contrario, tiene que interpretar al público popular, reunido en su comisión de fomento, sociedad de amigos del barrio, grupo de vecinos, escuelas, sindicatos, fábricas, ligas campesinas o lo que sea, e interpretar lo que piensa este conjunto de hombres y mujeres. El actor deja de interpretar al individuo y pasa a interpretar al grupo: esto es mucho más difícil y, al mismo tiempo, mucho más creador.

*Segundo grado: Teatro imagen*. En este segundo grado el espectador tiene que intervenir más directamente. Se le pide que exprese su opinión sobre un tema determinado, de interés común, que los participantes desean discutir. El tema puede ser amplio, abstracto, como por ejemplo "el imperialismo" o puede ser más concreto y referirse a un problema local, como la ausencia de agua, cosa que suele ocurrir en la casi totalidad de las barriadas. Se pide al participante que exprese su opinión pero sin hablar, usando solamente los cuerpos de los demás participantes, "esculpiendo" con ellos un conjunto de estatuas, de tal manera que sus opiniones y sensaciones resulten evidentes. El participante deberá usar los cuerpos de los demás como si él fuera un escultor y los demás estuviesen hechos de barro: deberá determinar la posición de cada cuerpo hasta en los detalles más sutiles de sus expresiones fisionómicas. En ningún caso le es permitido hablar. Lo máximo que puede ha-

cer es demostrar con su rostro lo que desea que haga el espectador-estatua. Después de organizado este conjunto de estatuas, puede discutir con los demás participantes para establecer si están todos de acuerdo. Se puede ensayar modificaciones: cada espectador tiene el derecho de modificar las estatuas, en su totalidad o en algún detalle. Cuando finalmente se llega a una figura aceptada lo más unánimemente posible, se le pide al espectador-escultor que haga otro conjunto mostrando cómo le gustaría que fuera el tema dado; es decir, en el primer conjunto se muestra la *imagen real*; en el segundo, la *imagen ideal*. Finalmente se le pide que muestre la *imagen tránsito*, es decir, cómo será posible pasar de una realidad a otra. En otras palabras, cómo se puede realizar el cambio, la transformación, la revolución, o cualquier palabra que se quiera utilizar. Siempre a partir de un conjunto de estatuas aceptada por todos, de una imagen real, se pide a cada uno que proponga sus transformaciones.

Otra vez un ejemplo concreto puede esclarecer mejor la cuestión. A una joven alfabetizadora que vivía en el pueblo de Otusco se le pidió que, a través de un conjunto de imágenes, nos explicara a todos cómo era su pueblo natal. En Otusco, antes del actual gobierno revolucionario, hubo una rebelión campesina; los terratenientes (que ya no existen en Perú) apresaron al líder de esa rebelión, lo condujeron a la plaza central del pueblo y ahí, delante de todos, lo castraron. La chica de Otusco compuso la imagen de la castración, colocando a uno de los participantes en el suelo, mientras otro hacía el gesto de castrarlo y, por detrás otro lo agarraba por la espalda. Luego puso de un lado a una mujer rezando arrodillada y del otro a un grupo de cinco hombres y mujeres, también arrodillados, con las manos atadas a la espalda. Detrás del hombre castrado, la muchacha puso a otro participante en ostensible actitud de poder y violencia y detrás de éste a dos hombres armados, apuntando con sus armas al prisionero.

Ésta era la imagen que ella tenía de su pueblo. Imagen terrible, pesimista, derrotista, pero igualmente imagen de algo que había acontecido realmente. En seguida se le pidió a la muchacha que mostrara cómo quería ella que fuera su pueblo. Ella modificó totalmente las estatuas de ese conjunto y compuso otro de gente que se amaba, que trabajaba, en fin, un Otusco feliz y contento, ideal. Vino en seguida la tercera parte, la más importante de esta forma de teatro: ¿cómo se puede, a partir de la imagen real, llegar a la imagen ideal? ¿Cómo producir el cambio, la transformación, la revolución?

Aquí se trataba de dar una opinión, pero sin hablar. Cada participante tenía el derecho de actuar como escultor y mostrar cómo el conjunto se podía modificar a sí mismo a través de un reordenamiento de fuerzas, en el sentido de llegar a una imagen ideal. Cada uno mostraba su opinión hecha imagen. Se armaban increíbles discusiones, pero sin hablar. Cuando uno exclamaba: "Así no es posible, yo pienso que..." era inmediatamente interrumpido: "No diga lo que piensa, venga y muéstrela..." El participante iba y mostraba físicamente, visualmente, su pensamiento, y la discusión proseguía.

En este caso particular se observaron especialmente las siguientes variantes:

1) Cuando se le pedía a una joven del interior del país que hiciera la imagen del cambio, ella nunca cambiaba la imagen de la mujer arrodillada, significando claramente que no veía en esa mujer ninguna fuerza transformadora, revolucionaria. Naturalmente, las muchachas se identificaban con esa figura femenina, y como no creían en sí mismas como protagonistas posibles de la revolución, tampoco modificaban la imagen de la mujer arrodillada. En cambio, cuando se pedía lo mismo a una muchacha de Lima, ésta, en tanto estaba más "liberada", empezaba por cambiar justamente esa imagen, con la cual se identificaba. Este experimento fue hecho repetidas veces y siempre produjo el mismo resultado, sin varia-

ciones. Seguramente no se trata de una ocurrencia fortuita, sino de la expresión sincera y visual de la ideología y de la psicología de los participantes. Las muchachas de Lima siempre cambiaban la imagen: unas hacían que la mujer se agarrara a la figura del hombre castrado, otras que se dispusiese a pelear en contra del castrador, etc. Las del interior del país no hacían más que dejar que la mujer levantara las manos en actitud de oración.

2) Todos los participantes que creían en el gobierno revolucionario empezaban por cambiar las figuras armadas, al fondo del conjunto: los dos hombres que apuntaban contra el castrado eran modificados y pasaban a apuntar contra la figura poderosa del centro o contra los castradores; en cambio, cuando un participante no tenía la misma fe en su gobierno, cambiaba a todos menos a esas figuras armadas.

3) Las personas que creían en soluciones mágicas o en un "cambio de conciencia" de las clases explotadoras, empezaban por cambiar a los castradores, que se modificaban *de motu proprio*, y la figura poderosa del centro que se regeneraba; en cambio, los que no creían en esa forma de tránsito social, transformaban primeramente a los hombres arrodillados, haciendo que éstos asumieran posiciones de lucha, atacando a sus dominadores.

4) Una joven, además de hacer que las transformaciones fuesen obra de los hombres arrodillados, que se liberaban, atacaban a sus verdugos y los capturaban, hizo también que una de las figuras del "pueblo" se dirigiera a todos los demás participantes, indicando claramente su opinión de que los cambios sociales los hace el pueblo en su conjunto, y no solamente su vanguardia.

5) Otra muchacha, por el contrario, hizo todas las modificaciones posibles e imaginables, dejando intocados únicamente a los cinco hombres de manos atadas. Ella pertenecía a la clase media alta. Después de varias tentativas, y cuando ya estaba nerviosa por no

poder imaginar ninguna otra transformación, se le indicó la posibilidad de cambiar al conjunto de figuras atadas; ella los miró y espantada exclamó: "La verdad es que éstos me están sobrando..." Era la verdad. El pueblo le estaba sobrando: jamás había sido capaz de verlo...

Esta forma de teatro-imagen es, sin duda, una de las más estimulantes, por ser tan fácil de practicar y por su extraordinaria capacidad de hacer *visible* el pensamiento. Esto ocurre porque cuando uno usa el lenguaje *idioma*, cada palabra posee una denotación que es la misma para todos, pero posee igualmente una connotación, que es única para cada uno. Si yo digo la palabra "revolución", evidentemente todos se darán cuenta de que hablo de una transformación radical, pero, al mismo tiempo, cada uno pensará en "su" revolución, en su concepto personal de revolución. Pero si yo tengo que hacer un conjunto de estatuas que signifiquen "mi" revolución, aquí no habrá dicotomía denotación-connotación. La imagen sintetiza la connotación individual y la denotación colectiva. En mi conjunto que significa revolución, ¿qué hacen las estatuas?: ¿tienen armas en la mano o tienen votos?; ¿las figuras del pueblo están unificadas en actitud de lucha contra las figuras que significan los enemigos comunes a todos, o, por el contrario, las figuras populares están dispersas, o en actitud de discutir entre ellas? Mi concepción de "revolución" quedará clara si, en lugar de hablar, muestro con imágenes lo que pienso.

Recuerdo que en una sesión de psicodrama una muchacha hablaba repetidamente de los problemas que tenía con su novio, y siempre empezaba más o menos con la misma frase: "El vino y me abrazó y entonces"... Siempre el mismo abrazo iniciando sus cuentos y todos nosotros entendíamos que ellos se abrazaban, es decir, entendíamos lo que la palabra abrazo *denota*. Un día ella mostró, actuando, cómo eran esos encuentros: él se aproximaba, ella cruzaba los brazos sobre sus propios pechos, como defendiéndose, él la agarraba y la apreta-

ba, y ella mantenía siempre sus manos cerradas, defendiéndose. Esa era una connotación particular para la palabra "abrazo". Cuando entendimos su "abrazo" pudimos, por fin, entender sus problemas con el novio. . . En el teatro-imagen se pueden usar otras técnicas:

1) Se permite a cada participante transformado en estatua que realice un movimiento y tan sólo uno, o un gesto, cada vez que se hace un ruido con las manos. En este caso el conjunto de imágenes se transformará según el deseo individual de cada participante.

2) Se pide a los participantes que memoricen la imagen ideal, que vuelvan a la imagen real primitiva y después realicen los movimientos necesarios para llegar otra vez a la imagen ideal, mostrando así el conjunto de imágenes en movimiento y permitiendo analizar la viabilidad o no de los tránsitos propuestos; se verá entonces si el conjunto se transforma por obra y gracia del Espíritu Santo o si la transformación se opera por las fuerzas en contradicción en el seno mismo del conjunto.

3) Se pide al participante-escultor que, una vez terminada su obra, procure ubicarse él mismo dentro del conjunto que ha creado; uno a veces se da cuenta de que posee sobre su realidad una visión cósmica, como si uno no estuviera también dentro de esa realidad.

El juego con imágenes ofrece muchas otras probabilidades. Lo importante, siempre, es analizar la viabilidad del cambio.

*Tercer grado: Teatro-foro.* Éste es el último grado y aquí el participante tiene que intervenir decididamente en la acción dramática y modificarla. Éstas son sus etapas: inicialmente se solicita a los participantes que cuenten una historia con un problema político o social de difícil solución. En seguida se improvisa o se ensaya y posteriormente se presenta un espectáculo de 10 o 15 minutos que represente ese problema y la solución propuesta que se quiere discutir. Cuando termina la presentación se pregunta a los participantes si están de acuerdo

con la solución presentada. Evidentemente dirán que no. Se explica entonces que la escena se representará una vez más, exactamente de la misma manera que la primera vez. Pero esta segunda vez, cualquier participante de la platea tiene derecho a sustituir a cualquier actor y conducir la acción en la dirección que a él le parezca más adecuada. El actor sustituido aguarda afuera, para reintegrarse pronto, en el momento en que el participante dé por terminada su intervención; los demás actores tienen que enfrentar la nueva situación creada, exigiendo "en caliente" todas las posibilidades que la nueva propuesta ofrezca.

Los participantes que intervengan tienen obligatoriamente que continuar las acciones físicas de los actores que son sustituidos; no se les permite que, simplemente, entren en escena y se pongan a hablar y hablar y hablar: tienen que cumplir el mismo trabajo o las mismas actividades de los actores que estaban en su lugar. La actividad teatral debe seguir igual, en escena. Uno puede proponer cualquier solución, pero en escena, trabajando, actuando, haciendo cosas, y no desde la comodidad de su butaca. Muchas veces, uno es muy revolucionario cuando en un foro pronostica y sugiere actos revolucionarios y heroicos; en cambio a menudo advierte que las cosas no son tan fáciles cuando tiene él mismo que practicar lo que sugiere.

Un ejemplo: un muchacho de 18 años trabajaba en la ciudad de Chimbote, uno de los puertos pesqueros más importantes del mundo. Hay allí una infinidad de fábricas de harina de pescado, principal producto de exportación del Perú. Algunas son muy grandes y otras cuentan apenas con ocho o diez empleados; en una de éstas trabajaba el muchacho. El patrón era muy explotador y hacía trabajar a sus obreros desde las 8 de la mañana a las 8 de la noche, o viceversa. Total: 12 horas de trabajo continuado. Todos pensaban en cómo luchar contra esa explotación inhumana. Cada uno tenía una propuesta, como la "operación-tortuga", que consiste

en trabajar más despacito, especialmente cuando el patrón no está mirando. Nuestro muchacho tuvo una brillante idea: trabajar más rápidamente y llenar la máquina de pescado de manera que con el peso excesivo, la máquina se rompiera y se necesitaran dos o tres horas para repararla. Durante este tiempo los obreros podían descansar tranquilos. Allí estaba el problema, la explotación patronal; y allí una solución, inventada por la "viveza criolla". ¿Pero sería ésa la mejor solución?

Se armó la escena y se la presentó a todos los participantes. Algunos actores representaban a los obreros, otro al patrón, otro al capataz, otro a un "soplón". La escena se convirtió en una fábrica de harina de pescado: un obrero descargando el pescado, otro pesando las bolsas, otro transportándolas hasta la máquina, otro cuidando la máquina, otros haciendo otras tareas pertinentes. Mientras trabajaban dialogaban, proponían soluciones y discutían esas soluciones hasta que aceptaban la propuesta del muchacho, rompían la máquina, venía el patrón y los obreros descansaban mientras un ingeniero arreglaba la máquina. Terminado el arreglo, volvían al trabajo.

La escena se presentó por primera vez y se propuso la discusión: ¿estaban todos de acuerdo? No, definitivamente no. Al contrario, todos estaban en desacuerdo. Cada uno tenía una propuesta diferente: armar una huelga, tirar una bomba en la máquina, formar un sindicato, etcétera.

Entonces se propuso al público una sesión de teatro-foro: la escena iba a ser presentada otra vez exactamente como la primera, pero cada uno tenía ahora derecho a intervenir y cambiar la acción, *ensayando* su propuesta. El primero que intervino fue el de la bomba: se levantó, desplazó al actor que interpretaba al chico y propuso tirar una bomba; por supuesto todos los demás actores lo disuadieron, pues eso significaría la destrucción de la fábrica, por lo tanto, de la fuente de trabajo. ¿Dónde irían a parar tantos obreros si la fábrica se cerraba?

Desconforme, el hombre intentó tirar la bomba él mismo, pero muy pronto se dio cuenta de que no sabía cómo se fabricaba y mucho menos cómo se tiraba. Le pasa a mucha gente que en las discusiones teóricas es capaz de tirar muchas bombas y petardos, pero en la realidad no sabría qué hacer y probablemente explotaría con ella en el bolsillo. Después de probar su solución-bomba, el hombre retornó a su lugar y el actor lo reemplazó hasta que vino una segunda persona para probar su solución, la huelga. Después de mucha discusión con los demás, consiguió convencerlos de parar el trabajo y marcharse, dejando la fábrica vacía. En este caso, el patrón, el capataz y el "soplón", que se había quedado, se fueron a la plaza (la platea) a buscar otros obreros que reemplazaran a los huelguistas: en el Chimbote existe desempleo masivo. Ese espectador participante experimentó su solución, la huelga, y se dio cuenta de su ineffectividad: con tanto desempleo los patrones siempre encuentran obreros suficientemente hambrientos y poco politizados como para reemplazar a los huelguistas.

El tercer intento fue la formación de un pequeño sindicato destinado a luchar por las reivindicaciones obreras, a politizar a los obreros ocupados y a los desocupados, a formar cajas mutuales, etc. En esta sesión particular de teatro-foro, ésa fue la solución que pareció mejor, a criterio del público presente. En el teatro-foro no se impone ninguna idea: el público (el pueblo) tiene la oportunidad de experimentar todas sus ideas, de ensayar todas las posibilidades y de verificarlas en la práctica, es decir, en la práctica teatral. Si la platea hubiese llegado a la conclusión de que había que dinamitar todas las fábricas de harina de pescado de todo el Chimbote, esto también sería cierto desde su punto de vista: al teatro no le toca mostrar el camino correcto sino ofrecer los medios para que todos los caminos sean estudiados.

Puede que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero estas formas teatrales seguramente son un en-

sayo de la revolución. La verdad es que el espectador actor practica un acto real, aunque lo haga en ficción. Mientras ensaya tirar una bomba en el escenario, está concretamente ensayando cómo se tira una bomba; mientras intenta organizar una huelga, está concretamente organizando una huelga. Dentro de sus términos ficticios, la experiencia es concreta.

Aquí no se produce de ninguna manera el efecto cártico. Estamos acostumbrados a obras en que los personajes hacen la revolución en el escenario y los espectadores se sienten revolucionarios triunfantes en sus butacas, y así purgan sus impetus revolucionarios: ¿para qué hacer la revolución en la realidad si ya la hicimos en el teatro? Pero aquí no pasa eso: el ensayo estimula la práctica del acto en la realidad. El teatro-foro y estas otras formas de teatro popular en lugar de quitarle algo al espectador, le suministran el deseo de practicar en la realidad el acto ensayado en el teatro. La práctica de estas formas teatrales crea una especie de insatisfacción que necesita complementarse a través de la acción real.

*Cuarta etapa: El teatro como discurso.* Jorge Ikishawa decía que el teatro de la burguesía es el espectáculo acabado. La burguesía ya sabe cómo es el mundo, su mundo, y puede presentar imágenes de ese mundo completo, terminado. La burguesía presenta el espectáculo. En cambio, el proletariado y las clases explotadas no saben todavía cómo será su mundo; consecuentemente, su teatro será el ensayo, y no el espectáculo acabado. Esto tiene mucho de verdad, aunque sea igualmente verdad que el teatro puede presentar imágenes de "tránsito".

En toda mi actividad en el teatro popular en tantos y tan distintos países de América Latina, he podido observar esa verdad: a los públicos populares le interesa experimentar, ensayar, y le aburren las presentaciones de espectáculos cerrados. En estos casos, intenta dialogar con los actores, interrumpir la acción, pedir explicaciones sin esperar "educadamente" a que termine la

obra. Al contrario que la educación burguesa, la educación popular permite y estimula al espectador a hacer preguntas, a dialogar, a participar.

Todas estas formas que he expuesto son formas de teatro-ensayo, y no de teatro-espectáculo. Son experiencias que se sabe cómo comienzan pero no cómo terminarán, porque el espectador está libre de sus cadenas, finalmente actúa y se convierte en protagonista. Porque responde a necesidades reales del público popular, son siempre practicadas con éxito y con alegría.

Pero nada de eso impide que un público popular pueda, igualmente, practicar formas más "acabadas" de teatro. En Perú se utilizaron igualmente muchas otras formas anteriormente desarrolladas en otros países, especialmente Brasil y Argentina, y que también allí tuvieron gran eficacia.

Algunas de estas formas fueron:

1) *Teatro periódico.* Fue desarrollado inicialmente por el Grupo Núcleo del Teatro Arena de San Pablo, Brasil, del cual fui director artístico hasta que fui obligado a abandonar Brasil. Consiste en diversas técnicas simples que permiten la transformación de noticias de diarios o de cualquier otro material no dramático en escenas teatrales.

a) lectura simple: la noticia es leída destacándola del contexto del diario, de la diagramación que la vuelve falsa o tendenciosa;

b) lectura cruzada: dos noticias son leídas en forma cruzada, una echando luz sobre la otra, explicándola, dándole una nueva dimensión;

c) lectura complementaria: se agregan a la noticia los datos e informaciones generalmente omitidos por los diarios de las clases dominantes;

d) lectura con ritmo: como comentario musical, se lee la noticia en ritmo de samba, tango, canto gregoriano, etc., de tal forma que el ritmo funciona co-

mo filtro crítico de la noticia, revelando su verdadero contenido oculto en el diario;

e) acción paralela: los actores miman acciones paralelas mientras se lee la noticia, mostrando en qué contexto el hecho descrito ocurrió verdaderamente; se oye la noticia y se ve algo más que la completa visualmente;

f) improvisación: se improvisa escénicamente la noticia para explotar todas sus variantes y posibilidades;

g) histórico: se agregan a la noticia datos o escenas mostrando el mismo hecho en otros momentos históricos, en otros países o en otros sistemas sociales;

h) refuerzo: la noticia es leída o cantada o bailada con la ayuda de *slides*, jingles, canciones o material de publicidad;

i) concreción de la abstracción: se concreta escénicamente lo que la noticia muchas veces esconde en su información puramente abstracta: se muestra concretamente la tortura, el hambre, el desempleo, etc., usando imágenes gráficas reales o simbólicas;

j) noticia fuera del contexto: una noticia es representada fuera del contexto en que sale publicada: por ejemplo, un actor representa el discurso sobre austeridad pronunciado por el Ministerio de Economía mientras devora una gran cena: la verdad real del ministro queda así desmistificada: quiere la austeridad para el pueblo pero no para sí mismo.

2) *Teatro invisible*. Consiste en la representación de una escena en un ambiente que no sea el teatro y delante de personas que no sean espectadores. El local puede ser un restaurante, una cola, una calle, un mercado, un tren, etc. Las personas que asisten a la escena son aquellas que se encuentran allí accidentalmente. Durante todo el espectáculo estas personas no deben tener la más mínima conciencia de que se trata de un "espectáculo" pues esto las transformaría en "espectadores".

El teatro invisible necesita la preparación minuciosa de una escena, con texto completo o con simple guión; pero es necesario ensayar suficientemente la escena como para que los actores puedan incorporar en sus actuaciones y en sus acciones las interferencias de los espectadores. Durante los ensayos es necesario incluir también todas las posibles e imaginables intervenciones de los espectadores; estas posibilidades formarán una especie de texto optativo.

El teatro invisible explota en un determinado local de gran influencia. Todas las personas que están cerca quedan involucradas en la explosión, y los efectos de ésta perduran hasta mucho tiempo después de terminada la escena.

Un pequeño ejemplo muestra el funcionamiento del teatro invisible: en el enorme restaurante de un hotel de Chaclacayo, donde estaban hospedados los alfabetizadores del ALFIN, además de otras cuatrocientas personas, los "actores" se sientan en mesas separadas. Los mozos empiezan a servir. El "protagonista", en voz más o menos alta (para atraer la atención de los demás, pero no en forma obvia), informa al mesero que no puede seguir comiendo lo que se ofrece en ese hotel, porque según él es demasiado malo. Al mesero no le gusta la observación pero le dice que puede elegir algo a la carta, que tal vez le guste más. El actor elige una comida llamada "Churrasco a lo pobre". El mozo le advierte que eso le costará 70 soles y el actor, siempre con su voz razonablemente fuerte, dice que no hay problema. Minutos después, el mesero le trae la comida, el protagonista la come rápidamente y se dispone a levantarse a irse del restaurante, cuando el mesero le trae la cuenta. El actor pone cara de preocupado y les dice a sus vecinos de mesa que su comida era mucho mejor que la que ellos estaban comiendo, pero la lástima era que había que pagarlo. . .

—Yo le voy a pagar, no tenga dudas. Comi el churrasco a lo pobre y lo voy a pagar. Pero hay un problema: no tengo dinero.

—¿Y cómo lo va a pagar? —pregunta indignado el mesero. Usted sabía el precio antes de pedir el churrasco. ¿Y ahora cómo lo va a pagar?

Los vecinos, por supuesto, seguían atentamente la escena; mucho más atentamente de que si la estuviesen viendo en un escenario. El actor prosiguió:

—No se preocupe que ya le voy a pagar. Pero como no tengo dinero, le pagaré en fuerza de trabajo.

—¿En qué? —preguntó atónito el mesero. ¿En fuerza de qué cosa?

—En fuerza de trabajo, así nomás, como lo oyó usted. Dinero no tengo, pero puedo alquilar mi fuerza de trabajo. Así que me pongo a trabajar en algo durante tantas horas como sea necesario para pagar mi churrasco a lo pobre, que en verdad, estaba delicioso, mucho mejor que la comida que ustedes sirven a esos pobres. . .

A esta altura algunos de los comensales intervienen, o hacen comentarios entre ellos, en sus mesas, sobre el precio de la comida, sobre la calidad de los servicios del hotel, etc. El mesero va a llamar al *maître* para decidir la cuestión. El actor le explica de nuevo a éste el asunto de alquilar su fuerza de trabajo, y agrega:

—Y además hay otro problema: yo alquilo mi fuerza de trabajo pero la verdad es que no sé hacer nada, o casi nada. Así que me tienen que dar un empleo humilde, modesto. Por ejemplo: puedo tirar la basura del hotel. ¿Cuánto gana el basurero que trabaja para ustedes?

El *maître* no quiere dar ninguna información sobre sueldos, pero un segundo actor en otra mesa ya está preparado y explica que se ha hecho amigo del basurero y que éste le ha revelado su sueldo: 7 soles por hora. Los dos actores sacan las cuentas y el protagonista exclama:

—¡No es posible! ¿Así que si trabajo como basurero tendré que trabajar diez horas para poder comer este churrasco a lo pobre que a mí me llevó diez minutos mastigar? ¡No puede ser! ¡O le aumentan el sueldo al basurero o disminuyen el precio del churrasco! Pero

puedo hacer algo más especializado; por ejemplo, puedo cuidar los jardines del hotel, que son tan lindos, que están tan bien cuidados; se ve que una persona muy talentosa los cuida. ¿Cuánto gana el jardinero de este hotel? ¡Voy a trabajar de jardinero! ¿Cuántas horas en el jardín hacen falta para pagar un churrasco a lo pobre?

Otro actor, en otra mesa, explica su amistad con el jardinero, que es inmigrante del mismo pueblo que él; por eso sabe que el jardinero gana 10 soles la hora. Otra vez el protagonista no se conforma:

—¿Cómo es posible eso? Entonces el hombre que cuida esos jardines tan hermosos, que pasa sus días ahí afuera expuesto al viento, a la lluvia y al sol, tiene que trabajar siete horas seguidas para poder comer el churrasco en 10 minutos. ¿Cómo puede ser eso, señor *maître*? ¡Explíqueme!

El *maître* ya está desesperado; va y viene, da órdenes en voz alta a los demás meseros para distraer la atención de los comensales, se ríe y se pone serio, mientras todo el restaurante se transforma en una asamblea. El protagonista le pregunta al mesero cuánto gana él por servir el churrasco y se ofrece para sustituirlo durante las horas necesarias. Otro actor proveniente de un pequeño pueblo del interior, se levanta e informa que nadie en su pueblo gana 70 soles por día y por lo tanto nadie en su pueblo puede comer el churrasco a lo pobre. (La sinceridad de ese actor, que además decía la verdad, conmovió a los que estaban cerca de su mesa.)

Finalmente, concluyendo la escena, otro actor propone:

—Compañeros; parece que nosotros estuviéramos en contra del mesero y del *maître* y eso no tiene sentido. Ellos son compañeros nuestros, trabajan como nosotros, y no tienen la culpa de los precios que se cobran aquí. Propongo hacer una colecta. Nosotros, los de esta mesa, vamos a pedirles a ustedes que contribuyan con lo que pueden, un sol, dos soles, cinco soles, lo que puedan. Y con ese dinero vamos a pagar el churrasco. ¡Y sean ge-

nerosos, porque lo que sobre queda de propina para el mesero, que es nuestro compañero y es un trabajador! En seguida los que están con él en la misma mesa se ponen a recolectar soles para pagar la cuenta. Algunos comensales de buena voluntad dan uno o dos soles. Otros, rabiosos, comentan:

Él dice que la comida que comemos nosotros es una porquería y ahora quiere que el churrasco se lo paguemos nosotros... ¿Y esta porquería me la como yo? ¡Eso sí que no! ¡No doy un quinto, para que aprenda! Que vaya a lavar los platos...

La recaudación alcanzó casi los 100 soles, y la discusión continuó durante toda la noche. Siempre es muy importante insistir que los actores no se pueden revelar como tales: en esto consiste el carácter *invisible* de esta forma de teatro. Y precisamente ese carácter invisible hará que el espectador actúe libre y totalmente, como si estuviera viviendo una situación real: ¡al fin y al cabo, es una *situación real!*

Hay que insistir en que el teatro invisible no es lo mismo que un *happening* o el llamado *guerrilla-theatre*: en estos casos queda claro que se trata de "teatro" y, por lo tanto, surge inmediatamente el muro que separa actores de espectadores y éstos son reducidos a la impotencia: ¡un espectador es siempre menos que un hombre! En el teatro invisible, los rituales teatrales son abolidos: existe tan sólo el teatro, sin sus cauces viejos y gastados; la energía teatral es liberada completamente, y el impacto que este teatro libre causa es mucho más violento y duradero.

En Perú se hicieron espectáculos de teatro invisible en distintos locales. Vale la pena narrar brevemente lo sucedido en el Mercado del Carmen, en el barrio de Coimas, a unos 14 kilómetros del centro de Lima. Dos actores protagonizaron una escena delante del vendedor de verduras. Una, que se hacía pasar por analfabeta, insistió en que el vendedor la había estafado, aprovechándose de que ella no sabía leer; la otra revisó las

cuentas y las encontró correctas, aconsejándole a la primera entrar en uno de los cursos de alfabetización de ALFIN. Después de mucha discusión sobre cuál era la mejor edad para empezar a estudiar, sobre qué estudiar, cómo y con quién hacerlo, la primera seguía insistiendo en que estaba demasiado vieja para esas cosas. Fue entonces que una viejita, de esas que ya andan con el bastoncito, comentó a los gritos, muy indignada:

— ¡Mijitas, eso no es verdad! ¡Para aprender y para hacer el amor, no hay edad!

Todos los que presenciaban la escena se pusieron a reír de la violencia amorosa de la vieja dama, y las actrices no encontraron ambiente para seguir con su escena.

3) *Teatro-fotonovela*. En muchos países latinoamericanos existe una verdadera epidemia de fotonovelas que utilizan lo más bajo que se puede imaginar en materia de subliteratura, además de servir siempre como vehículo de la ideología de las clases dominantes. Esta técnica teatral consiste en leer a los participantes, en líneas generales, la historia de una fotonovela sin decirles que esa historia se ha sacado precisamente de allí. Se pide a los participantes que actúen la historia que se cuenta. Al final, se compara la historia actuada con la de la fotonovela y se discuten las diferencias.

Por ejemplo, de Corín Tellado, el más horrible autor de este género embrutecedor, se sacó una historia bastante imbécil que empezaba así:

—Una señora espera a su marido, en compañía de otra señora que la ayuda en los trabajos de la casa.

Los participantes actuaban según sus propias costumbres: una mujer en su casa esperando a su marido estará, naturalmente, preparando la comida; la que la ayuda es una vecina que viene a charlar sobre varios asuntos; el marido regresa cansado a la casa después de un intenso día de trabajo; la casa es una choza de una sola habitación, etc. En Corín Tellado, en cambio, la mujer está vestida con un traje largo de noche, con collares de perlas, etc.; la mujer que la ayuda es una negra

empleada que no dice nada, excepto "sí, señora; la cena está servida, señora; muy bien, señora; ahí viene el señor, señora" y nada más; la casa es un palacio lleno de mármoles; el marido vuelve después de una jornada de trabajo en su fábrica, donde peleó con los obreros porque éstos "no comprendiendo la crisis que vivimos todos, querían aumento de sueldos..."

Esta historia en particular era una porquería, pero, al mismo tiempo, servía como magnífico ejemplo de penetración ideológica. La joven señora recibía una carta de una desconocida, iba a visitarla y ésta resultaba ser la ex amante de su marido; la amante le contaba que el marido la había abandonado porque se quería casar con la hija del dueño de la fábrica, o sea, con la joven señora. Para colmo, la amante exclamaba:

—Sí, él me traicionó, me engañó. Pero yo lo perdono porque, después de todo, él siempre fue muy ambicioso, y bien sabía que conmigo no podía subir muy alto. ¡En cambio con usted sí puede!

¡Es decir que la ex amante lo perdonaba porque él tenía en el más alto grado esa ansiedad capitalista de poseer todo! Las ganas de ser propietario de fábricas están presentadas como algo tan noble que a uno hasta se le perdonan algunas traiciones por el camino...

Y la señora esposa no se queda atrás: se hace pasar por enferma para que él tenga que quedarse a su lado y para que, a través de ese ardid, ¡finalmente se enamore de ella! ¡Qué ideología! El más putrefacto *happy-end* corona esta historia de amor.

Por supuesto, la historia, contada sin los diálogos y actuada por gente de pueblo, toma un sentido totalmente diferente. Cuando, al final de la actuación, los participantes son informados del origen de la historia que acaban de interpretar sufren un shock. Y esto hay que entenderlo: si se ponen a leer Corín Tellado, inmediatamente asumen el papel pasivo de "espectadores"; pero si antes que nada ellos mismos tienen que actuar una historia, después, al leer la versión de Corín Tella-

do, ya no adoptarán más una actitud pasiva, expectante, sino una actitud crítica, comparativa, mirarán la casa de la señora comparándola con la suya, las actitudes del marido con las del suyo, etc. Y estarán ya preparados a detectar el veneno que se infiltra a través de esas historias con fotos, o a través de las historietas cómicas y otras formas de dominación cultural e ideológica.

Yo tuve una gran alegría cuando, meses después de la experiencia con los alfabetizadores, de regreso en Lima, fui informado de que en varias barriadas, los pobladores estaban utilizando esa misma técnica para analizar las series de televisión, fuente inagotable de veneno contra el pueblo.

4) *Quiebra de la represión.* Las clases dominantes aplastan a las clases dominadas a través de la represión; los viejos a los jóvenes a través de la represión; ciertas razas a otras, a través de la represión. Nunca a través del entendimiento cordial, de un intercambio de ideas honesto, de la crítica y la autocrítica. No. Las clases dominantes, los viejos, las razas "superiores" o el sexo masculino, poseen sus cuadros de valores y los imponen por la fuerza, por la violencia indiscutible, a las clases dominadas, a los jóvenes, a las razas que ellos consideran inferiores, a las mujeres.

El capitalista no le pregunta al obrero si está conforme en que el capital sea de uno y el trabajo del otro: simplemente pone un policía armado en la puerta de la fábrica y ya está: queda decretada la propiedad privada.

La clase, raza, sexo o edad dominadas sufren la más constante, diaria y omnipresente represión. La ideología se vuelve concreta en la persona del dominado. El proletariado es explotado a través de la dominación que se ejerce sobre todos los proletarios. La sociología se vuelve psicología. No existe la opresión del sexo masculino en general contra el femenino en general: existe la opresión concreta de hombres (individuos) en contra de mujeres (individuos).

La técnica de la quiebra de la represión consiste en

pedir a un participante que recuerde algún momento en que se sintió particularmente reprimido y aceptó esa represión, pasando a actuar de una manera contraria a sus deseos. Ese momento tiene que tener un profundo significado personal: yo proletario estoy oprimido; nosotros proletarios estamos oprimidos; por lo tanto, el proletariado está oprimido. Se debe partir de lo particular hacia lo general y no viceversa, y elegir algo que le pasó a uno en particular, pero que es, al mismo tiempo, típico de lo que sucede a todos los demás.

La persona que cuenta la historia elige, igualmente, entre los demás participantes todos los otros personajes que intervendrán en la reconstrucción de la escena. En seguida, después de recibir las informaciones dadas por el protagonista, y obedientes a esas directivas, los participantes y el protagonista actúan la escena tal como ocurrió en la realidad, recreando la misma escena, las mismas circunstancias y las mismas emociones originales.

Una vez terminada la "reproducción" de los hechos acaecidos, se le pide al protagonista que repita la escena, pero esta vez sin aceptar la represión, luchando por imponer su voluntad, sus ideas, sus deseos. Los demás participantes son instados a mantener la represión igual que la primera vez. El choque que se produce ayuda a medir la posibilidad que uno tiene muchas veces de resistir y no resistir; ayuda a medir la verdadera fuerza del enemigo. Igualmente, permite al protagonista tener la oportunidad de intentar otra vez y realizar, en la ficción, lo que no pudo hacer en la realidad pasada. Pero ya vimos que esto no es catártico: el hecho de haber ensayado una resistencia a la opresión lo preparará para resistir efectivamente en la realidad futura, cuando la misma vuelva a presentarse.

Por otro lado, hay que cuidar siempre que se comprenda el carácter genérico del caso particular estudiado. En este tipo de experiencia teatral es necesario partir de lo particular pero es indispensable alcanzar lo gene-

ral. Hay que realizar, durante la escena misma o después, durante el debate, un proceso de ascensión desde el *fenómeno* hacia la *ley*: desde los fenómenos que son presentados en la trama, hacia las leyes sociales que rigen esos fenómenos. Los espectadores participantes deben salir de la experiencia enriquecidos con el conocimiento de esas leyes, obtenido a través del análisis de los fenómenos.

5) *Teatro-mito*. Se trata simplemente de descubrir lo obvio detrás del mito: contar una historia lógicamente, revelando las verdades evidentes.

En una localidad llamada Motupe existía un cerro, casi una montaña, con un estrecho camino por entre los árboles que subía a la cima; a la mitad del camino había una cruz. Hasta allí, se podía subir: más allá era peligroso; era temerario y los pocos que lo habían intentado no habían vuelto jamás. Se decía que unos fantasma sanguinarios habitaban en la cima de la montaña. Pero se cuenta también la historia de un joven valiente que subió armado, hasta la cumbre, y allí encontró a los "fantasmas": eran, en realidad, unos yanquis propietarios de una mina de oro situada precisamente en la cima de esa montaña.

Se cuenta también la leyenda de la laguna de Cheken: se dice que allí no había agua y que todos los campesinos se morían de sed y tenían que viajar kilómetros para conseguir un poco de ella. Hoy existe una laguna, que fue propiedad de un terrateniente lugareño. ¿Cómo surgió esa laguna, y cómo se convirtió en propiedad de un solo hombre? La leyenda lo explica. Cuando todavía no existía agua, un día de intenso calor todo el pueblo lloraba y pedía al cielo que le enviara al menos un mísero riachuelo. Pero el cielo no se apiadó de ese árido pueblo. En cambio, a medianoche de ese mismo día, surgió un señor vestido con un largo poncho negro, montado en negro caballo y se dirigió al terrateniente, que por entonces era todavía un pobre campesino como los demás.

— ¡Yo les daré una laguna, pero tú mé tienes que dar lo más precioso que poseas!

El pobre hombre, muy afligido, gimió:

— ¡Yo nada tengo, soy muy miserable! Aquí sufrimos mucho por la falta de agua, vivimos todos en miserables chozas, padecemos el hambre más terrible. De precioso no tenemos nada, ni nuestras vidas. Y yo particularmente, de precioso tengo mis tres hijas, y nada más.

— ¡Y de las tres, la más bella es la mayor! Yo te daré una laguna, llena del agua más fresca de todo el Perú; pero en cambio tu me darás tu hija mayor para que yo me case con ella!

El futuro latifundista pensó mucho, lloró mucho y le preguntó a su miedosa hija mayor si aceptaban tan insólita propuesta de casamiento. La hija obediente así se expresó:

— Si es para la salvación de todos, para que termine la sed y el hambre de todos los campesinos, si es para que tengas la laguna con el agua más fresca de todo el Perú, si es para que esa laguna te pertenezca a ti sólo y para que haga tu prosperidad personal y tu riqueza, pues podrás vender esta agua tan maravillosa a los campesinos, a quienes les resultará más barato comprártela a ti que viajar tantos kilómetros; si es para todo eso, dile al señor de negro poncho montado en su caballo negro, que me voy con él, aunque en mi corazón desconfío de su verdadera identidad y de los lugares adonde me lleva. . .

Feliz y contento, y por supuesto con algunas lagrimas, el bondadoso padre le fue a contar todo el hombre de negro, mientras le pedía a su hija mayor, que antes de irse, escribiera algunos cartelitos con el precio del litro de agua, para adelantar el trabajo. El señor de negro desnudó a la niña, pues nada quería llevar de esa casa más que a la niña misma y la montó en su caballo, que partió al galope hacia un hueco profundo en las llanuras. En ese momento se oyó una enorme explosión, y se vio mucho humo en el lugar mismo por donde había desapa-

recido el caballo, el caballero y la desnuda niña. Entonces de un enorme agujero que se produjo en el suelo, empezó a brotar una fuente que formó la laguna de agua más fresca de todo el Perú. . .

Ese mito esconde por cierto una verdad: el latifundista se adueñó de lo que no le pertenecía. Si antes los nobles atribuían a Dios el otorgamiento de sus propiedades y derechos, hoy todavía se usan explicaciones no menos mágicas. En este caso, la propiedad de la laguna era explicada por la pérdida de la hija mayor, lo más precioso que poseía el latifundista: ¡hubo una transacción! Y para que todos se acordaran de eso, la leyenda decía que en noches de luna nueva podían oír los cánticos de la niña en el fondo de la laguna, llorando por su padre y sus hermanas, todavía desnuda, y peinando sus largos cabellos con un hermoso peine de oro. . . Sí, la verdad es que para el latifundista la laguna era de oro. . .

Los mitos que cuenta el pueblo deben ser estudiados y analizados y sus verdades expuestas. Y el teatro puede ser una extraordinaria ayuda en esta tarea.

6) *Teatro-juicio*. Una historia es contada por algún participante y en seguida los actores la improvisan. Después se *descompone* cada personaje en todos sus papeles sociales y se pide a los participantes que elijan un objeto físico, escenográfico, para simbolizar cada papel. Por ejemplo: un policía mató a un ladrón de gallinas. Se descompone al policía.

a) es obrero porque alquila su fuerza de trabajo; símbolo: un meluco;

b) es burgués porque defiende la propiedad privada y la estima más que a la vida humana; símbolo: una corbata o una galera, etc.;

c) es represor, porque es policía; símbolo: el revólver;

Y así sucesivamente hasta que los participantes hayan analizado todos sus papeles: padre de familia (símbolo: la billetera, por ejemplo), compañero de la sociedad de

fomento, etc. Es importante que los símbolos sean elegidos por los participantes presentes y que no vengan desde "arriba". Para determinada comunidad, la billetera puede ser símbolo de padre de familia, por ser la persona que controla las finanzas de la casa, y que, a través de eso, controla la familia. Para otra comunidad, puede ser que este símbolo no comunique nada, es decir que no sea símbolo; puede elegirse entonces un símbolo...

Después de descompuesto el personaje, o los personajes (es conveniente que esta operación se haga tan sólo con los personajes centrales, para simplificar y dar claridad), se intenta contar otra vez la misma historia, pero sacándole algunos símbolos a cada personaje, y consecuentemente algunos papeles sociales.

¿La historia sería exactamente la misma si:

- a) el policía no tuviese la galera o la corbata?
- b) si el ladrón tuviese una galera o una corbata?
- c) si el ladrón tuviese un revólver?
- d) si el policía y el ladrón tuviesen el símbolo de una sociedad de fomento?

Se les pide a los participantes que hagan combinaciones y todas las combinaciones propuestas: deben ser ensayadas por los actores y criticadas por todos los presentes. Así se darán cuenta de que las acciones humanas no son fruto exclusivo ni primordial de la psicología individual: casi siempre, a través del individuo, habla su clase.

7) *Rituales y máscaras*. Las relaciones de producción (infraestructura) determinan la cultura de una sociedad (superestructura).

A veces cambia la infraestructura, pero la superestructura permanece, por un tiempo, igual. En Brasil los latifundistas no permitían que los campesinos los miraran en la cara mientras hablaban con ellos: eso significaba falta de respeto. Los campesinos se habían acostumbrado culturalmente a hablar con los señores de la tierra mientras miraban el suelo y murmuraban "sí señor, sí señor, sí

señor". Cuando el gobierno decretó una reforma agraria (antes de 1964, fecha del golpe fascista) los emisarios del gobierno iban al campo a comunicar a los campesinos que ahora se podían convertir en propietarios de sus tierras. Los campesinos, mirando al suelo, murmuraban: "Sí, compañero, sí compañero, sí compañero". La cultura feudal estaba totalmente impregnada en sus vidas... Las relaciones del campesino con el terrateniente y con el compañero del Instituto de Reforma Agraria eran completamente diferentes, pero el ritual seguía igual. Tal vez porque en los dos casos el campesino era el espectador pasivo: en el primer caso le quitaban la tierra, en el segundo se la otorgaban. Seguramente no pasó lo mismo en Cuba: ahí los campesinos fueron actores de la reforma agraria.

Esta técnica particular de teatro popular ("Rituales y máscaras") consiste precisamente en revelar las superestructuras, los rituales que cosifican todas las relaciones humanas y las máscaras de comportamiento social que esos rituales imponen sobre cada persona según los papeles que ella cumple en la sociedad y los rituales que debe desempeñar.

Un ejemplo muy simple: un hombre va a confesar sus pecados a un cura. ¿Cómo lo hará? Por supuesto, se arrodilla, confiesa sus pecados, oye la penitencia, hace la señal de la cruz, y se va. ¿Pero todos los hombres se confesarán siempre de la misma manera delante de todos los curas? ¿Quién es el hombre y quién es el cura?

En este caso hacen falta dos actores versátiles para representar cuatro veces la misma escena de confesión:

*Primera escena:* el cura y el fiel son terratenientes;

*Segunda escena:* el cura es terrateniente y el fiel es campesino;

*Tercera escena:* el cura es campesino y el fiel es terrateniente;

*Cuarta escena:* el cura y el fiel son campesinos.

En este caso, el ritual es siempre el mismo, pero las

máscaras sociales distintas harán que las cuatro escenas sean igualmente distintas.

Esta técnica es extraordinariamente rica y posee innumerables variantes: el mismo ritual cambiando de máscaras; el mismo ritual hecho por personas de una clase social y después de otra; intercambio de máscaras dentro del mismo ritual; etcétera.

CONCLUSIÓN:

“ESPECTADOR”, ¡QUE MALA PALABRA!

Sí, ésta es, sin duda, la conclusión: ¡“espectador” que mala palabra! El espectador es menos que un hombre y hay que humanizarlo y restituirle su capacidad de acción en toda su plenitud. Él debe ser también un sujeto, un actor, en igualdad de condiciones con los actores, que deben ser también espectadores. Todas estas experiencias de teatro popular persiguen un mismo objetivo: la liberación del espectador, sobre quien el teatro ha impuesto visiones acabadas del mundo. Y como quienes hacen el teatro en general son personas que pertenecen directa o indirectamente a las clases dominantes, por supuesto sus imágenes acabadas serán las imágenes de la clase dominante; el espectador del teatro popular (el pueblo), no puede seguir siendo víctima pasiva de esas imágenes.

Como vimos en el primer ensayo de este libro, la poética de Aristóteles es la poética de la opresión: el mundo es conocido, perfecto o por perfeccionarse, y todos sus valores son impuestos a los espectadores; éstos delegan pasivamente poderes en los personajes para que actúen y piensen en su lugar. Al hacerlo, los espectadores se purifican de su falla trágica: es decir, de algo capaz de transformar a la sociedad. ¡Se produce la catarsis del ímpetu revolucionario! La acción dramática sustituye a la acción real.

La poética de Brecht es la poética de las vanguardias

esclarecidas: el mundo se revela transformable y la transformación empieza en el teatro mismo, pues el espectador ya no delega poderes en los personajes para que piensen en su lugar, aunque continúe delegándole poderes para que actúe en su lugar: la experiencia es reveladora al nivel de la conciencia, pero no globalmente al nivel de la acción. La acción dramática esclarece la acción real. El espectáculo es una preparación para la acción.

La poética del oprimido es, esencialmente, la poética de la liberación: el espectador ya no delega poderes en los personajes ni para que piensen ni para que actúen en su lugar. El espectador se libera: ¡piensa y actúa por sí mismo! ¡Teatro es acción!

Puede ser que el teatro no sea revolucionario en sí mismo, pero no tengan dudas: ¡es un ensayo de la revolución!

# COSMOVISION

TECNOLOGIAS  
AGRICULTURA, CAZA, PESCA  
Y RECOLECCION.

LENGUA Y SIMBOLOS

EDUCACION TRADICIONAL

INTERCAMBIO  
DE PRODUCTO Y  
SERVICIOS

NORMAS, VALORES Y LEYES COMUNITARIAS

ARTESANIAS  
MEDICINA TRADICIONAL  
SERVICIOS COMUNITARIOS



CEREMONIAS  
E INTERPERSONALES

AGRICOLAS  
RELIGIOSAS  
INTERPERSONALES

PARTICIPACION EN LAS ACTIVIDADES  
SOCIALES Y POLITICAS

DIVISION DEL  
TRABAJO

CONOCIMIENTOS

EXPRESIONES ARTISTICAS  
OCUPACION DEL  
TIEMPO  
LIBRE

CREENCIAS

