



Fotografía: R. B. Nahuatzen (Michoacán), 2013. Flickr. cc BY 2.0. En: <https://flic.kr/p/dSn1vb>

La educación freiriana en una comunidad indígena de Michoacán

Javier Dosil Mancilla

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo | México
 fjdosil@yahoo.es

Paulo Freire y el deseo

Paulo Freire fue el gran educador del siglo pasado y lo seguirá siendo en el actual; pero eso no significa que haya que considerar sus planteamientos como cerrados. El propio Freire insistió en que no quería discípulos obedientes que se limitaran a reproducir sus ideas, sino educadores comprometidos que las recrearan. Regresar a Freire no es buscar en sus libros recetas para resolver los problemas del presente, sino entregarse a una praxis educativa que habrá de servir para liberarnos de la opresión y explorar otros mundos posibles.

Un aspecto esencial de su pensamiento que no llegó a desarrollar con cierta profundidad teórica es

el deseo, entendido no como apetencia o motivación, sino en su sentido más radical: como deseo de vivir, de ser uno con los otros. La pedagogía freiriana es una pedagogía del deseo. La esperanza, la autonomía, la emancipación, la liberación, la recuperación de una voz propia que permita nombrar la realidad esquivando los determinismos biológicos e histórico-sociales, son formas distintas de interpellar al deseo. Entonces, ¿por qué Freire no ahondó teóricamente en estas reflexiones? Para entenderlo, convendrá recordar que en las décadas de los sesenta y setenta los debates en torno al deseo estaban lastrados de cierto barroquismo conceptual, tan ajeno al pensamiento freiriano, y anclaban en

marcos teóricos muy alejados del marxismo. Además, el deseo, como dispositivo de control, es un problema sobre todo de nuestro presente. Freire escribió *Pedagogía del oprimido* inmerso en un régimen disciplinario en el cual, para mantener el orden se recurría invariablemente a las fuerzas represivas del Estado. En la actualidad, los mecanismos de control son más sutiles y complejos: intervienen en el deseo del sujeto para que asuma como propio lo que el sistema quiere para él. En este nuevo tipo de sociedad, que algunos autores han denominado “de rendimiento”, los ciudadanos interiorizan la explotación y pasan a concebirla como parte de su desarrollo personal (se autoexplotan), y el consumo ya no se limita a los objetos externos y parciales, sino que abarca la misma existencia.

Las palabras generadoras

La falta de una reflexión teórica en torno al deseo no supuso una limitación para Freire, pero sí para muchos freirianos. Adoptaron supuestamente su pensamiento y a menudo lo introdujeron en las instituciones (en México, por ejemplo, en el Instituto Nacional de Educación de Adultos), si bien producían una educación que nada tenía que ver con la del pedagogo brasileño. Hasta el final de sus días, Freire criticó duramente esta asimilación distorsionada de sus ideas; sus “discípulos” escuchaban atentos las reprimendas para, sin dejar de considerarse freirianos, continuar reproduciendo unas prácticas que se plegaban al poder hegemónico. Una reflexión teórica sobre el deseo habría blindado su pensamiento de estas interpretaciones espurias. Iván Illich fue quizá el primero en percatarse de este “agujero” del pensamiento freiriano por el que se colaban educadores que, conscientemente o no, seguían apostando por una educación bancaria. Mucho después, Henry Giroux fue más claro al advertir de la necesidad de complementar la pedagogía crítica con una teoría del deseo.

Para explicarnos mejor, tomaremos como ejemplo las palabras generadoras. Freire confiaba en el

buen criterio de los educadores para escoger, tras una estancia más o menos breve en la comunidad, aquellas palabras particularmente significativas a partir de las cuales llevar a cabo la alfabetización. La idea es extraordinaria, pues permite apuntalar la intervención educativa en el contexto de los educandos para generar un saber que, sin descuidar las necesidades, moviliza alternativas de vida que son constitutivas de la realidad en cuanto posibilidad. Ahora bien, si hacemos un balance retrospectivo, no nos costará reconocer la compleja problemática que en la práctica plantean las palabras generadoras. Para no extendernos en la reflexión, consideremos tres casos: a) los educadores son deshonestos y recurren a palabras generadoras que distorsionan la comprensión de la realidad; b) los educadores realizan su trabajo con las mejores intenciones, pero en la selección de las palabras generadoras proyectan inconscientemente sus propias expectativas; y c) los educadores aciertan al escoger las palabras generadoras y éstas son bien empleadas en el proceso de alfabetización.

Los tres casos no son hipotéticos, sino que están sobradamente documentados en la literatura sobre la pedagogía freiriana. Giroux, que fue consciente de esta problemática, propuso la figura del educador como intelectual para hacer hincapié tanto en la importancia de comprender en profundidad la realidad de los educandos, como en la responsabilidad social que implica asumirse como educador. Ahora bien, ¿la idea del educador-intelectual realmente soluciona el problema o sólo cambia la forma de plantearlo?

En cualquier caso, la opción que nos interesa desarrollar es la tercera, es decir, cuando el educador hace bien su trabajo y pone sobre la mesa las palabras generadoras que habrán de permitir una intervención educativa satisfactoria. Si cruzamos la pedagogía freiriana con una teoría del deseo, cabe preguntarse en qué medida el educando no queda atrapado en una relación de dependencia con el educador, ya que es éste quien le ofrece un saber sobre su propia subjetividad deseante. Para evitar la

terminología que implicaría abordar teóricamente este problema, vamos a exponer un caso práctico, que tuvo lugar en una preparatoria indígena de Michoacán.

La preparatoria indígena de Santa Fe de la Laguna

Santa Fe de la Laguna es una comunidad indígena de la ribera del lago de Pátzcuaro (es el pueblo que inspiró la película de animación *Coco*). Hay tres elementos que la definen: 1) la lengua: prácticamente todos sus habitantes (cerca de cinco mil) son bilingües, si bien por lo general se comunican en p'urhépecha; 2) la comunalidad: la asamblea comunitaria es la principal forma de gobierno. Las decisiones se toman en colectivo, por lo general por unanimidad, y prevalece el afán por regirse de acuerdo a los usos y costumbres; 3) la defensa de la tierra: el vecino pueblo de Quiroga, mestizo y cabecera municipal, dedicado al comercio, lleva décadas intentando apropiarse por la fuerza de parte del territorio de la comunidad. Muchos comuneros se dedican a la elaboración de artesanías de barro; algunos viven de la pesca, son migrantes en los Estados Unidos o trabajan como profesionistas en alguna ciudad cercana. Casi todos siembran sus propias milpas y se ocupan de manera colectiva del cuidado de los bosques comunales.

En el 2010, la comunidad creó su propia preparatoria indígena (un año antes había establecido una secundaria, también indígena). Hasta entonces, los jóvenes tenían que asistir a la escuela situada en Quiroga, donde recibían una educación que los apartaba de su realidad indígena; a menudo sufrían agresiones de sus compañeros mestizos. La nueva preparatoria, que para fines administrativos figura como incorporada a la Universidad Michoacana, nació con el afán de reforzar los saberes indígenas (las plantas medicinales, la historia local, el trabajo agrícola y artesanal, las festividades, los juegos tradicionales, etc.) y la vida comunal, sin descuidar los contenidos generales que son propios de este ni-

vel educativo. La comunidad es la que se encarga por completo del funcionamiento de la escuela: cedió el espacio, asume todos los gastos, supervisa su funcionamiento y escoge a la dirección (que se considera un cargo comunitario). Los profesores no cobran por sus clases y aunque de preferencia son profesionistas de la misma comunidad, no faltan académicos de otros lugares que se ofrecen puntualmente para impartir alguna materia.

La comunidad no considera la preparatoria como un espacio privilegiado para la educación de los jóvenes. Si así fuese, se alteraría una dinámica de convivencia en la que todas las voces cuentan, y que valora no el grado académico sino la disposición a participar en la vida comunitaria. Se educa en la cocina, en la milpa, en los talleres artesanales, en las fiestas, en las asambleas y (también) en la escuela. Para los jóvenes, la preparatoria indígena constituye una oportunidad para seguir estudiando sin renunciar a una constelación de tareas, familiares y comunitarias, que determinan una praxis de la convivencia y una comprensión de la realidad en lengua materna y desde su propia cultura. Por lo demás, son adolescentes que van a todas partes con su celular, que navegan por Internet, que introducen neologismos en el idioma p'urhépecha, que recrean los atuendos tradicionales para pronunciar el escote o exhibir los tatuajes, y que "rapean" y reproducen las canciones de moda.

Una temporada en el infierno

Allá nos fuimos, hace tres años, una educadora popular con amplia experiencia, María de Jesús Guzmán Sereno, y quien esto escribe, invitados por la dirección de la preparatoria indígena, cargados con los bártulos freirianos para realizar un trabajo de antropología educativa. No ignorábamos por completo la realidad de Santa Fe de la Laguna: habíamos acompañado a la comunidad (como asesores externos) en la creación de la secundaria y la preparatoria indígenas, participamos en diversos eventos de defensa del territorio, asistimos a celebraciones,



Fotografía: Ricardo. Purepecha woman, Carapan. Flickr. cc BY 2.0. En: <https://flic.kr/p/4h9vMp>

conocíamos su historia y nos unen lazos de profunda amistad con algunos lugareños. Digo esto no para hacer gala de nuestra sensibilidad, sino para contextualizar nuestro estrepitoso fracaso como educadores. La indiferencia con la que fuimos recibidos en el pueblo cada mañana, después de un tremendo madrugón, durante los seis meses de voluntarioso trabajo, tendría que habernos servido de advertencia.

No nos resultó difícil identificar las tres palabras generadoras que habrían de servirnos para arrancar en nuestra labor educativa: autonomía, territorio y lengua materna. Complacidos por nuestra pericia, las pusimos en práctica:

1. En el momento de la intervención, la autonomía era una palabra particularmente oportuna, pues los comuneros de Santa Fe de la Laguna,

siguiendo la ruta jurídico-política ya explorada por otros pueblos originarios de Michoacán (como Cherán y Pichátaro), estaban presionando al Estado, mediante manifestaciones y pronunciamientos, para que se les reconociera su derecho a recibir directamente la parte del presupuesto que les corresponde. La comunidad pagaba las rencillas territoriales con Quiroga, la cabecera municipal, recibiendo mal y tarde sus recursos económicos. Se trabajó con los estudiantes el concepto de autonomía, el derecho a la libre determinación que la Constitución reconoce a los pueblos originarios, ejemplos de otras comunidades que consiguieron la autonomía administrativa en fechas recientes, la creación de su preparatoria indígena como expresión de una autonomía educativa, etc. Nada de lo que poníamos sobre la mesa lograba despertar un mínimo de atención: nos miraban como si estuviéramos hablando de un planeta imaginario, y arruinaban los mejores momentos de la intervención levantándose para almorzar o para atender algún recado.

2. La defensa de la tierra constituye un eje vertebrador de la historia de Santa Fe de la Laguna y uno de los principales dispositivos generadores de comunidad. Pensamos: un buen tema para trabajar en clase. Con el apoyo de un comunero, revisamos sobre terreno con los estudiantes los límites geográficos del pueblo. Les propusimos que entrevistasen a algunos ancianos que habían participado en la defensa de la tierra en 1979 (durante uno de los episodios más críticos). Revisamos la prensa de ese año y algunos textos más recientes; les sugerimos que trajeran fotografías de los álbumes familiares relacionadas con este episodio y que prepararan unos murales para presentarlos en el aniversario de la restitución de las tierras, que celebran el 17 de noviembre. ¿Resultados? Mejoraron muy poco. Cuando se trataba de hacer entrevistas a los comuneros, manifestaban algún interés. Obviamente, las realizaban en p'urhépecha y tomaban muchas notas,

pero en el momento de compartirlas en clase, las reducían a unas pocas frases cortas y zanjaban la actividad sin ninguna posibilidad de debate. Dos estudiantes trajeron en su celular algunas fotografías del episodio de 1979 y se creó un corro alborotado no para hablar de la lucha por la tierra, sino para reconocer en las imágenes a familiares y vecinos. La elaboración de los murales fue una actividad que se dilató hasta hacerse interminable: las chicas pintaban flores y más flores, ciertamente bellísimas, como las que utilizan para adornar las ollitas de barro; los chicos se limitaban a seguir atentamente el trabajo de sus compañeras. Se les sugirió en varias ocasiones que añadieran algunos mensajes reivindicativos, ya que se trataba del aniversario de una lucha. Aceptaron a regañadientes y nos costó mucho convencerles para que los escribieran en p'urhépecha: ¡querían ponerlos en español! Por arte de magia, los murales desaparecieron un día antes de la celebración.

3. Nuestro último as en la manga era el idioma p'urhépecha. Santa Fe de la Laguna es reconocida en la región porque prácticamente todos sus habitantes, niños y adultos, se comunican, piensan, nombran el mundo, sienten y sueñan en lengua materna. Además, dominan el español y se defienden en inglés. Con nuestro rudimentario conocimiento de su idioma no esperábamos enseñarles ni léxico ni gramática, pero sí reivindicar su uso y sobre todo subrayar su extraordinario valor (no guarda parentesco con ninguna otra lengua mesoamericana). Trabajamos las diferencias entre idioma y dialecto; los conceptos de monolingüismo, bilingüismo y diglosia; las lenguas y las relaciones de poder; el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español, etc. Sobra decir que era como hablar sobre los orígenes del chino mandarín. Llevamos varios libros en p'urhépecha y los hojeaban sin demasiado interés. En diversas ocasiones descubrimos a algunos estudiantes tomando notas, por ejemplo, de las diferentes partes (en p'urhé-

pecha) de un pez o una rana; si sabían que estábamos cerca, cerraban el libro. Entre ellos hablaban su lengua a la velocidad del rayo, pero cuando con sudor la empleábamos nosotros (palabras sueltas o frases hechas), nos respondían en español.

Las resistencias en la educación

Agotadas nuestras reservas en palabras generadoras y vencidos por la resistencia de los estudiantes, el resto del curso se convirtió en un picotear temas que nos parecían no muy alejados de su realidad: la composta, la agricultura ecológica, el valor cultural de la milpa, el ciclo del agua, la importancia de los bosques, la acuicultura tradicional, las fiestas, el jazz p'urhépecha, etc. ¿Cómo nos sentíamos nosotros? Inseguros, incrédulos, frustrados, superados por las circunstancias... y finalmente muy satisfechos. Tardamos en darnos cuenta de que nuestro fracaso como maestros freirianos suponía el triunfo de la educación freiriana.

Hubo un momento decisivo: cuando preparaban los murales para el aniversario, invitamos a un artista profesional para que les enseñase algunas técnicas de dibujo y pintura. Asistió a varias sesiones, durante las cuales recayó sobre él toda la hostilidad de los estudiantes. Ni miraban sus dibujos, que eran auténticas obras de arte, y sin embargo contemplaban y aplaudían los nuestros, que no pasaban de borrones. Nos preguntaban por cualquier asunto sin importancia, escuchándonos con la mayor atención, mientras el artista dictaba sus lecciones magistrales a las paredes. Entonces comprendimos que la habilidad de los estudiantes para frustrar nuestras expectativas educativas era una feliz forma de resistencia.

La presión que reciben las comunidades indígenas para ceder ante lo que se ha llamado la "modernidad capitalista" adquiere formas muy diversas. Hay un manera directa y agresiva que consiste en despreciar su cultura y arrebatarles las tierras. Aunque se sigue practicando, tiene pocas posibilidades

de éxito, al menos en pueblos como Santa Fe de la Laguna, que han neutralizado estos ataques a lo largo de toda su historia. Otra forma de agresión consiste en encerrarlas en una burbuja, con el pretexto de preservar su extraordinaria riqueza cultural; las comunidades se convierten en objetos de estudio para los antropólogos o en lugares exóticos para los turistas. Pero las comunidades quieren tener pasado, presente y futuro, resguardar sus saberes ancestrales sin renunciar a lo nuevo útil, explorar formas de autogobierno sin dejar de ser tenidas en cuenta en la toma de decisiones que afectan a la convivencia en general. Son culturas vivas, con sus particularidades (que pueden alumbrar modernidades alternativas) pero que forman parte de una ciudadanía global. Conocer al “extranjero” sin plegarse a sus deseos constituye un elemento esencial de su supervivencia. Sin darnos cuenta, nos habíamos convertido en su objeto de estudio.

Que dos extraños se entrometan en la vida de los estudiantes, pronunciando justo esas palabras generadoras que interpelan a su intimidad, constituye una forma de violencia. Si se hubiesen plegado sin resistencias a nuestra intervención educativa, quizá se habrían ahorrado un largo camino de experiencias y aprendizajes, pero ese camino es precisamente lo que les permite comparecer como sujetos de un saber sobre sus propios deseos. El aceptar que hay un otro que tiene la clave para decodificar la realidad deja a los estudiantes en posición de desventaja y genera una dependencia que supone la vía de entrada de una voz que habrá de decirles lo que deben desear (“si él sabe lo que soy, sabe más de mí que yo mismo; por lo tanto, sabe mejor que yo lo que realmente me conviene”). Lo más interesante es que, con sus resistencias, los estudiantes ejercieron de manera práctica ese saber que llevábamos en nuestras maletas freirianas: un saber de lo propio

que interpela a la autonomía y a una praxis liberadora.

Recomendaciones para la acción

Esta experiencia nos muestra que, al menos en ciertos contextos, la educación freiriana se cumple cuando las palabras generadoras no son el punto de partida, sino el de llegada. Su emergencia se lleva a cabo mediante una exploración práctica de las resistencias, para lo cual el educador, sin renunciar a su función, acepta desempeñar el papel que le asignan los estudiantes: el de objeto de estudio o incluso el de enemigo.

Lecturas sugeridas

- DOSIL, JAVIER (2020), “La educación indígena y las resistencias desde la mirada de un antropólogo educativo”, en L. Ojeda, L. B. Rodríguez y T. Heredia (coords.), *Pueblos indígenas, archivos y memorias*, Morelia, UMSNH y Universidad Nacional de Quilmes, pp. 143-172, en: <https://ceasmexico.files.wordpress.com/2020/06/libro-pueblos-indice81genas-2020.pdf>
- FREIRE, PAULO E IVÁN ILLICH (2002), *La educación*, Buenos Aires, Galerna.
- GIROUX, HENRY (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- WOLCOTT, H. F. (1974), “The Teacher as an Enemy”, en G. Spindler (ed.), *Educational and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education*, Nueva York, Holt, Rinehart & Wilson, pp. 411-425.