

Educación Crítica.

por Valeria Galarza. grupo de trabajo Quito

Introducción.

En algunas conceptualizaciones sobre educación crítica, la educación popular está integrada, particularmente desde el referente freiriano, como un elemento más de una diversidad de prácticas pedagógicas disruptivas. En el caso del Ecuador, la educación popular no se separa de la educación intercultural bilingüe, que a su vez configura el gran referente de lucha educativa local. Con este texto he intentado abrir una brecha para comprender la importancia de hablar desde otras prácticas educativas, vinculadas a los procesos sociales locales que se han mantenido al margen, o en posiciones menos visibles con relación a la educación popular e intercultural bilingüe en nuestro contexto. Planteo esto como un posible lugar de exploración, sintiendo que lo que comparto aquí son coordenadas que lejos de llevar a un lugar cierto, nos permiten explorar. De hecho, a lo largo de este proceso de escritura, el texto se transformó de un texto de entrevistas y preguntas comunes, a un documento compuesto de dos partes.

En un inicio he intentado colocar referencias que complejicen los lugares desde donde construimos los discursos educativos ligados a educación crítica, acentuando referencias institucionales para identificar los desbordes o espacios aun por explorar desde otras perspectivas pedagógicas; para después aterrizar en una memoria que reconoce algunas referencias sobre educación crítica, desde una mirada local compartida con algunas colegas.

¿Qué entendemos como Educación Crítica? -un marco general.

Podríamos decir que la educación crítica, esbozada desde diferentes campos del conocimiento socio-educativo en los años 60's y 70's, surge paralelamente al pensamiento reproductivista y estructuralista (Althusser/Bourdieu), que en estas décadas toman cierto protagonismo en el análisis social y político, de lo que podemos denominar los movimientos contraculturales (Carbonell Sebarroja, 2015; Giroux, 2004). Su desafiante mirada a los profundos procesos de institucionalización escolar de comienzos de siglo, despliega cuestionamientos sobre ¿qué es educación? ¿Dónde se aprende y se enseña? ¿quién aprende y enseña? y ¿qué se debe enseñar? Empujando estas discusiones a un importante lugar en el centro de la organización política de los movimientos de base.

Podríamos decir que estos procesos a su vez se anclan, paradójicamente, en la configuración de empresas educativas como la UNESCO o la OCEDE, como agentes rectoras de políticas educativas internacionales, generando mayor visibilidad y a su vez tensión en las dinámicas educativas entre estado y organización civil (Velez V., 2002).

Me parece importante reconocer este marco general sobre la educación crítica, para enfatizar su historia narrada desde la tensión entre institucionalidad y las luchas sociales, en su vinculación con la democratización educativa, el proceso de escolarización y su permanente regularización. De esta forma decir que en los años 70's son estos factores los que configu-

ran un discurso y condiciones para que, sobre todo desde los campos de estudio educativos, las disputas se ubiquen en uno de los dos puntos de tensión.

¿Por qué pensar en educación crítica en nuestro contexto?

Cuando me puse a reflexionar sobre los espacios de resistencia educativa, sus hitos transformativos, sus reformas y los procesos de autonomía a nivel local, fue inevitable pensar en la educación intercultural bilingüe como el gran referente, y con ella las experiencias de educación popular¹. Entonces me pregunté ¿por qué pensar en educación crítica en nuestro contexto? ¿Qué enlaces o preguntas podría abrirnos esta reflexión?

El Ecuador es un país intercultural y plurinacional. Esta normativa se encuentra inserta en su constitución desde el año 2008, implicando una reconfiguración de la institucionalidad nacional desde un marco legal que garantiza procesos representativos y participativos, reconociendo la diversidad nacional y la existencia de comunidades de origen ancestral amparadas por derecho legítimo, colectivo y consuetudinario. Esta integración institucional, responde a procesos gestados desde los movimientos sociales e indígenas², consolidados en torno a diversas movilizaciones históricas que podrían ser rastreadas desde el inicio de la época colonial, hasta épocas republicanas, y que hoy por hoy siguen jugando un papel fundamental de participación y resistencia en su relación con el Estado³.

Con relación a las políticas educativas y sus reformas, un hito relevante es el respaldo internacional suscitado en las Declaraciones de Barbados celebrada en los años de 1971 y 1977⁴ en torno a demandas específicas sobre la tierra, cultura e identidad en América del Sur (Velez V., 2002). Estas demandas colocan al problema de la educación en un espacio concreto en las disputas y demandas sociales de los movimientos sociales e indígenas en América Latina. Sin educación no se puede transformar las condiciones que sostienen a las comunidades ancestrales, periféricamente en la vida pública y política del Estado.

De esta forma, decimos que en los años 70's se fortalecen y consolidan las demandas y movimientos de base a nivel local e internacional ligados a los derechos educativos específicos. Pero ¿qué sucede con procesos de institucionalización anteriores? ¿Es necesario delinearlos (aunque sea brevemente) para aproximarnos a la noción de educación crítica? ¿Implicaría entonces ampliar el espectro de la educación intercultural bilingüe como espacio de referencia local? Me planteo estas preguntas para entender el proceso local, y poder acercarme con cuidado a la tensión en la que la educación crítica se inscribió y, creo que también la edu-

¹ Más información en <https://goo.gl/Jg4HHE> y <https://goo.gl/182Zho> de la Escuela otra HOJA DE RUTA PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

² Organizaciones como la CONFENIAE (Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana), CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), ECUARUNARI (Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador).

³ Más información en <https://goo.gl/NZcsuU>

⁴ Para más información revisar en: <http://www.laguarura.net/2012/11/04/a-proposito-de-la-lucha-indigena-declaracion-de-barbados-i-ii-y-iii/>

cación intercultural bilingüe en nuestro contexto específico. De esta forma mi intención es desestabilizar una posible lectura plana, tanto de los referentes que podría encontrar sobre qué es educación crítica, como también de lo que implica en la actualidad asumir que los procesos políticos educativos disruptivos, se insertan únicamente en una práctica de educación intercultural bilingüe y popular. Empujado unas posibles respuesta de por qué es necesario integrar otras categorías para conocer y reconocer ·lo educativo· a nivel local.

Educación, derechos e institucionalidad – puntos de referencia

Tomo como referencia los cambios institucionales inscritos en las diferentes constituciones del Ecuador, veinte constituciones desde su creación como república en 1830. Me parece que a pesar de ser marcos muy amplios, son una referencia histórica de los debates que a nivel de derechos se han logrado visibilizar en un sentido estructural, político y social⁵.

En 1878 se declara por primera vez en el Ecuador la educación como un derecho público y gratuito. Será en 1929 la primera vez que se menciona constitucionalmente como obligación del Estado “la protección a la raza india, en orden a su mejoramiento en la vida social, muy especialmente en lo relativo a su educación y condición económica” (República del Ecuador, s/f). Posteriormente en 1945 se integra la enseñanza en la lengua kichwa o la lengua aborígen respectiva, como parte de la educación pública, este mandato tuvo vigencia únicamente durante un año hasta 1946. Fue en 1967 que vuelve aparecer constitucionalmente el derecho a una educación con enfoque racial/cultural; en esta constitución también aparece la vida agrícola, es decir la relación educativa con el campo y el campesinado como parte de las especificidades educativas que debe amparar el Estado. En 1978 es sin embargo la primera que se hace mención a lo “intercultural” como parte de los derechos educativos; a pesar de esto, se puede denotar un claro posicionamiento de culturas mayores y menores, al mencionar que la lengua castellana será la lengua que favorecerá esta relación intercultural. En 1998 fue el mayor auge en cuanto al alcance de los derechos educativos, integrando la necesidad de estrategias para la descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas, para este fin se crea el sistema de educación intercultural bilingüe; esto también implicó que por primera vez se integrará la participación de los padres de familia, la comunidad, los maestros y los educandos como parte de la creación y gestión de los procesos educativos; se sostiene el castellano como idioma de relación intercultural, pero en el sistema de educación intercultural bilingüe se utilizará la lengua principal de la cultura respectiva. En el 2008 se sostienen los derechos mencionados en la constitución de 1998, integrando la educación no escolarizada también como un derecho que el estado garantiza⁶.

⁵ Todas las referencias han sido extraídas de los documentos constitucionales oficiales, más información en <http://www.cancilleria.gob.ec/constituciones-del-ecuador-desde-1830-hasta-2008/>

⁶ Es relevante mencionar sobre este último período constitucional, que bajo ninguna condición este marco ha implicado una garantía en el cumplimiento de estos derechos. De hecho desde el 2012 bajo el reglamento de la Ley de Educación Intercultural (LOEI) creada en el 2010, ha existido un sistemático ataque a la educación intercultural bilingüe, con profundos impactos en la organización campesina e indígena.

Enumeradas estas referencias me gustaría compartir algunas reflexiones que siento son importantes resaltar. Primero, reconocer que los derechos educativos no estuvieron presentes desde inicios de la república, es decir que estos no son de partida hechos constitutivos de lo relacionado a la institucionalidad estatal; por otro lado, identificar que a pesar de ser las reformas de 1998 un referente potente de descentralización, el proceso de reconocimiento sobre la educación diversa, intercultural y bilingüe ha estado presente desde inicios del siglo XX como una disputa social; por último identificar que entender mejor estos momentos requiere una revisión de archivo que podría caracterizar mejor el contexto de cada proceso, y aquello que permitió construir un marco legal con las especificidades de cada período constitucional.

Volviendo a la discusión – la educación crítica, implicaciones para pensar los procesos educativos locales.

¡Si lo reconozco! lo que he hecho es un trazo a mano alzada muy, muy grande (y tal vez absolutamente disperso). Pero la idea es asegurar que no podemos discutir de procesos cerrados cuando hablamos de asuntos educativos. Entender que el marco en el que se genera la educación crítica – y la educación intercultural bilingüe en nuestro contexto, tiene implicaciones amplias, sobrepuestas, y atemporales, compuestas desde el conflicto y la tensión. Por un lado reconocemos los discursos y los procesos que logran consolidarse ante una postura institucional universalista desplegada desde inicios del siglo XX; y por otro lado, una reflexión histórica recuperada por los movimientos sociales y agentes contraculturales que logran integrarse a lo que entendemos o no por educación, desde diversas aristas de la historia social con un gran hito alcanzado en la constitución de 1998.

Una discusión compartida- algunas ideas.

Para indagar en los movimientos profundos generados desde la educación crítica y la educación intercultural bilingüe, en relación a lo que podría/debería implicar un ejercicio educativo actualmente, conversé con colegas vinculadas a procesos educativos en el campo de la educación crítica, libre, feminista, e intercultural bilingüe⁷.

Las conversaciones fueron amplias y abiertas. La idea no fue llevar un banco de preguntas, sino dialogar sobre sus propios procesos, tanto pedagógicos y como organizativos. Este diálogo no llegó a un acuerdo, lo que tampoco era mi intención. La búsqueda giraba en torno a pensarnos desde nuestro trabajo, e intentar desprender de la conversación lugares comunes y distantes, de lo podríamos entender como la configuración de ciertas prácticas críticas en nuestro contexto, y cómo las relacionaríamos (o no) con el proceso histórico de la educación

⁷ Especial agradecimiento a Pascale Lasso de la “Escuela Mujeres de Frente” <https://escuela-mujeresdefrente.wordpress.com/about/> y profesora de la Universidad Salesiana en la carrera de educación intercultural bilingüe; a Leandro Yuquilema, director de la Unidad Educativa Intercultural Amawta Rickchari (anterior CEDEIBQ) <http://www.fundacionmu-seosquito.gob.ec/mediacionComunitaria/assets/san-roque.pdf> ; Lennin Armando Santacruz, profesor de la facultad de Artes de la Universidad Central del Ecuador; y a Eliana Pilar Guerrero, profesora y madre de familia en la escuela libre CDA <http://map.reevo.org/reports/view/344>

crítica e intercultural bilingüe. Así después de sostener las diferentes charlas, y asumiéndome como narradora de lo que estás fueron, he decidido definir algunos puntos que compilan las principales ideas y preguntas compartidas.

Una sensación presente fue la necesidad de las prácticas pedagógicas críticas como acciones y espacios comprometidos con los movimientos sociales y contraculturales, buscando trazar respuestas a los sistemas de producción y distribución de los conocimientos. Por dar ejemplos, se reconoce que detrás de la escuela Amawta Rikchari en sus inicios estuvo la Asociación de Indígenas de Quito; también podemos hablar del colectivo “Mujeres de Frente” que sostiene políticamente la escuela que tiene su mismo nombre; o fue la experiencia que tuvo Eliana desde la militancia feminista, la que la sensibilizó por su opción por la educación.

Otra reflexión que floreció en las conversaciones fue la importancia de las relaciones cotidianas, en el mundo, en lo común. Pascale habla del trabajo en la escuela de mujeres, como un lugar de encuentro entre todas, esto se asume como un ejercicio prioritario de cuidado – inclusive por sobre lo educativo curricular; Leandro menciona como la escuela Amawta Rikchari empezó con el encuentro de diferentes compañeras y compañeros que provenían de la misma comunidad rural de la cual migraron a la ciudad de Quito en los años 70’s, sus lazos contruidos desde la infancia y sus condiciones de migración, fueron el puente para su encuentro en la ciudad; la escuela dice Eliana “es mi opción y compromiso con el mundo, desde mi maternidad hasta la enseñanza como medio de transformación” Así, entrelazando la biografía, la palabra propia y el deseo del colectivo en la construcción de los procesos, se constituyen las relaciones educativas.

Por otro lado, en las conversaciones fue difícil entender la distinción entre educación crítica, educación popular, o educación intercultural bilingüe⁸. Siento que existe una aproximación que se va resolviendo por una afinidad política como origen, y también como memoria histórica (de manera muy general); sin embargo el momento de hablar sobre especificidades de los procesos, las reflexiones de todas apuntaban a una transformación, que integra más recursos y lenguajes al construir las relaciones pedagógicas cotidianas: los materiales concretos, las prácticas ancestrales, los cuerpos desde los feminismos. Existe la sensación de trayectoria (desde la educación intercultural bilingüe y popular), que ahora es un lugar de permanente tránsito y movilización, desde el cual se generan preguntas que interpelan los procesos, y desde los cuales se van construyendo propuestas diferentes. Aun así, acepto que en este punto estoy hilando muy fino, porque no siempre fue tan clara la relación entre las diferentes categorías, lo cual también me hace pensar que categorizar proviene de un lenguaje que no siempre habla con el hacer y la práctica de las experiencias concretas.

Después de estas conversaciones, siento que puedo afirmar que las prácticas educativas críticas se configuran como pedagogías en plural, y sólo son posibles en contextos específicos, que con el ejercicio de participación ensamblan las relaciones pedagógicas que mencioné en el punto anterior, constituyéndolas como un derecho; que, distante de un aconteci-

⁸ Esta reflexión excluye a la escuela Amawta Rikchari ya que su origen y modelo responden plenamente a los modelos de educación intercultural bilingüe.

miento institucional, tienen su origen en el hecho de que toda práctica crítica, es política y colectiva; Pascale comparte en su experiencia como profesora de profesoras interculturales bilingües, como la administración comunitaria sobre la enseñanza estaba siempre regida de manera asamblearia desde todas y todos los miembros de la comunidad. De manera similar, Eliana explica el momento asambleario del que cada mañana participan las niñas y niños del CDA para compartir la palabra, las responsabilidades y el tiempo en sus jornadas.

Por último, en la mayoría de las experiencias compartidas la institucionalización se percibe como generadora de un impacto negativo en la organización, porque aleja las posibilidades de autonomía. Hay una impresión de que porque sí misma, esta ubica a los procesos en una relación de poder entre lo aceptado y lo que no es; sobre todo cuando estos no están basados en una práctica comunitaria y de lo común. Pas mencionó como desde su percepción una vez que fue otorgado el derecho a la educación intercultural, el proceso organizativo empezó a girar en torno a demandas que no fortalecían la organización, sino el asistencialismo. Por otra parte Leandro comparte que la ausencia de ciertos recursos por parte de la institución, hace que formas de participación comunitaria como la –minga⁹ aun formen parte de la organización, esta es a su vez es una manera muy fuerte de participación y también de apropiación por parte de la comunidad del espacio y el proceso educativo.

Para concluir.

Las conversaciones con las colegas fueron tomando muchas formas, no fue fácil tomar un solo rumbo; por esto, me queda la impresión, como lo dije en un inicio, que esto es un documento que propone referencias para una cartografía que aun no está dibujada o explorada, pero que podría ser interesante crear. También siento que, si bien la educación crítica fue la excusa para este texto, lo más valioso ha sido entender la necesidad de generar apertura a otras miradas, desde algo que llamaría educaciones críticas (así en plural). Siento que desde estos lugares podremos generar una mayor capacidad de transformación en la crisis actual de la institucionalidad educativa que atravesamos, donde la tensión -institucionalidad y sociedad- se ha visto fuertemente fragmentada y a su vez potencializada por parte del estado.

Referencias:

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI, alternativas para la innovación educativa*. España: Octaedro.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación*. Mexico: Siglo XXI.

República del Ecuador. Constitución de 1929, Artículo 167 Título XV. Disposiciones generales §. Recuperado a partir de http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_1928.pdf

⁹ Más información sobre este término en: <https://goo.gl/KntDed>

Velez V., C. (2002). *La interculturalidad en las reformas curriculares para la educación básica de Ecuador, Perú y Bolivia: consideraciones críticas*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.