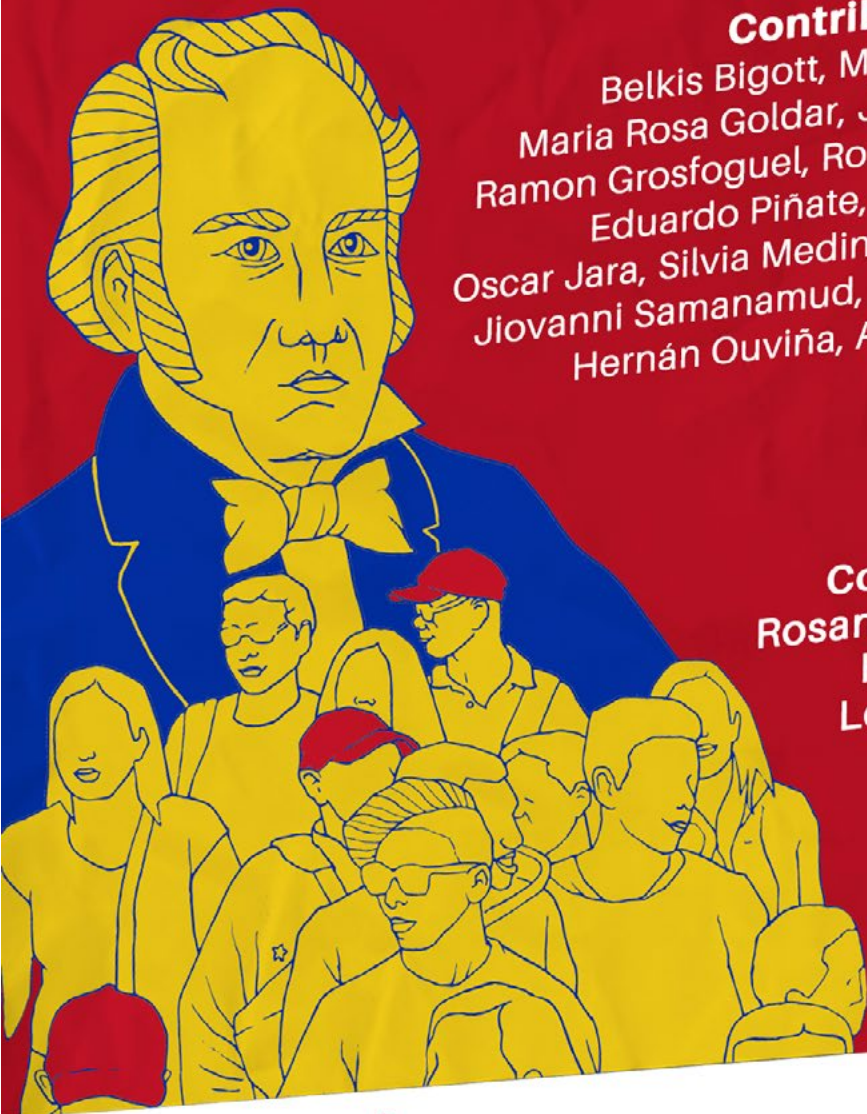


EDUCACIÓN LUGARIZADA DESDE LO COMÚN

Una alternativa del Sur en pandemia

Contribuciones de:
Belkis Bigott, Maria Figueredo
Maria Rosa Goldar, Juan Gonzalez,
Ramon Grosfoguel, Rodrigo Hurtado,
Eduardo Piñate, Claudia Korol,
Oscar Jara, Silvia Medina, Loida Meza,
Jiovanni Samanamud, Rebeca Senia,
Hernán Ouviaña, Armando Rojas

Compiladores:
Rosangela Orozco
Henry Renna
Lenin Romero



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

MUCHOSMUNDOS
ediciones. 

**En memoria del maestro de mil batallas
Aristóbulo Istúriz (1946-2021)**

Ilustraciones de Tapa e Interiores: Ignacio Pardo
Corrección: Antonella Alvarez y Hernán Ouviaña
Diagramación: Esteban Sambucetti

CEAAL

Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

Pino 2237-A, Col. del Fresno Guadalajara, Jalisco

C.P 44900 Mexico

Tel - (01) (33) 3811-09-4 www.ceaal.org oscar.jara_presidencia@ceaal.org

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | [<clacso@clacsoinst.edu.ar>](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar) | [<www.clacso.org>](http://www.clacso.org)

Muchos Mundos Ediciones

Instagram: @Muchosmundos_ediciones

FB: Muchos Mundos Ediciones

Mail: muchosmundos.ediciones@gmail.com

Web: <https://muchosmundosediciones.wordpress.com/>

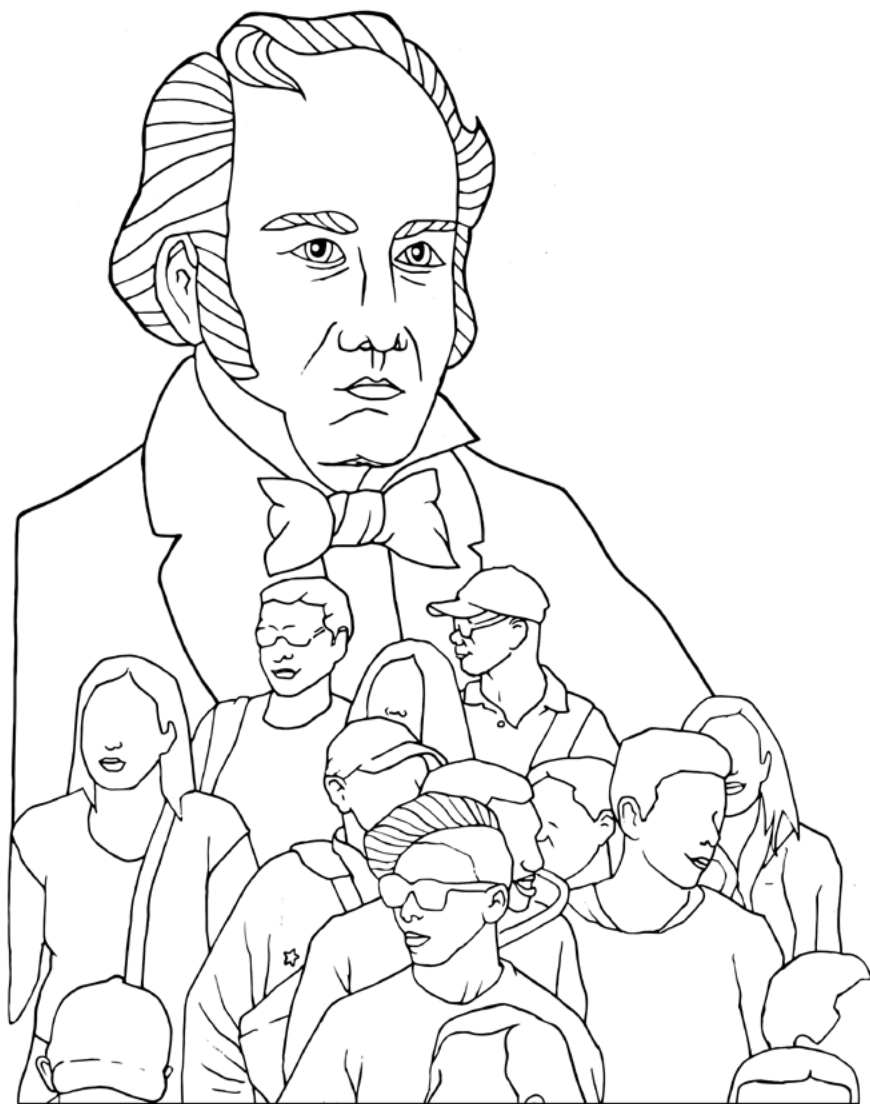
Educación lugarizada desde lo común: una alternativa del Sur en pandemia /
compilación de Rosangela Orozco; Henry Renna; Lenin Romero. - 1a ed. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires; Muchos Mundos Ediciones; Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales (CLACSO); Consejo de Educación Popular de América Latina
y el Caribe (CEAAL), 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-88-0440-8

1. Derecho a la Educación. 2. Pandemias. 3. Acceso a la Educación. I.
CDD 370.980

Compiladores:
Rosangela Orozco, Henry Renna, Lenin Romero

Contribuciones de:
Belkis Bigott, Maria Figueredo Maria Rosa Goldar, Juan Gonzalez,
Ramon Grosfoguel, Rodrigo Hurtado, Claudia Korol, Eduardo Piñate,
Oscar Jara, Silvia Medina, Loida Meza, Giovanni Samanamud,
Rebeca Senia, Hernán Ouviaña, Armando Rojas



Índice

Prólogo: Educar en pandemia: El lugar, lo común, el territorio, el poder popular <i>Claudia Korol</i>	9
A modo de presentación..... <i>Eduardo Piñate</i>	16
Experiencias cargadas de saber <i>Oscar Jara</i>	23
Educación lugarizada desde lo común <i>Rosángela Orozco, Henry Renna, Lenin Romero</i>	27
Anotaciones sobre educación, el lugar y lo común <i>Henry Renna</i>	33
La Comuna: Un nuevo ordenamiento territorial del poder y la educación <i>Armando Rojas</i>	45
Toparquía educativa: Respuestas desde lo propio a la pandemia <i>Lenin Romero</i>	49
Formación situada y docencia distribuida en la comunalización educativa <i>Belkis Bigott</i>	53
Sujeto pedagógico, escuela comunal y educación lugarizada <i>María Figueredo</i>	55
Creatividad magisterial y vivir viviendo en pandemia <i>Lenin Romero</i>	63
Inventamos o erramos: Pensar lo imposible en tiempos de crisis <i>Maria Rosa Goldar</i>	67
Otras pedagogías contra el encierro <i>Hernán Ouviaña</i>	71

Descolonización del sentido y contenidos de la educación <i>Ramon Grósfoguel</i>	79
Producción de conocimiento, plurinacionalidad e interculturalidad <i>Jiovanni Samanamud</i>	87
Neoliberalismo, Comuna y función social del conocimiento <i>Rodrigo Hurtado</i>	93
Privatización, educación pública y comunidad <i>Juan González López</i>	97
Hacia una caja de herramientas propia: Glosario de experiencias lugarizadas desde lo común <i>Silvia Medina, Loida Meza, Henry Renna, Lenin Romero y Rebeca Senia</i>	103
Carta de cierre: Al Maestro Simón <i>Anónimo</i>	121

Prólogo

Educar en pandemia: el lugar, lo común, el territorio, el poder popular.

Claudia Korol

Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía

En tiempos de pandemia, las políticas hegemónicas en Abya Yala tienden a profundizar la brecha entre los que pueden acceder a la educación -que llaman “de calidad”- y quienes apenas pueden balbucear la continuidad educativa, peleando por minutos de conectividad -si es que logran sostener sus altos costos-, con equipos electrónicos compartidos, recargando el trabajo invisible de las madres, que suman a las tareas asignadas por la división sexual del trabajo las que ahora “les corresponden” como asistentes o sustitutas eventuales en el cotidiano de las y los docentes.

A contracorriente de esas apuestas pedagógicas que refuerzan el elitismo, la distancia, el desapego, estos textos -que provienen de la sistematización de experiencias en el contexto de Venezuela y en otras realidades del continente- abren un camino en el que se busca, se piensa y se siente el acto educativo, cruzando las fronteras establecidas por el poder.

Cruzar las fronteras, burlarlas, requiere la creación de una voluntad colectiva para desafiar esos límites demarcados por el coloniaje que, junto a la racialización de las relaciones sociales, estableció con violencia jerarquías de clase y del orden patriarcal.

Atravesar e incluso romper esas fronteras -o aportar a ello desde el momento pedagógico- es una instancia fundamental para descolonizar la vida toda. Por ello estos textos despiertan sumo interés y atención, y nos invitan a pensar y sentir estas intensas experiencias realizadas en el borde mismo del confinamiento, sabiendo que no estamos hablando de una pelea entre el modelo presencial o virtual de educación, sino que es-

tamos mirando más allá de las formas concretas y los tiempos “posmodernos”, el espacio que se abre -desde la ausencia y la distancia- como oportunidad para desmontar -o al menos deslegitimar- la educación bancaria, y al mismo tiempo, no conformes con eso, contagiar en la educación pública el virus de la educación popular. Un virus que es portador de vida, y que ataca a los modos dogmáticos y disciplinadores, domesticadores, del acto educativo tradicional.

En estos esfuerzos resuenan palabras que nombran ejercicios colectivos: poder popular, lugar, comunidad, territorio, soberanía educativa. Son palabras que desafían el marco impuesto por la gestión de la pandemia en la mayoría de los países del sur: aislamiento social, distancia, salvatajes individualistas, racistas, patriarcales y clasistas, burocratización de las políticas educativas. Las propuestas realizadas resignificaron territorialmente el “Plan Cada Familia Una Escuela”, promoviendo una búsqueda curiosa e inacabada, que revaloriza la potencia de las comunidades y del común, las lugarizaciones en el hecho pedagógico -comprendidas como los sentidos que “viven” en los territorios-.

Estas experiencias situadas, nos re-encuentran con Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, quien no se encerró en el aula junto a su discípulo, sino que caminó junto a él, mirando juntos la geografía del territorio para enseñarle el ABC del sueño de libertad. Nos re-encuentran con Hugo Chávez, en su legado fundamental: “¡Comuna o Nada!” que nombra el lugar del común, el territorio fértil donde se crea y recrea el poder popular.

Estas búsquedas creativas, nos plantean también la urgencia de encontrarnos con Carlos Lanz, de seguir buscándolo porque sigue desaparecido y nadie queda en el olvido en las pedagogías de la memoria. Carlos Lanz, el educador popular creador del Método INVEDECOR (investigación, educación, comunicación y organización), con el que pretendía fortalecer y orientar la acción revolucionaria.

Crear los métodos propios y necesarios para este tiempo, que nos permitan derrotar la soledad, el aislamiento, y fortalecer desde la base el poder popular, es parte de una educación que siga siendo camino y no punto de llegada.

Sin pretender ahora, cuando se masificaron en el continente los procesos educativos, que cada maestro-maestra pueda, como Simón Rodríguez, caminar junto a cada estudiante -cruzando incluso los límites de la pandemia-, las propuestas aquí presentadas y teorizadas, nos remiten a la idea de aula abierta, que parte de las necesidades, proyectos y elementos que se encuentran en la comunidad, dialogan con ella, para aportar a las acciones emancipatorias que buscan transformarla. Y al mismo tiempo, la lugarización, permite no perder de vista a cada persona que se vuelve sujeto del acto pedagógico colectivo, y compartir no sólo los saberes administrados por la currícula, sino también los sentires, los desgarros, las angustias, los sueños con que se integra esa persona a los momentos de cambio que implica la educación, como práctica de la libertad.

A diferencia de lo que vivimos en distintas regiones del continente, aquí no hay abandono de personas: ni en los centros de salud, ni en los centros educativos. Aquí el centro de la atención son los sujetos envueltos en los procesos educativos: estudiantes, educadores/as, comunidad. Aquí la soberanía educativa es parte de la creación del poder popular.

Los educadores y educadoras populares, en esta experiencia, recuperan de Paulo Freire, en el año de su centenario, el llamamiento a “reinventar el mundo” y a “reinventar la educación”, desde la posición que aquí se llama de “artesanos”, y que Paulo Freire llamó de “artistas”, a los que proponía que se animaran a ser “locamente sanos” y “sanamente locos”, para poder asumir el desafío creativo imprescindible de romper los límites impuestos por el sistema bancario de educación.

En estos tiempos de pandemia, de aislamiento, de confinamiento, los esfuerzos bolivarianos saltan la alternativa planteada como camisa de fuerza: presencialidad o virtualidad. Aunque sabemos que no es lo mismo la educación con distancia y sin los cuerpos presentes, que la virtualidad puede ser espacio de aislamiento y de pérdida de empatía y compromiso, también conocemos que en la presencialidad de las políticas educativas de nuestros países se multiplican la descontextualización de los saberes, la transmisión bancaria de conocimientos, el autoritarismo, la disociación entre teoría y práctica.

Aquí la comunidad, con diferentes modos de encuentro, con variadas dinámicas, inventa nuevos recursos pedagógicos, recupera antiguos saberes, siembra al mismo tiempo semillas del buen vivir, plantas medicinales, rehace vínculos, los fortalece, se convoca toda a la experiencia pedagógica, para fortalecer precisamente el poder popular, que siendo parte esencial de la proclama de la Revolución Bolivariana, solo puede constituirse como tal en los lugares habitados por las y los comunes, por el pueblo consciente que persiste en la aventura bravía de re-escribir la historia. Aquí se convoca a los pueblos, en los territorios que habitan, en la Naturaleza de la que son parte, y se convoca a la Naturaleza a seguir enseñando sus formas de hacerse y rehacerse como biodiversidad, como ecología de saberes.

Es interesante constatar en los distintos textos, que el confinamiento provocó lugarizaciones nuevas, que alentaron y se arraigaron en el hecho pedagógico. Educación lugarizada, en comunidad, que busca la descolonización de los saberes, y en tal sentido, cuestiona el fetichismo de la tecnología, indaga en nuevos modos de acceder a la misma que no dependan de los gigantes googles que la dominan; y recupera al mismo tiempo saberes, sabores y palabras, los pone en diálogo, conjuga verbos que son actos -aunque nunca lleguen a las páginas de Facebook ni de Instagram. Saberes ancestrales que viven en los corazones de los pueblos, en los tejidos de las mujeres en la resistencia, en los bordados de la memoria ancestral.

No es uno solo el camino, son muchos. La educación se vuelve en estas experiencias un gran laboratorio que transforma el espacio de la comunidad en una gran caminata donde niños, niñas, jóvenes, hablan con los Simón Rodríguez, y también con las Gabriela Mistral, con los Carlos Fuentealba, que se atreven a cambiar sus formas de aprender y enseñar, para que todas y todos puedan ser parte, volverse sujetos del hecho pedagógico.

En varios textos asoma el desafío actual de proteger el Derecho a la Educación. Pero no se proclama este derecho como un ejercicio conservador de una escuela que mostró sus límites cuando los pueblos dijeron: revolución. Se defiende este derecho como parte de todos los derechos de pueblos que asumen propuestas de emancipación, y que siguen alentando el horizonte socialista.

Educación para el socialismo. Ya no se habla del socialismo petrolero, cuando se nombra al socialismo del siglo XXI. Ya no se trata del socialismo estatista de “las vacas gordas” y la renta del petróleo, que desborda la gestión revolucionaria y la atrapa. Se trata de decir socialismo, desde la Comuna, desde el hombre nuevo, la nueva mujer, las nuevas maricas, travestis, lesbianas, trans, que lo construyen cada día, y que requieren para ello que se derrumben las fronteras de la homofobia, la lesbofobia, la travestofobia, la transfobia, incluso en las instituciones y programas educativos.

Educación Sexual Integral, sería un tema a proponer y recrear en estos diálogos. Tal vez por ahí asomen algunos vacíos del programa “Cada Familia una Escuela”. Esto será así, si cada familia es territorio en el que se humanizan las relaciones, se aceptan las diferencias, y se crean condiciones que amplían las posibilidades de sentirse libres. Si la educación, lejos de llevar la marca de un pensamiento religioso determinado, logra ser diálogo de todas las cosmovisiones que habitan los territorios plurinacionales de Nuestra América.

La concreción de un proyecto socioeducativo histórico, emancipador, liberador, revolucionario, bolivariano, no puede ser un juego de palabras. No convive si no confronta con todas las resistencias conservadoras que pretenden retrotraer los procesos de cambio a un conformismo abrumador.

Las Comunas, los territorios donde el poder popular se ejerce, no son lugares para esperar las dádivas del estado benefactor, que se disuelven en los límites de las políticas del orden. El lugar de la comunidad tiene un fuerte impulso desestatizante, aunque sabemos que no es lo mismo luchar contra la miseria y la pedagogía de la crueldad, del cinismo, cuando desde el estado el fascismo ordena y manda o cuando el mismo es territorio de disputa de proyectos que promueven procesos comunitarios y populares.

¿Qué significa entonces el impulso desestatizante en el contexto de la revolución bolivariana? Implica, según estas experiencias, fortalecer el lugar del poder popular desde la Comuna. Y en la perspectiva pedagógica, afianzar una educación de los oprimidos y oprimidas, basada en el diálogo crítico, en la creación colectivas de conocimientos, en la esperanza como

necesidad ontológica -al decir de Paulo Freire-, y no una educación para reproducir las lógicas burocráticas del ordeno y mando, de la homogeneización compulsiva de las diferencias.

Por eso, aunque en diferentes artículos se mencionan a estas experiencias con el deseo que se extiendan a nuestros territorios del sur, sabemos que la correlación de fuerzas es un dato necesario para no caer en un subjetivismo idealista sobre las posibilidades de cambiar la educación, sin revolucionar todos los aspectos de la vida cotidiana.

Poder popular, lo común como un lugar-proceso, territorio, comunidad, educación en movimiento, auto-organización, resuenan con el cambio que suponen las revoluciones socialistas, antipatriarcales, anticoloniales, en su dimensión pedagógica radical. La apuesta de este libro nos permite pensar estas categorías, no como ejercicio academicista, sino mirando las experiencias del pueblo, nos ayuda a oxigenar nuestras rebeldías, y a enfrentar a la pandemia con la osadía necesaria para transformar los vacíos en territorios donde se siembran semillas no transgénicas.

Lo central de cada momento de teorización de las prácticas, según creemos desde la educación popular, es la vuelta a una práctica transformada y transformadora. Por eso el libro es un momento, en el que estas ideas puestas en movimiento, puedan ser pensadas y nos ayuden a enfrentar a todas las pandemias. Sobre todo la pandemia del miedo, de la tristeza, de la desesperanza.

Desde cada territorio creamos un lugar común para mirar nuestras pedagogías críticas, y retornamos al territorio renovadas, y entusiasmados, porque vamos con Bolívar, el muchachito que caminó con Simón, vamos con el Che y Mariátegui, construyendo el horizonte del socialismo indoamericano, vamos con Dolores Cacuango y Bartolina Sisa, hilando los saberes ancestrales en pedagogías descolonizadoras, vamos abrazadas, abrazados, al chavismo bravío, que no se rinde, que no se entrega, y que piensa, donde los pies pisan: en territorios de revoluciones para recrear, reinventar, y cuidar de todas las pestes.



A modo de presentación

Eduardo Piñate

Ministro del Poder Popular para la Educación y Vicepresidente Sectorial para el Desarrollo del Socialismo en lo Social y Territorial

Cuando llegué al Ministerio del Poder Popular para la Educación, hace apenas dos meses, me encontré una intensa dinámica de debates a través de seminarios, encuentros, congresos, sobre diversos tópicos que hacen a la educación venezolana en estos tiempos en los que los venezolanos y las venezolanas construimos el socialismo bolivariano, nuestro socialismo, en medio de la agresión permanente del imperialismo y de la primera pandemia que azota a la humanidad en el siglo XXI.

El impulsor principal de esta dinámica intensa fue el querido compañero, grande de la educación y la política, Aristóbulo Iztúriz Almeida, Ministro del Poder Popular para la Educación que se nos fue físicamente hace dos meses. Dos ejes principales guían estas iniciativas: por una parte, la celebración del Bicentenario de la batalla de Carabobo, acción militar que culminó una campaña ideada y liderada por el Libertador Simón Bolívar y sacó para siempre de nuestro país al imperio español, celebración esencial para el levantamiento y reivindicación de los valores del patriotismo; y por la otra, el debate de la práctica que hemos desarrollado los educadores venezolanos y las educadoras venezolanas, con los y las estudiantes, las familias y las comunidades, para garantizar el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad que consagra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela a toda la población de nuestro país, en el contexto de la pandemia. Este libro, *Educación Lugarizada desde lo Común: Una Alternativa del Sur en Pandemia*, que me honro en presentar, recoge parte de ese debate.

La pandemia de la Covid 19 nos desafió y nos desafía a todos y todas; hombres, mujeres y sociedades enteras en todo el planeta. Sus consecuencias se hacen sentir en todas las dimensiones de la vida humana (económica, política, social y cultural, entre otras), profundizando y acelerando la crisis del capitalismo que viene de varias décadas atrás y ha hecho que

la economía mundial haya entrado en una profunda recesión, dadas las medidas de cuarentena y confinamiento que se tomaron en todo el mundo el año pasado y se mantienen -cierto que con mayor flexibilidad- en la actualidad, para contener al virus que ha causado millones de muertes en los cinco continentes del planeta.

Como consecuencia de la pandemia y de las medidas de cuarentena que tomaron los gobiernos, se cortaron las cadenas de suministro y comercialización, se destruyeron millones de puestos de trabajo, al punto que para mediados del año pasado la Organización Internacional del Trabajo (OIT) estimaba más de 300 millones de nuevos desempleados, la caída de los salarios de la clase obrera y sectores enteros de la economía (turismo, automotor e informal, entre ellos) que redujeron hasta los niveles mínimos la producción, todo ello producto de la situación generada por la Covid 19.

Obviamente, tal situación tiene consecuencias sociales y políticas: el crecimiento del desempleo mundial y la reducción del salario real incrementa la pobreza y la miseria, excluye a millones del derecho a la educación y otros derechos humanos, sobre todo en los países del Sur y al mismo tiempo se eleva la lucha de los pueblos para defender los derechos que se han ganado en los combates populares, amenazados por las políticas neoliberales que descargan la crisis en los hombros de los explotados y excluidos, en función de mantener lo que Marx denominó la “reproducción ampliada del capital”, es decir, la tasa de ganancias de las oligarquías y las élites que dominan la economía mundial y las locales también.

Vencer el coronavirus es un objetivo central de la humanidad, de toda la humanidad, sobre todo de los pueblos. Los organismos internacionales nos plantean la necesidad de acelerar la vuelta a la normalidad, algunos gobiernos de Europa y otras regiones del mundo han pretendido reactivar la actividad económica y productiva, relajando las medidas de bioseguridad y rápidamente han tenido que volver a las restricciones ante el incremento de los contagios. No obstante, siguen pronosticando que pronto estaremos en una “nueva normalidad”, categoría esta que tenemos que caracterizar y definir muy bien, porque esa “nueva normalidad” no la definimos igual los pueblos y las élites, hay diferencias sustantivas. Para las élites dominantes

significa que en esa nueva situación, se ratifique su hegemonía como clase y el sistema de relaciones (políticas, económicas, culturales, institucionales y militares) que sostienen y justifican su dominación. Para los pueblos, se trata de lo que dice en este libro el compañero profesor Lenin Romero: “...Estamos entrando en otra epocalidad...”, y refiriéndose a la educación, nos dicen en otro trabajo contenido en el libro, la compañera Rosangela Orozco, Henry Renna y Lenin Romero, que: “...la humanidad se enfrenta a una disyuntiva epocal sobre su futuro educativo: de un lado, miradas utilitaristas e instrumentales que reducen la educación a un medio para la recuperación económica post guerra –en este caso post pandemia- y, de otro lado, un enfoque humanista de la educación como bien público y común para reconstruir una humanidad en un planeta golpeado y dividido. En la segunda opción, lejos de toda visibilidad actores territoriales ponen en práctica aquí y ahora, desde un espacio y tiempo propio, otra educación.” Es el cambio de época para construir una sociedad más justa y verdaderamente humana, en la que prime la solidaridad y la cooperación y no la competencia y la ley del más fuerte en las relaciones sociales e individuales. Para nosotros los pueblos, sobre todo los pueblos del Sur, y más específicamente, los pueblos de Nuestra América, la “nueva normalidad” encarna una nueva sociedad que tenemos que construir en permanente tensión con la vieja sociedad –capitalista, burguesa, colonial o neocolonial, patriarcal, depredadora del ambiente y que ha puesto en peligro la existencia de la especie humana-, para que se imponga la justicia y la paz. La educación es esencial en esta batalla, en este proceso dialéctico de deconstrucción de la vieja sociedad con sus anti valores del individualismo y la mezquindad y de construcción de la nueva sociedad basada en la solidaridad y el amor.

La pandemia también desafió y desafía a la educación en Venezuela y en el mundo. En nuestro país, desde el momento en que se confirmó el primer caso positivo de Covid 19 en marzo de 2020, el gobierno revolucionario del Presidente Nicolás Maduro tomó medidas radicales para contener al virus y salvaguardar a la población, lo cual incluyó una cuarentena muy estricta –que desde julio del año pasado se ha flexibilizado con el método venezolano del 7 + 7- que no solo afectó la actividad económica y productiva, sino también a la educación con la suspensión de las clases presenciales en todo el país, situación que se mantiene al día de hoy. Desde ese instante,

desde marzo del año pasado, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, dirigido por nuestro hermano Aristóbulo Iz-túriz, bajo la orientación del Presidente Nicolás Maduro, en un período muy corto de apenas días, formuló y puso en ejecución el plan “Cada Familia una Escuela”, que junto al plan “La Universidad en Casa” del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, son hoy la plataforma educativa principal para la acción del sistema educativo venezolano. Obviamente, antes de la pandemia teníamos múltiples experiencias de educación a distancia, pero nunca con la intensidad, diversidad y riqueza metodológica y en el uso de técnicas que hemos desarrollado en estos años. Esta muy rica y diversa experiencia hay que sistematizarla para que sirva a las y los sujetos del hecho educativo en Venezuela, América Latina y el Caribe y, por qué no, en el mundo.

Este libro, *Educación Lugarizada desde lo Común. Una Alternativa del Sur en Pandemia* aporta en esa dirección. Sus editores y editoras agruparon una serie de ponencias presentadas por destacados y destacadas docentes venezolanos y de otros países que dialogaron con las experiencias sistematizadas en el trabajo anterior *Educación Lugarizada desde lo Común. Resignificaciones Territoriales del Plan Pedagógico de Prevención y Protección Cada Familia una Escuela*, editado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, con apoyo del Clúster de Educación Venezuela y la Oficina de la UNESCO en Quito y publicado por la Editorial Trinchera en octubre del pasado año y que contó con el acompañamiento de un importante referente de la educación popular en nuestro continente, el profesor Oscar Jara, presidente del Consejo de Educación Popular para América Latina y El Caribe.

Insisto en la importancia del estudio y reflexión de este trabajo para los y las docentes, para las y los estudiantes, para los padres y las madres, para las organizaciones del Poder Popular de nuestro país y para las comunidades. Invito a toda la triada virtuosa escuela-familia-comunidad, en la que se realiza el “Plan Cada Familia Una Escuela” a seguir levantando la educación liberadora que nos legó Simón Rodríguez, con la pedagogía del amor que nos legara el Comandante Supremo Hugo Chávez.

Recorrido de este libro

Equipo compiladores

El 12 de marzo se detectaron los primeros casos de COVID-19 en Venezuela. Ese mismo día se decretó estado de alarma y al día siguiente el Ministerio del Poder Popular para la Educación comunicó el Plan Educativo de Prevención y Protección “Cada Familia una Escuela”. El 25 de junio de 2020, luego de casi cuatro meses de trabajo del magisterio, familias, comunidades y Comunas para asegurar el derecho a la educación en el contexto del cierre preventivo de escuelas, se organizó el taller *Sistematización de experiencias territoriales de educación a distancia en el contexto de la pandemia* dirigido por Oscar Jara Holliday, miembro del Consejo de Educación Popular para América latina y el Caribe. En dicha ocasión, desde la presentación de algunas experiencias se visualizó una distinción en las respuestas locales: resultado de las limitaciones de acceso tecnológico se desplegaron alternativas enraizadas en el lugar para la continuidad educativa, en una espacialidad y temporalidad propia. Tras este hallazgo se acordó impulsar un proceso de sistematización nacional, que recogiera e hicieran dialogar las experiencias locales de las 24 zonas educativas del país. Para ello se tomó como referencia la perspectiva del mismo Oscar Jara en sus trabajos: “sistematizar las experiencias para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permita apropiarnos del futuro”. De ello resultó en noviembre del mismo año un primer trabajo llamado: *Educación lugarizada desde lo común: resignificaciones territoriales del Plan Cada Familia una Escuela* (Orozco, Renna y Romero, 2020, Editorial Trinchera: Caracas). El reporte reafirmó las conclusiones preliminares y profundizó en su comprensión “a pesar del encierro, la educación no presencial y las adversidades de las medidas coercitivas unilaterales, actores locales se encuentran experimentando una coproducción de conocimiento y valoraciones de saberes propios, pluriversos, dentro y fuera del habitus escolar”. Dicha lección, nos llevaba a un devenir teórico-práctico diferente de lo que se escuchaba de manera hegemónica en la región y el mundo sobre la brecha digital, y comenzaba lentamente a tomar forma una alternativa propiamente desde nuestra realidad, desde donde los pies pisan. Ello fue descri-

to preliminarmente en un artículo publicado por el Observatorio de CLACSO Pensar la Pandemia en el mes de diciembre de 2020, bajo el título *La lugarización educativa desde lo común: una respuesta del Sur a la pandemia* (Renna, 2020). Sobre la base de dichos aprendizajes, y con el objetivo de profundizar en una teorización que permita interpretar críticamente esta realidad emergente, se invitó educadoras/es populares e investigadoras/es críticos de América Latina a compartir sus lecturas y perspectivas en la materia. Ello se desarrolló en un trabajo mancomunado del Centro Nacional para la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC) con OTRA TV, entre septiembre y noviembre 2020, a través del ciclo de Seminarios Virtuales Educación Lugarizada desde lo Común. En él participaron las y los protagonistas de las experiencias sistematizadas junto a compañeras y compañeros de Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Puerto Rico y de la República Bolivariana de Venezuela. Las intervenciones fueron transcritas y editadas entre enero y febrero de 2021 para ser compartidas con educadoras y educadores de Nuestra América en el presente libro. La versión final que compartimos ha sido revisada, mejorada y diseñada por Muchos Mundos Ediciones entre marzo y mayo de 2021.

Experiencias cargadas de saber

Oscar Jara

Director Consejo de Educación Popular para América Latina y el Caribe

Compañeras y compañeros, un saludo desde el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, el CEAAL. Quiero agradecer por la invitación a compartirles estas palabras, hacerme presente en este momento y decirles que estoy muy contento de ver cómo el trabajo que se encuentra reunido en *Educación Lugarizada desde lo Común* nos permitió conocer las experiencias que se están dando ahora en Venezuela y que en muchos países no conocíamos. Experiencias que nacen y se crean en condiciones muy complicadas y que están buscando responder a las necesidades más urgentes y también más sustantivas en el quehacer educativo.

Y qué bello conocer que esta tarea se está haciendo con mucho empeño, con mucho esfuerzo, y además con un elemento esencial: mucha creatividad. Me pareció muy importante cuando medio año atrás y en plena pandemia, el compañero ministro Aristóbulo reconociera la relevancia de la sistematización de experiencias y señalara que su valor, que no se limita a compilar información sino sistematizar experiencias, es recoger y rescatar aprendizajes desde las experiencias concretas que desarrollamos. Creo que ese es el camino en el que están ustedes y que se expresa en estos materiales.

La formulación de estos aprendizajes no puede ser una acción externa, una intervención desde afuera. Es un proceso que lo hacemos los educadores y las educadoras que estamos en el territorio, que estamos trabajando en esas situaciones concretas, las cuales están cargadas de saber y de muchísimas enseñanzas. El tema es que, a veces, aunque están ahí las enseñanzas, en lo que hacemos cada día, no tenemos la capacidad o el tiempo para convertirlas en aprendizajes, es decir, para reflexionar críticamente sobre lo que estamos viviendo, sobre los métodos que estamos impulsando, sobre la participación que tiene la gente, sobre cómo enfrentar las dificultades y cómo se resuelven esos desafíos que aparecen en el camino.

Es precisamente esa idea de rescatar y construir aprendizajes desde lo cotidiano, lo que supone sistematizar nuestras experiencias: convertir las enseñanzas de cada día, de forma consciente e intencionada, en aprendizajes significativos, críticos y propositivos para los procesos de educación.

Desde el enfoque de la tradición de la educación popular latinoamericana, son procesos que deben fortalecer la participación crítica y activa, la movilización ciudadana, la participación consciente y organizada para enfrentar y resolver los problemas pequeños, medianos o grandes que tenemos, pero muchas veces en el recargo de actividades diarias dejamos pasar las oportunidades que tenemos para para un poco, para pensar, para reflexionar y para compartir esos aprendizajes con los demás educadores y educadoras, con quienes estamos desarrollando esos trabajos o incluso con los padres, madres de familia y estudiantes que participan en los circuitos educativos.

Entonces, lo que quiero, aparte de saludarles y desearles un gran éxito, es que ojalá se ponga mucho empeño y se creen muchas posibilidades de continuar y profundizar esos espacios para la reflexión y el intercambio crítico, para mirar la realidad, reconstruir y recrear los procesos que se han ido impulsando, e interpretarlos críticamente y poder producir aprendizajes significativos, que van a ayudar no solamente a que mejoremos nuestras prácticas concretas, sino también que ayudemos a mejorar los esfuerzos educativos que se hacen en Venezuela y en todos los países de América Latina y el Caribe.

Reciban mi fraternidad y deseos de que aprovechemos esas fuentes de aprendizaje permanente que tenemos en nuestra experiencia de todos los días. Quiero terminar con un poema que seguramente conocen, de Silvio Rodríguez, que tiene que ver precisamente con el amor con el que colocamos en nuestros empeños, nuestros esfuerzos cada día y que dice así:

*Debes amar la arcilla que va en tus manos
debes amar su arena hasta la locura.
Y si no, no pretendas que será en vano,
solo el amor engendra lo que perdura
solo el amor convierte en milagro el barro.*

*Debes amar el tiempo de los intentos,
debes amar la hora que nunca brilla,
Y si no, no pretendas tocar lo cierto,
solo el amor engendra la maravilla
solo el amor permite encender lo muerto*

En esta canción de Silvio se reafirma la importancia de que lo que hacemos con amor es lo que permite que, de la arcilla, del barro de cada día, podamos moldear maravillas que son precisamente el hombre y la mujer nueva que nuestra América Latina y el Caribe necesita.

Un gran abrazo, adelante compañeras y compañeros.

Educación Lugarizada desde lo común

Rosangela Orozco, Henry Renna, Lenin Romero

En diversos lugares de América Latina y el Caribe, se registraron desde comunidades organizadas acciones y compromisos por dar respuesta a la continuidad educativa durante el cierre preventivo de escuelas por el COVID-19. Muchas de ellas desde sus capacidades propias, tecnologías y cultura local, dieron vida a interacciones socioeducativas que perfilan una educación y una escuela alternativa. De forma paralela al debate centrado en la “brecha digital” y el rol del sector privado, se propone una deriva práctica y teórica distinta: la lugarización educativa desde lo común como respuesta del Sur en pandemia.

Similar al escenario posterior a la Segunda Guerra Mundial, la humanidad se enfrenta a una disyuntiva epocal sobre su futuro educativo: de un lado, miradas utilitaristas e instrumentales que reducen la educación a un medio para la recuperación económica post guerra -en este caso post pandemia- y, de otro lado, un enfoque humanista de la educación como bien público y común para reconstruir una humanidad en un planeta golpeado y dividido. En la segunda opción, lejos de toda visibilidad, actores territoriales ponen en práctica, aquí y ahora, desde un espacio y tiempo propio, otra educación.

Las experiencias sucedidas en territorio venezolano, enseñan un camino distinto al debate y las políticas centradas en la falta de conectividad y las brechas de acceso a dispositivos tecnológicos. Así lo señala el primer artículo de **Henry Renna** “*Anotaciones sobre educación, el lugar y lo común*”, que profundiza en el entendimiento de esta fórmula agregando un cuarto elemento, el poder popular, y señalando que precisamente es la potencia de las comunidades y su capacidad de ejercitar de manera directa su soberanía educativa en tiempos de crisis, el principal factor explicativo detrás de las experiencias. Las experiencias lugarizadas muestran bifurcaciones para otros futuros posibles, la no presencialidad ha devenido en la creación de nuevos vínculos desde lo común en el proceso educativo, y

el confinamiento provocó nuevas lugarizaciones que han cultivado el arraigo en el hecho pedagógico.

La pandemia dejó en evidencia que una de las vías para asegurar la continuidad educativa en tiempos de pandemia es profundizando en la comunalización de la educación. Así lo reafirma el siguiente documento de **Armando Rojas** “*La Comuna: Nuevo ordenamiento territorial del poder y la educación*”, aludiendo a que las Comunas no solo son unidades territoriales aisladas, sino una trama desde lo local a lo planetario, una verdadera geografía del sistema comunal configurada desde el poder local, en la que la Comuna educativa, o la dimensión educativa de la comunalización es fundamental.

En esta línea sigue el artículo de **Lenin Romero** “*Toparquía educativa: Respuesta desde lo propio a la pandemia*”, quien usando este concepto de Simon Rodríguez, argumenta que es el poder de la gente de cada lugar el que ha dinamizado soluciones a sus necesidades concretas considerando las particularidades del territorio. Se trataría de volver a las raíces, escudriñando en el pasado, y se advierte en la resignificación comunera posibilidades reales de avanzar en la tarea por descolonizar la memoria y avanzar en la concreción de un proyecto socioeducativo histórico emancipador.

En su artículo “*Formación situada y docencia distribuida en la comunalización educativa*”, **Belkis Bigott** profundiza en el rol de la universidad, destacando que se ha generado un movimiento social de protección al Derecho a la Educación, por lo que se comprendió una responsabilidad compartida sobre el hecho educativo, que reforzó la educación pública desde lo comunal por medio de una formación en el territorio y múltiples actores educativos que se hicieron parte.

En esta línea profundiza **Maria Figueredo** con su trabajo “*Sujeto pedagógico, escuela comunal y educación lugarizada*”. La autora señala que la educación lugarizada desde lo común, enrumbada hacia la educación comunal, pone patas arriba los encuentros frontales de enseñanza, rompiendo con la lógica hegemónica dominante del conocimiento en manos de la academia como dueña y señora de él, e invita a aventurarnos en el vasto y complejo territorio de las representaciones simbólicas y materiales de lo que ha significado el sujeto pedagógico en el quehacer

cotidiano de la vida comunal. Encontramos así huellas de una cultura y un sujeto emergente en construcción, que está prefigurando otros modos de aprender y educar en el espacio, desde el saber práctico, desde un lenguaje propio, situado histórica y socialmente.

Las y los educadores, expresa **Lenin Romero** en un segundo artículo llamado *“Creatividad magisterial y vivir viviendo en la pandemia”*, han decidido valorar el proceso de aprendizaje vivido, y están proponiendo nuevas alternativas para reinventarse, otorgándole a la vivencia pedagógica una diversidad de sentidos epistémicos. En sus palabras, desde la gente sencilla, desde el mundo real, se dibujó una alternativa anclada en la comunidad, una educación en movimiento basada en una escuela-territorio.

En efecto, si bien el pensamiento dominante instaló la idea de que la única herramienta que se tiene para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y mantener los vínculos ante el cierre de escuelas por el COVID-19, es el internet y un dispositivo tecnológico, la creación docente desde una temporalidad propia ha encontrado modalidades de aprendizaje pertinentes a cada territorio, espacios de experimentación inéditos desde los mismos recursos y bases culturales de las y los docentes. Al parecer lo clave no está solamente en el valor de cambio de las plataformas, sino en el valor de uso de estas. Los casos dieron cuenta que lo decisivo del proceso de educación no presencial reside no tanto en la herramienta sino en el artesano/a que la maneja: en las y los educadores. En las capacidades creadoras y creativas del magisterio y sujetos/as territoriales de usar innovativamente las diversas tecnologías existentes para compartir de manera solidaria lo común.

Sin duda es un imperativo que los gobiernos garanticen la democratización de las tecnologías del aprendizaje, la información y las comunicaciones y, una máxima del siglo XXI, que todas y todos estudiantes sin discriminación, especialmente de sectores populares y zonas rurales, cuenten con las oportunidades y condiciones para su goce y disfrute de manera gratuita, libre y segura. Pero hay algo más que está sucediendo. Paralelo a ello emergen desde los entramados comunitarios y las formas de ser y estar en/desde los territorios, ensayos colectivos y cooperativos de educación propia.

En el artículo *“Inventamos o erramos: Pensar lo imposible en tiempos de crisis”*, la educadora argentina **Maria Rosa Goldar** señala que los relatos dan cuenta de una pluralidad y versatilidad de formatos, cuya centralidad es volver a situar la escuela en el centro de la vida cotidiana. Es desde ahí, desde la educación popular, que podemos refutar los ataques neoliberales que usan el aislamiento y la virtualidad como una excusa para fracturar lo social, y el vínculo entre escuelas, familias y comunidad.

La intervención de **Hernán Ouviaña**, *“Otras pedagogías contra el encierro”*, entrega elementos referenciales desde donde pensar esta otra educación y nos habla de la necesidad de recrear el proyecto bolivariano, a partir de una educación colaborativa y cooperativa, una pedagogía de la memoria histórica de larga duración, que revalorice la comunicación como dimensión masiva de la educación popular, una pedagogía de la tierra y el buen vivir, una pedagogía del poder popular local y una pedagogía despatriarcalizadora no adultocéntrica.

Ahora bien, esta educación no puede ser cualquiera, sino que debe problematizar sobre sus contenidos y orientaciones, si verdaderamente apunta a la liberación de sus participantes. De esta manera entra **Ramon Grósfoguel** con su artículo *“Descolonización del sentido y contenidos de la educación”*, alertando acerca de la necesidad de descolonizar la educación y superar la idea de que solamente los conocimientos que el Norte produjo son los únicos válidos y posibles. El giro decolonial propone pensar desde las aportaciones artísticas, científicas, sociales, éticas, filosóficas y tecnológicas de nuestros pueblos, priorizando nuestros problemas y realidades histórico-sociales. En efecto, se necesita una educación que afirme los valores y contenidos de la nueva conciencia revolucionaria, si el horizonte de largo plazo de la revolución bolivariana es el horizonte socialista comunal, es indispensable producir la nueva subjetividad y los nuevos valores comunales.

En el siguiente artículo, *“Producción de conocimiento, plurinacionalidad e interculturalidad”*, **Jiovanni Samanamud** destaca que estas experiencias, a pesar de la cuarentena, dan cabida a una construcción curricular regionalizada y diversificada y a nuevas formas de hablar, leer y pensar la realidad, las que recuperan la experiencia cotidiana como fuente de saber y producción social de conocimiento. Por ello el autor invita a no importar desde

otros lugares soluciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser imitación, replica o copia, más bien lo clave es que las y los profesores participen en la producción de una nueva realidad.

Esta idea de la Comuna como base de un nuevo ordenamiento territorial y de poder, ha tenido eco también en otros países. Así lo muestra el artículo *“Neoliberalismo, Comuna y función social del conocimiento”* de **Rodrigo Hurtado**, quien comparte la experiencia de la Universidad Abierta de Recoleta en Chile y la conecta con el rol de los municipios en la lucha por la radicalización de la democracia y la recuperación de los bienes públicos y comunes, y en ese sentido reconoce que no existe un bien más público y trascendental para el desarrollo de la vida humana en comunidad que el conocimiento. Por lo cual la necesidad de dispersarlo en los territorios, democratizarlo y darle una función social, es decir, conectarlo con las necesidades de pensar en una sociedad regida por un modelo de vida distinto, resulta clave.

Continúa y profundiza en esta línea **Juan González** con *“Privatización, educación pública y comunidad”*, afirmando que la pandemia está presionando el gobierno de la educación, abriendo espacio a la privatización educativa y la mercantilización a nivel global. Sin embargo, a pesar de todas sus maniobras, hay comunidades que han encontrado en lo comunitario una alternativa para fortalecer lo público, desde una inventiva no estatal, sino social, impulsada por el protagonismo popular que conecta la escuela con las necesidades y capacidades de la comunidad.

Para cerrar, a modo de separata se entrega el trabajo de **Silvia Media, Loida Meza, Henry Renna, Lenin Romero y Rebeca Senia**, titulado *“Hacia una caja de herramientas propia: Glosario de experiencias lugarizadas desde lo común”*, que elabora una síntesis descriptiva de las experiencias registradas en el proceso de sistematización y las actualiza con información reciente de las comunidades, dando cuenta de cómo respondieron, desde abajo, a interrogantes y necesidades colectivas.

Los artículos, sobre la base de las experiencias muestran que, aunque son claros y evidentes los riesgos de la pandemia para el futuro de los sistemas de educación pública y las escuelas, nos atrevemos a pensar y actuar desde el lugar propio, des-

de lo común, en pro de abrir esas ventanas de oportunidades para construir algo distinto, un **inédito viable** diría Paulo Freire, que transforme lo que conocemos a la fecha.

Anotaciones sobre educación, el lugar y lo común

Henry Renna

Grupo de Trabajo de CLACSO Estados en disputa

Intentaré detallar las ideas que contiene el enunciado de este trabajo: educación lugarizada desde lo común. Para ello recurriré a notas de campo que nacieron de la sistematización junto al equipo de CENAMEC en el marco de las discusiones con los Viceministerios y Direcciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación, las Zonas Educativas y maestros/as e investigadores/as que participaron de este proceso. Con ello profundizaremos en algunos de los principales conceptos que podrían facilitar el debate y reconstrucción de estas lecturas en los colectivos educativos desde los territorios.

I

Partamos con el lugar. Claramente la idea evoca o nos habla de un dónde que explicaría una manera singular de crear y recrear el hecho educativo. Señalan algunos autores que coexisten dos procesos simultáneos en el lugar: una globalización, que estandariza y hace de todo un bien de consumo, y una localización, que diversifica y pone la vida en el centro. Nos parece como principio correcto, pero no del todo acertado. Sabemos que no todo proceso de localización responde necesariamente a la racionalidad del lugar; por ejemplo, pueden replicarse dentro de una comunidad, como un enclave, las lógicas de la globalización. Entonces el lugar no es solo un tema de escala, lo nacional como algo malo y lo local como algo bueno.

Otros han tratado el tema desde la identidad de una localidad, la reafirmación de una singularidad y la defensa de la heterogeneidad contra las dinámicas centralistas, verticalistas y homogeneizadoras del Estado Nación. Nuevamente correcto, pero acotemos algo. No toda identidad local o del lugar es necesariamente antagónica de lo existente, puede ser diferente

pero no necesariamente distinta, diría Enrique Dussel. Entonces el lugar no es solo un tema de identidad en que lo nacional sería algo sucio y lo local algo puro.

Dicho esto, lo local y el lugar no son un asunto de escala o identidades solamente, sino de la racionalidad presente en ellos, el sentido que vive en el territorio. En el lugar hay un choque de racionalidades, una dialéctica diría Milton Santos, entre una razón global y una razón local. Esa razón local, la entenderemos como una forma de ser, estar y pensar solidaria, cooperativa y comunal, inscrita en el territorio e invisibilizada por la Modernidad. Vemos así el lugar de lo local, no solo como ubicación geográfica o identidad, sino como posicionamiento epistémico, un lugar de pensamiento, como un punto de vista desde donde vemos y pensamos el mundo, un lugar otro.

II

Lo anteriormente dicho, nos lleva a reconocer el valor de lo creado en el lugar. Generalmente lo local visto desde una matriz estado-céntrica es analizado desde la ausencia y repetimos largas listas acerca de lo que no tienen las comunidades. Pero cuando nos acercamos a la morfología territorial y el metabolismo social que se vive y despliega en ella, se des-encubre la riqueza de lo que han creado. Esto exige asumir que existe entre lo nacional y lo local, lo que Edgar Morin definía como principio de recursividad, es decir, los productos son al mismo tiempo productores de aquello que les produce. Así las cosas y entrando en la política pública, la acción central produce resultados en el terreno y, al mismo tiempo, estos productos -o creaciones territoriales- producen y recrean una nueva política a nivel nacional.

En efecto, la implementación de un plan nacional de educación, en este caso no presencial ante el cierre preventivo de escuelas por la pandemia, no es lineal, sino a decir de Lenin Romero, es un sistema dinámico abierto de interacción recíproca y de producción simbólica, mediada por los procesos de socio-gestión y en la cual la participación de los actores del entorno también tiene influencia en ella y su evolución. Desde esta perspectiva, la educación lugarizada más bien es un proceso de

lugarización educativa, un encuentro discursivo entre lo nacional y local, un espacio y tiempo de producción de conocimiento mutuo en una realidad territorial donde se realiza un quehacer socioeducativo que interpreta lo recibido y construye, desde su convivencialidad, otra praxis que da lugar a otras pedagogías y subjetivaciones.



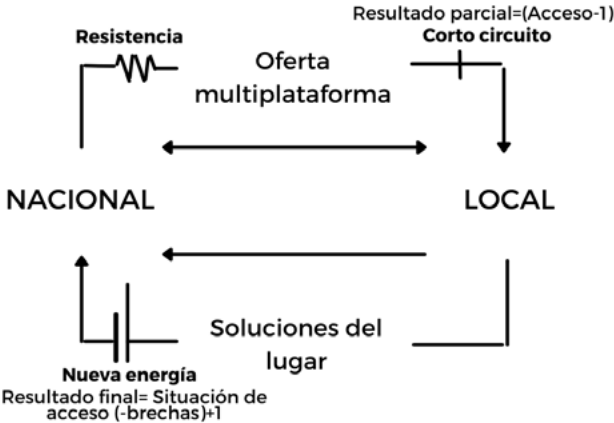
III

Es de esperar que en este proceso las respuestas nacionales en tiempos de pandemia se encuentren y tengan varios problemas. El primero son las resistencias naturales que la política nacional tiene en las comunidades. Ello puede ser por lo rápido que fueron diseñadas e implementadas las acciones públicas, muchas veces sin llegar a consultar a todas y todos los involucrados; por lo nuevo que son ellas para muchos actores, lo que remece la cultura escolar tradicional; o por las dificultades y desafíos extra que traen al oficio educativo, el cual ya está sobrecargado y precarizado. Junto con estas resistencias, hay dificultades estructurales en los sistemas educativos. Como ya lo muestra la realidad en varios países de la región, incluido Venezuela, las respuestas pueden presentar una brecha en su alcance de su puesta en marcha, digamos un cortocircuito de justicia, o específicamente de equidad, inclusividad y calidad, que deja grupos de la población fuera de las oportunidades educativas.

Se ha estimado que, a pesar de los esfuerzos de los gobiernos en el mundo para proporcionar aprendizaje a distancia a las y los estudiantes, al menos 500 millones de niños/as y jóvenes están siendo excluidos/as actualmente de la oferta educativa

pública. En efecto cuando la política nacional llega a lo local ya presenta una situación de acceso -1; ya sea por dificultades de acceso, desafíos en la pertinencia de las estrategias y prácticas pedagógicas, obstáculos en la comunicación entre educadores y educandos, entre otros. No obstante, si nos guiamos por lo anteriormente dicho, este no es el momento final de la política, es solo el resultado parcial previo a la mediación de lo local. Ese momento-proceso es una recreación desde abajo de la política pública, ejercitando modificaciones y cambios para resolver las brechas.

Se levantan de esta manera soluciones locales que no solo se agregan como satélites a la acción nacional, sino que inyectan otra energía al sistema. Esa nueva energía liberada modifica el resultado anterior de acceso -1 a una situación de acceso (-brechas) +1 gracias a las alternativas creadas desde el lugar en materia de acceso, pertinencia y comunicación, y muchas otras dimensiones que puedan darse.



IV

Ahora bien, resulta importante subrayar que la energía incorporada en el sistema no es neutral. Ella puede multiplicar procesos colectivos y solidarios o puede expandir procesos individualistas y privatizadores, las soluciones locales no están predeterminadas en ninguna localidad o país, sino que dependen de la combinación de factores y, como señalábamos, de

la racionalidad presente en el lugar. A grandes rasgos hay dos opciones, estas pueden ser alternativas privadas o colectivas. Aquí llegamos a otra idea: lo común. Este puede ser entendido como los bienes colectivos en oposición a los bienes privados del Mercado, como modos de vida en comunidad antagónicos al Estado moderno, como un pensar desde el lugar propio en rechazo al pensamiento único y monocultural de la Modernidad. Lo común es todo lo anterior y más.

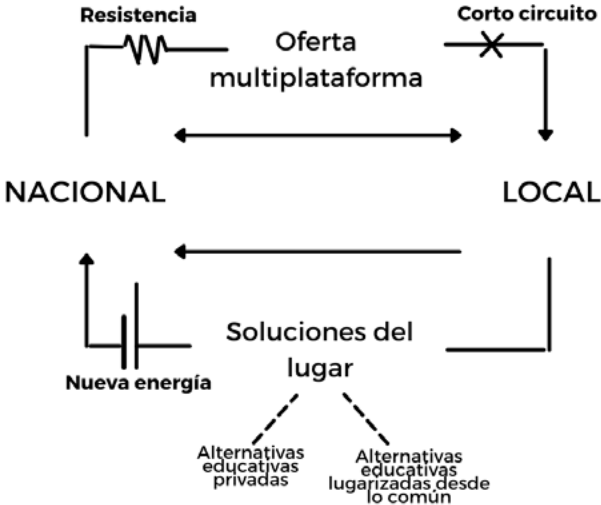
En palabras de Raquel Gutiérrez y otras autoras, es una forma comunal basada en el uso y usufructo de la riqueza material, que asegura la reproducción colectiva de la vida humana y no humana. Lo común entonces es un lugar-proceso, un espacio propio de los pueblos que no es estatal o mercantil, sino comunal, un campo de auto-organización cuyas mediaciones son dadas por los propios espacios de sociabilidad popular, por el entramado originario y contemporáneo de relaciones de raíz comunal, comunitaria, movimiental y familiar, fundamentadas en la solidaridad y organizadas bajo control directo de quienes la crean.

V

Al igual como sucede con el lugar, desde la matriz estatal muchas veces no podemos verlo. Lo común es tan común que a veces no se ve, señala Jean Luc Nancy. Ello es más crítico en el plano del conocimiento y la educación. Esto porque pervive una devaluación de cualquier tipo de conocimiento que provenga de la vida diaria, de lo cotidiano, de los espacios banales. La ciencia convencional y el discurso experto, indica Catherine Walsh, han suplido la localidad histórica por una formulación teórica monolítica y universal, ejercitando una subalternización de subjetividades y de saberes, que relegan al estatus de no conocimiento, a los saberes derivados del lugar producidos a partir de racionalidades sociales y culturales distintas.

En efecto, si aplicamos el giro decolonial y comenzamos a ver el lugar desde lo común que ha creado la misma gente, vemos una alternativa a las salidas privadas basadas en tutorías individuales, compra de servicios tecno-pedagógicos y la mercantilización del conocimiento, las cuales, lamentablemente,

están dominando el escenario regional de respuestas educativas a la pandemia.



VI

Precisemos un poco más sobre alguno de los elementos mencionados. La educación lugarizada desde lo común no se instala mecánicamente por una política, sino en un proceso de diálogo intersubjetivo entre lo nacional y lo local, el que es mediado por las racionalidades desde lo común enraizadas en el lugar. Por lo tanto, la educación lugarizada desde lo común sería algo así como la suma de educación+lugar+común.

Primero brevemente quiero precisar que entenderemos la educación como proceso cultural de producción e intercambio de conocimiento socialmente significativo para el desarrollo integral del ser humano en comunidad, mediante la producción de enseñanzas y aprendizajes colectivos de manera diversa en un espacio y tiempo determinado. La educación así en sus aspectos mínimos, es igual a la interacción de la escolaridad formal+la educación no formal+aprendizaje informal dentro de un grupo humano. Es un cruce siempre complejo de la instrucción oficial del Estado, en su ciclo regular y complementario, las formas educativas no formales institucionales, como las misiones o las que desarrollan las comunidades en espacios educativos

propios de modo autogestionado, y ambas imbuidas en los saberes que emergen de la cultura y vida diaria de grupos sociales y la autodidaxia de las personas a lo ancho del mapa social.

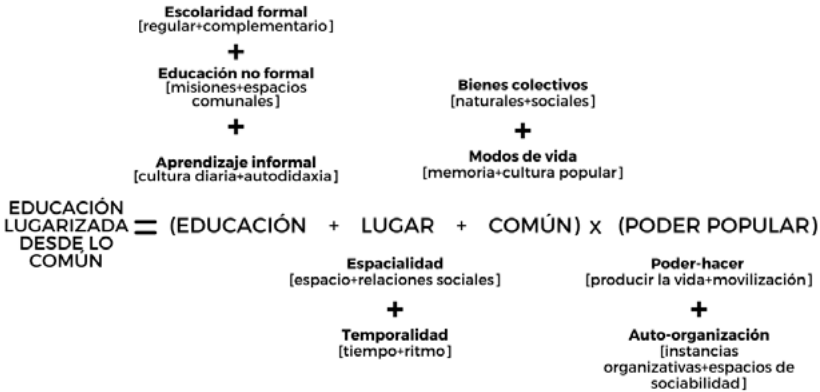
Las soluciones locales no se limitan a un lugar en particular, sino precisamente lo que hacen es articular una totalidad sistémica, o si le queremos llamar un ecosistema educativo. Sigamos. El lugar tiene a lo menos dos componentes: espacialidad+temporalidad. La primera referida al espacio y las relaciones sociales que le producen y son producidas por él, en palabras de Henry Lefebvre, las relaciones sociales de producción del espacio. Las soluciones locales así no reducen su accionar al espacio dado por la política, que es la escuela, sino que se entrelazan con el uso social que tiene la ciudad o el campo para sus habitantes y, desde ahí, crean métodos y soluciones enraizadas en el lugar, que dan respuestas a las necesidades y problemas que vive la comunidad, una espacialidad propia, otra. La segunda, la temporalidad, es compuesta por el tiempo y el ritmo. Las soluciones locales de este modo se apropian socialmente de la temporalidad y proyectan sus acciones no tanto desde los tiempos de la política y los ritmos escolares, sino desde los ritmos de vida del educando y los tiempos propios de la comunidad; no sería un tiempo exterior al sujeto sino sería tiempo vivido, tiempo salvaje.

Por último, lo común. Sabiendo que es un concepto emergente, amplio y poliforme, este tiene al menos dos componentes base desde donde se despliegan las experiencias: bienes colectivos+modos de vida propios. El primero considera los bienes naturales y los bienes sociales, es decir, los recursos que le pertenecen a la naturaleza y aquellos recursos que hemos creado gracias a ella y la creatividad social. Las soluciones así no se hacen en abstracto, sino desde la misma trama natural donde viven las comunidades y, no miran o centran la atención en recursos externos a los que poseen, sino que se basan en su productividad endógena. La segunda considera la memoria y la cultura popular. La memoria en el sentido de Walter Benjamin, como aprendizaje sensible del pasado que vuelve al presente y enseña otros futuros; la cultura popular, por su parte, como las cosmovisiones y cosmovivencias de la gente sencilla del bajo pueblo, que delibera y se expresa en la realidad local. Las soluciones así no resultan de una imposición, sino que se fraguan

desde un convivir en el lenguajear, señalaría Humberto Maturana, desde la palabra común.

VI

Me gustaría sumar un cuarto elemento que quizás no está en el enunciado del trabajo, pero que es transversal a él. El poder popular. Es precisamente la potencia de las comunidades y su capacidad de ejercitar de manera directa su soberanía educativa en tiempos de crisis, el principal factor explicativo detrás de las experiencias. La combinatoria de educación, lugar y lo común, por sí sola no explica su valor transformador; requiere además de un cuarto ingrediente, que es precisamente su multiplicador, la capacidad de hacer de la misma comunidad. Por ello, la fórmula cambia, el resultado de la sumatoria de la educación, el lugar y lo común deben ser multiplicados por el poder popular existente en el territorio. Este de modo sintético tiene a su haber dos elementos: poder hacer+autorganización. El primero, se refiere a la capacidad real y concreta de producir y reproducir la vida por medios propios, junto con la capacidad de movilización comunitaria en torno a intereses colectivos superiores. Por lo cual las soluciones locales no dependen de un ente externo, sino que descansan en las propias fuerzas vivas del lugar. El segundo se centra en las instancias formales de organización de base, como aquellas formas de sociabilidad cotidiana donde se construyen demandas y propuestas colectivas. Las soluciones así se tejen desde la misma trama organizativa local, ramificándose en su horizontalidad y dinamismo entre iguales.



VII

Intentare ser más concreto. Observamos durante todo el año 2020, en la respuesta no presencial a la pandemia dentro de las 24 zonas educativas del país, un repertorio de casi un centenar de experiencias lugarizadas desde lo común, que no estuvieron planificadas ni fueron programadas por la política nacional. Estas prácticas nacieron como respuestas a interrogantes colectivas de comunidades educativas y en respuesta a la brecha de la política nacional.

Por ejemplo, en un plano del alcance, sobre el acceso de la población a la oferta central multiplataforma desde nivel local, se preguntaron ¿cómo podemos promover el acceso de familias y equipos educativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidades virtuales desde lo local, en casos de limitado acceso a conectividad y dispositivos tecnológicos?, emergieron las tecnologías libres y blandas de aprendizaje con líneas telefónicas, mensajes de texto, redes sociales, aulas virtuales utilizando software libre y la apertura de centros comunitarios con computadoras e internet; ¿cómo podemos impulsar el uso de las radios y la educomunicación para facilitar al acceso a quienes no tienen internet o TV y, además, para promocionar la emancipación expresiva de todas las personas en tiempos de confinamiento?, hubo un reencuentro con la radio y la educomunicación, programas de docentes y estudiantes, los pregoneros y megáfonos pedagógicos y la radiodifusión comunitaria; ¿cómo podemos acercar oportunidades de aprendizaje a estudiantes de zonas alejadas o remotas que no tienen acceso a conectividad, así como es reducido el acceso a televisión o radio?, con una educación en movimiento a lo largo y ancho de la vida a través de iniciativas como préstame tu cuaderno, la valija pedagógica, bicicletas y motocicletas pedagógicas, el catumare pedagógico y mapire comunitario y buzones pedagógicos fuera de las escuelas donde los estudiantes pudieran dejar sus actividades; y ¿cómo podemos asegurar la distribución de medios impresos locales para llegar a todos y todas y la creación de guías prácticas y pedagógicas, que acompañen el proceso de enseñanza y aprendizaje en zonas de limitado o reducido acceso a conectividad y otros medios?, la palabra escrita se adaptó, cambió y anticipó al contexto, con casos de distribución de recursos impresos locales, un programa de préstamo de libros

para llevar literatura a los hogares, la masificación del periódico escolar, la creación de guías prácticas y pedagógicas con un distribución domiciliaria, entre muchas otras.

En otra dimensión, en un plano de lograr una pertinencia de la oferta nacional a nivel local ¿cómo podemos en tiempos de confinamiento desplegar una pedagogía productiva, de aprender-haciendo?, por medio de una escuela-taller a cielo abierto con proyectos educativos de agroecología a nivel de hogar e iniciativas de reciclaje, semilleros científicos locales y aulas-taller; ¿cómo podemos integrar la dimensión afectiva en tiempos de confinamiento y recuperar la armonía en la integralidad del aprendizaje, entre lo cognitivo, lo conductual y socioemocional?, ahí se restablece la integralidad del conocimiento y aprendizaje con planes de la lectura al aire libre en lugares públicos, la apertura de bibliotecas comunitarias en los barrios junto con el poder popular, el uso de la cultura tradicional y juegos como el ajedrez como herramienta para reducir el estrés, cápsulas de apoyo psicosocial, etc.; y ¿cómo podemos implementar un aprendizaje significativo por descubrimiento para el educando y de investigación para el/la educador en la situación actual?, una evaluación desde la acción-reflexión-acción con bitácoras, portafolios y carpetas pedagógicas y con intercambios por medio de festivales de portafolios.

Por último, pero no menos importante, uno de los grandes obstáculos fue mantener la comunicación entre docentes y estudiantes. En ese sentido, comunidades problematizaron sobre ¿cómo podemos comunicarnos masiva y contextualizadamente con las familias y educandos en semanas de cuarentena radical, para compartir la información clave de la ruta educativa en contextos de no presencialidad?, así la comunicación se lugarizó en las redes socioculturales con la producción de carteleras informativas, papelógrafos y semanarios y cartas pedagógicas, y; ¿cómo podemos movilizar a la comunidad para acompañar y dinamizar a nivel local la continuidad educativa y asegurar el derecho a la educación? Eso fue gracias a una concepción de que la escuela somos todas y todos, impulsando con ello visitas domiciliarias, encuentros de calle y prácticas de aprendizaje entre pares, entre otras. En conjunto, todas estas iniciativas desde abajo, enredadas y conectadas en interacción como ecosistema, dan respuesta directa a los principales nudos críticos

y las brechas de acceso, pertinencia y comunicaciones que la implementación de la política nacional enfrentó.

VIII

Ahora bien, no sabemos todavía cuánto abarca el tamaño de la brecha que las experiencias de educación lugarizada cerraron, es decir, cuál es el número de estudiantes, familias, docentes y comunidades que alcanzaron con sus acciones, cuál es el nivel de mejora en la percepción de pertinencia de la oferta nacional que estas acciones produjeron y cuántos docentes y estudiantes lograron conectar con sus prácticas. Nos falta información para afirmar entonces una contribución cuantitativa de estas experiencias a la totalidad del Plan Nacional Cada Familia una Escuela.

A pesar de ello, es evidente y cabe subrayar el enorme aporte cualitativo que se observa en estas prácticas, tanto para el sistema educativo como para las y los actores sociales y comunales de la educación. Conectan las escuelas con la morfología territorial y el metabolismo social haciendo la educación más próxima, más cercana. Vinculan los procesos educativos a las necesidades, deseos e intereses del lugar, haciendo la educación más relevante y situada. Entrelazan al magisterio con otros actores educativos, distribuyendo la docencia y democratizando el hecho educativo, haciendo la educación más comunitaria, más propia. Articulan los conocimientos oficiales con los saberes populares, haciendo de educación más social, más común.

Mas allá de los aspectos funcionales, a nivel general estas experiencias rompen con el pesimismo pedagógico que inundó la región durante la pandemia, el que cayó en una tesis de invarianza histórica, en que no hay salidas posibles, no hay ya utopía. Si la única herramienta que tengo es un martillo, todo problema parece un clavo; si solo pienso en internet y distribución de tabletas para enfrentar el cierre temporal de escuelas y la continuidad educativa, todo problema es su ausencia, todo el problema al parecer es y se resuelve cerrando la brecha digital. Las experiencias lugarizadas marcan una ruptura fáctica, por vía de los hechos a esta tesis. Ellas muestran bifurcaciones

para otros futuros posibles. Muestran que la no presencialidad devino en la creación de nuevos vínculos desde lo común en el proceso educativo, y el confinamiento provocó nuevas lugarizaciones que han cultivado el arraigo en el hecho pedagógico. En efecto, contrario a lo esperado, la falta de internet y dispositivos llevó a experimentaciones que lograron abrir otras alternativas, una posibilidad de resignificar lo público desde lo comunal. Abren ahí, contra lo esperado, una grieta para un devenir histórico distinto.

IX

Como dijimos lo importante de estas experiencias no es solo que cierran una falta de acceso, pertinencia y comunicación, sino que introducen una energía nueva al sistema, una energía dirigida a una transformación socio-educativa. Es una energía que puede y debería canalizarse en un proceso más grande: en la comunalización educativa. El camino hacia la Comuna educativa considera de manera general dos caminos: el proceso de transferencia de competencias educacionales a las Comunas y el proceso de creación educativa propia desde lo comunal. La lugarización educativa desde lo común, es una suerte de tercera variante, o si se quiere transversal a las dos anteriores. Es el espacio intermedio entre una transferencia de poder educativo del Estado liberal al Estado comunal, un ejercicio de arriba hacia abajo, y una construcción de poder propio desde el Estado comunal que deviene en cambios en el Estado liberal, un ejercicio de abajo hacia arriba. Este proceso no es ni uno ni otro, y ambos a la vez. Es un diálogo entre lo nacional y lo local, quizás ahora para ser más directos, entre lo nacional y lo comunal, que permite tanto una profundización de la comunalidad en las políticas educativas nacionales, como un fortalecimiento de las capacidades comunales de crear política pública.

La Comuna: Un nuevo ordenamiento territorial del poder y la educación

Armando Rojas

Vicerrector de Comunalización Educativa

Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson

Las Comunas son una nueva categoría de ordenamiento territorial. Toda Comuna tiene su política educativa, política social, política cultural, política económica y política histórica, como una sola unidad integral que orienta la base filosófica y política del nuevo Estado, del Estado Comunal.

A modo de contexto, en su artículo 5, la Ley Orgánica de las Comunas reconoce la Comuna como un espacio socialista, definida por la integración de comunidades vecinas con una memoria histórica compartida, rasgos culturales, usos y costumbres, que se reconocen en el territorio que ocupan y en las actividades productivas que le sirven de sustento, y sobre el cual ejercen los principios de soberanía y participación protagónica como expresión del Poder Popular.

Ahora bien, una Comuna no tiene sentido ni fuerza por sí sola, por eso no podemos ver una Comuna aislada en el territorio, estudiarla y pensarla de modo individual, sino que requiere siempre una mirada integral o si se quiere sistémica. Esta concepción es precisamente la que no separa Comunas educativas con otro tipo de Comunas, como por ejemplo las productivas, sino que crea la imagen real del proceso que se está dando en la República, un verdadero sistema comunal. Una mirada que comprenda las relaciones fundamentales integrales que producen y crean, en este caso, lo educativo en un territorio.

Por eso es que el sistema comunal tiene múltiples escalas: desde lo más local hasta la escala planetaria. Es un concepto móvil, dinámico y con vocación de poder, y este principio de extensión de la geografía comunal hace posible que podamos imaginar la irradiación que se tiene por la adyacencia y la continuidad en escalas ascendentes de un sistema nuevo. Esa idea

de sistema comunal como creación de un nuevo ordenamiento del poder y la educación explica la concepción fundamental de la esencia constitutiva de las Comunas, y en específico de las Comunas educativas.

Es importante considerar siempre esto, porque el trabajo que se genera en una Comuna educativa tiene que ver con la totalidad de los factores que se están organizando como mundo nuevo en un territorio. Dentro de la concepción del modelo trabajado por el país, esta se refiere al modelo de la educación socialista bolivariana del siglo XXI y al esfuerzo de creación del Nuevo Estado Comunal.

En el artículo 8 de la Ley Orgánica del Poder Popular, se define al Estado Comunal como una forma de organización político social, fundada en el Estado democrático y social de derecho y de justicia establecido en la Constitución de la República, en la cual el poder es ejercido directamente por el pueblo, con un modelo económico de propiedad social y de desarrollo endógeno sustentable, que permita alcanzar la suprema felicidad social de los venezolanos y venezolanas en la sociedad socialista. Además, se recalca que la célula fundamental de conformación del Estado Comunal es la Comuna.

Es en este proceso que nace la idea de las Comunas Educativas, entendiéndolas como unidades territoriales que agrupan un número determinado de Circuitos Educativos, que se conforman con el propósito de viabilizar el hecho educativo en espacios geográficos determinados, con características comunes, tomando como referente paradigmático la triada: escuela-familia-comunidad. La organización de la Comuna Educativa es precisamente la educación comunalizada, y es a través de los corredores comunales que se expresa en cada uno de los espacios en los cuales se desarrollan las comunas, formando parte de una nueva concepción de la geografía comunal y en ellos están expresados los componentes del desarrollo educativo de ese Estado Comunal.

Las escuelas técnicas, los liceos, las escuelas productivas bolivarianas, las dinámicas del INCES, los sistemas específicos de desarrollo de los laboratorios y las escuelas de arte y oficio, son partes vitales de un sistema interconectado desde abajo. Esta distribución presente en el país, evidentemente indica

cuáles son los principales componentes que arman esa unidad integral, sobre la cual se genera la educación comunal para poder consolidar en el pensamiento la imagen de ese Estado Comunal.

Al crearse la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson, se estableció como criterio fundamental para la orientación del desarrollo educativo del país la transición hacia la educación comunal. La responsabilidad fundamental que se le establece a la UNEMSR es precisamente ir construyendo el Estado Comunal bajo la organización de la educación comunalizadora. En este sentido, las categorías de Unidad Local de Gestión Universitaria (ULGU) y las Unidades Territoriales de Gestión Universitaria (UTGU), creadas por la Universidad a objetos de trabajar la política educativa basada en la educación comunal, orientan toda la estrategia de formación e investigación docente a la creación de las Comunas y, dentro de ellas, las políticas de educación total desde el poder local, las que, como dijimos, van avanzando en la estructura educativa a la Comuna, a la región, al país y al orden internacional.

Las ULGU Y UTGU permiten que en todos los estados del país se esté aplicando la dinámica de los procesos de comunalización, en unos con más avances y otros con menos, indudablemente van generando una diferencia que nos permite planificar, orientar y desarrollar estrategias que hagan posible la igualación, hasta estructurar una nueva dinámica sistémica.

El Municipio Francisco Linares Alcántara del estado Aragua, por ejemplo, es un municipio de extrema pobreza, pero con una alta participación de la ciudadanía en términos de los procesos de transformación del país, por lo que cada uno de los componentes que arma el país, el estado, el municipio, está expresado en el lugar. En consecuencia, podemos trabajar desde la Comuna de abajo hacia arriba, hasta lograr un orden internacional desde el punto de vista de la territorialidad comunal, expresando la lógica de la nueva condición que establece el proceso de transición de la educación republicana a la educación comunal, razón por la cual fue creada la Universidad.

En efecto, y tomando esto de referencia, uno de los grandes desafíos de la nueva asamblea nacional electa el 6 de diciembre

es la de dar respuesta a la estructuración comunal que permita el avance sobre continuar el legado sentado por el Presidente Chávez, para poder hacer real la sentencia “Comuna o Nada”. La articulación que debe ser asumida para la planificación, dependerá de la dinámica que se va trabajando en la nueva asamblea nacional y las leyes que se generen deben responder a las que se van desarrollando en cada uno de los lugares donde las ULGU orientan la dinámicas propias desde las escuelas con los líderes, maestros y estudiantes apoyándose con las UTGU, que a su vez hacen posibles la articulación en las políticas de cada uno de los estados, para expresar la dinámica nacional que le permita a la universidad orientar al Ministerio, y que la universidad pueda contribuir a toda la dinámica que hace posible la transformación del Estado Liberal en Estado Comunal.

Toparquía educativa: Respuestas desde lo propio a la pandemia

Lenin Romero

Director Centro Nacional para la Enseñanza de la Ciencia

El maestro Simón Rodríguez señalaba que la toparquía es el gobierno de hombres y mujeres libres en y sobre el territorio, el que solo podía ser construido desde un gran proceso de educación popular. “¡La verdadera utilidad de la creación es hacer que los habitantes se interesen en la prosperidad de su suelo; así se destruyen los privilegios provinciales; ojalá cada parroquia se erigiera en Toparquía; entonces habría confederación... el Gobierno más perfecto de cuantos pueda imaginar la mejor política! Es el modo de dar por el pie al despotismo... esto es... (y es mil y mil veces) si se instruye, para que haya quien sepa y si se educa, para que haya quien haga. Casas, lugares, provincias y reino rivales, prueban mala crianza”

De lo anterior se desprende que la toparquía es el poder de la gente de cada lugar, que busca solucionar sus necesidades concretas considerando las particularidades del territorio. Se trata de volver a las raíces descolonizando la memoria y escudriñar en el pasado del Movimiento Comunero, para encontrar en la resignificación comunal posibilidades reales de avanzar en la concreción de un proyecto socioeducativo histórico emancipador, que dé cuenta de nuevas realidades, relaciones, e intercambios sistémicos, que evidencien la posibilidad de hacer las cosas de forma diferente.

En ese sentido, investigar para reflexionar y comprometerse en la construcción de las Comunas a lo largo y ancho de lo que hoy es el territorio nacional y continental, y en lo singular en el contexto de la organización y reestructuración de los Circuitos Educativos (en relación con su ubicuidad en las zonas de conocimiento productivo), puede permitir a las y los sujetos, actores y agencias de sociabilidad, marchar asociados a una educación y una investigación-acción-reflexión de nuevo tipo. Una que se desenvuelva aparejada con el uso geoestratégico de

una multiplicidad de enfoques epistémicos y metodológicos, en torno a una geometría del poder popular y el saber en los corredores comunales, comunidades de aprendizajes, redes de integración entre la escuela y la organización comunitaria en los nodos de participación y producción social y política, aplicando la ciencia, la tecnología y la innovación localizada en las comunidades, que faciliten entender y asumir una producción eco-socialista, tanto desde los conocimientos fundamentados en las prácticas, como de los resultados propios para impulsar una economía social, familiar y socio-comunitaria, para el vivir viviendo.

Hay que organizar la apropiación del lugar desde lo común, impulsar la educación liberadora en el territorio, a través de la conformación de procesos topárquicos que identifiquen y permitan actuar en clave de comunalidad topárquica, valorando los aportes de todas y todos los actores integrados en la voluntad de conjugar corredores comunales, que invitan a la gente organizada a retomar viejas y nuevas prácticas de intercambio, recuperando rutas originarias, replanteando la cultura cotidiana, cuestionando las ideologías capitalistas dominantes para la conformación de nuevos sujetos y sujetas, un hombre y mujer nueva con visión social.

Por ello, es necesario reconocer que el pueblo, el bloque social de los oprimidos y excluidos, puede transitar durante siglos -como dice Hernán Vargas- dentro de un “estado de derecho” de obediencia pasiva, ante una legitimidad aparente, pero cuando ese “pueblo”, dicho bloque de los oprimidos, se torna “pueblo para sí” o toma “conciencia de ser pueblo”, abandona la pasividad de la obediencia cómplice ante la dominación encubierta bajo una hegemonía que, en verdad, no cumple con sus necesidades, y entra en un “estado de rebelión” -lento proceso que puede durar decenios, a veces siglos. Ello exhorta al investigador/a y a los colectivos, a desempeñarse como un/a sujeto/a militante de la ética y la política que hace, del proceso de investigación, un medio de anclaje en sus vínculos con el objeto de realización. Este giro exige el dominio de diversos modos de indagación en la producción crítica y diversa de saber, y la resignificación permanente del conocimiento y su aplicación para vivir viviendo.

El concepto de Toparquía, ideado por Simón Rodríguez, debe fortalecerse con el planteamiento que está latente a lo largo del tiempo en el territorio: investigar y formar para deconstruir el poder desde una nueva territorialidad. En este camino ya hay varios aportes interesantes, como el de la Red Nacional de Comuneros, quienes en el 2014 publicaron un texto titulado “La Toparquía Comunera, concreción de la utopía”. En este trabajo a varias manos, se afirma que la Comuna no se decreta, nace a partir de las experiencias vividas, se define como un proceso de intercambio de saberes, del alcance de logros mancomunados, de reconocimiento y respeto del otro, de luchas y resistencias compartidas. Los proyectos de conformación de Comunas para comunalizar la educación pública, deben tomar en consideración la importancia de la autodeterminación económica y política en cada lugar. Y es que en definitiva la cultura política dominante, colonial, dependiente y alienante, históricamente ha sumergido al pueblo en una cultura paternalista, que ha castrado en gran medida su potencial organizativo y las posibilidades para volver a ser pueblo vivo, pueblo solidario, pueblo comunero en libertad, pueblo educador. Eso está cambiando, en eso vamos caminando.



Formación situada y docencia distribuida en la comunalización educativa

Belkis Bigott

Rectora Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson

Creo que es importante valorar y recalcar que producto del COVID-19 por vía de los hechos, se ha generado un amplio movimiento social de protección al Derecho a la Educación. Todas y todos comprendimos y asumimos una responsabilidad compartida sobre el hecho educativo que reforzó la educación pública, pero desde otro lugar, no solo desde lo estatal sino desde el lugar, desde lo comunal.

La pandemia dejó en evidencia, no solo para Venezuela, sino para los pueblos del Sur, que una de las vías para asegurar la continuidad educativa en tiempos de pandemia es profundizando en la comunalización de la educación. Aquí quiero ahondar en dos elementos que son fundantes de la educación venezolana y también de la nueva propuesta que estamos haciendo desde la Universidad Nacional Experimental del Magisterio: formación situada y la docencia distribuida, aspectos centrales de este nuevo modelo.

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de formación situada y docencia distribuida? La formación situada se refiere a que las y los maestros, desde su experiencia con los elementos que han ido construyendo desde su praxis pedagógica, son los responsables de formar a la nueva generación magisterial y por supuesto a compartir y socializar los hallazgos de investigación que desarrolla en un espacio determinado. Estamos dándole valor a todos los procesos que se desarrollan en el lugar al que pertenecen maestros y maestras, estudiantes y por supuesto la comunidad que habita y hace vida cultural, vida económica y vida política en un determinado territorio. Estos aspectos de alguna forma constituyen lo vertebral del proceso de formación del poder popular, los cuales van a constituirse en los elementos esenciales del modelo educativo que nos va a permitir construir este nuevo modelo de sociedad que estamos planteando.

La docencia distribuida, es decir, estar consciente que los saberes que forman parte de un determinado lugar no residen solamente en la escuela, sino que están distribuidos entre diversas personas, cultores, maestros pueblo, bodeguero, cocinera, ama de casa, otros trabajadores y profesionales que habitan el espacio y que son poseedores de un saber, de un saber fundamental para el desarrollo de la educación en las escuelas que habitan. Ello se expresa en la organización circuital de la educación, que está asociada a la contextualización curricular que queremos hacer alrededor de los programas y que desarrollamos desde la educación formal y desde la escolarización, pero que tienen que estar vinculadas directamente a todos los contenidos que están presentes en el sistema educativo, visto como la totalidad de instituciones que están en un lugar determinado y que generan procesos educativos para esa comunidad y para esos niños, niñas y adolescentes que viven en ese espacio.

Esos son dos aspectos significativos que se dan en el contexto de lo circuital y qué van a constituir la semilla del proceso de comunalización, a lo que estamos todos y todas invitados a profundizar para la construcción del poder popular.

Estos elementos son fundamentales en el modelo de formación de la UNEM y las y los estudiantes que forman parte hoy de este congreso pedagógico deben asumir y abrazar estos aspectos, como aspectos centrales para los procesos de investigación y de formación que se desarrollan en el territorio.

Sujeto pedagógico, escuela comunal y educación lugarizada

María Figueredo

Directora del Centro de Estudios Sociales y Culturales, Universidad Bolivariana de Venezuela

La educación lugarizada desde lo común, enrumbada hacia la educación comunal, nos plantea algunos desafíos en este inédito proceso que se adelanta en el sistema educativo venezolano producto de la pandemia del COVID-19, que pone patas arriba los encuentros frontales de enseñanza, rompiendo con la lógica hegemónica dominante del conocimiento en manos de la academia como dueña y señora de él.

Nos convoca e invita a aventurarnos en el vasto y complejo territorio de las representaciones simbólicas y materiales de lo que ha significado el sujeto pedagógico en el quehacer cotidiano de la vida comunal, en el desarrollo del Plan Pedagógico de Prevención y Protección “Cada Familia una Escuela” como política pública educativa, que garantiza el derecho a la educación como derecho humano, así como de preservar la vida y la salud, donde múltiples sujetos organizados en los territorios, en la interacción cotidiana en el ámbito de complejas relaciones y situaciones, construyen colectivamente formas alternativas de resolver los antagonismos, para hacer posible que el programa educativo se desarrolle satisfactoriamente en cada rincón de nuestro país.

De aquí que para comprender, conceptualizar y caracterizar al sujeto pedagógico de la educación lugarizada desde lo común, es preciso en un primer momento adentrarnos desde lo ontológico-epistemológico-metodológico y definir qué entendemos por sujeto, término que por sí solo contiene una noción que establece relación de estar unido a una psiquis, un lenguaje, una sociedad, una cultura, una historia, un ambiente y a otros sujetos. En palabras de Cornelius Castoriadis el sujeto no es dado, es una creación histórica cuya historia puede seguirse en el tiempo. Destacando que la antropología de la filosofía

apuesta por la comprensión del hombre/mujer, desde dos aspectos irreductibles y complementarios: la psique y lo histórico social. Estas dimensiones de lo humano se caracterizan por la capacidad de creación de un mundo propio, un imaginario societal, como mundo de sentido. Lo humano se da en tanto hay relaciones de lenguaje que estructuran la intersubjetividad y la identidad.

El sujeto pedagógico en este contexto explicita y argumenta las complejas interrelaciones que se generan entre los múltiples actores sociales, agentes y sujetos que hacen vida en el territorio desde lo común, en la Comuna, resultante de la vinculación que se da entre ellos. Lo que tiene lugar en los distintos ámbitos que encuadran y precisan de una relación que define el sujeto, y estipulan los elementos y órdenes que constituyen la estructura significativa, que media entre ellos. Parafraseando a Adriana Puiggrós, cada sujeto pedagógico se constituye en una relación, donde los diferentes actores sociales son protagonistas agónicos y antagónicos muchas veces. Por lo tanto, hablar de sujeto pedagógico implica pensar las dimensiones políticas y sociales, juntamente con las didácticas comunicativas y tecnológicas que median en toda práctica educativa.

En la configuración de la categoría sujeto pedagógico, parto de la conceptualización construida en mi tesis doctoral, que hace referencia al sujeto pedagógico como el conjunto de interacciones socioeducativas, que se establecen entre los diferentes actores sociales que hacen vida en la institución escolar. Dichas interacciones están sujetas a prácticas socio culturales y a los discursos de la época histórica que se constituyen a partir de las coincidencias valorativas de las personas, pero también de las resistencias que se manifiestan en lo “simbólico”, lenguaje y valores, y en el accionar concreto entre las personas, las prácticas sociales. Lo que permite señalar que el sujeto pedagógico no puede ser entendido como un individuo.

Sostenemos así que las interacciones educativas que se generan en los diversos y complejos espacios escolares construyen nuevas subjetividades, a partir de las relaciones que se dan en el encuentro cara a cara con el Otro desde el Otro, constituyendo un nos-Otros, creando y compartiendo códigos y significados que se desarrollan desde las acciones conjuntas, que permiten romper con las estructuras academicistas

que secuestran el conocimiento, en donde el maestro atrapado en la rutina diaria reproduce sin cuestionarlo y se encarga de que el estudiante lo asimile de manera pasiva, como sujeto que cumple las normas y reglas establecidas.

Todo ello, demanda de un sujeto pedagógico crítico, participativo y protagónico, capaz de poner en tensión su propia forma de pensar y actuar, desde la reflexión crítica que le permita construir conocimiento de manera colectiva, superando los axiomas de enseñanza y aprendizaje como la tríada educabilidad-educatividad-enseñabilidad. Debemos romper con la visión del sujeto pedagógico como un individuo homogenizado y parcelado, desligado de los procesos de construcción de saberes y avanzar hacia sujetos pedagógicos territoriales, como seres capaces de hacer frente a la pluridiversidad y complejidad de este mundo cambiante e intercultural.

Desde la lugarización del común se ha contribuido a esta nueva mirada y potenciado estas capacidades, de manera que se empoderen como sujetos críticos, que asumen y afrontan las transformaciones de las relaciones sociales que se centran en el diálogo de saberes desde la diversidad de pensamiento crítico, que establece nexos entre los saberes y haceres, que ponen en tensión su propio conocimiento dentro de la multidimensionalidad del mundo que representa.

Así, el conjunto de interrelaciones que se genera no se produce como una acumulación de prácticas que se dan desde el exterior, sino que surgen del proceso interior de la formación y conformación en que se encuentran, constantemente, los diferentes sujetos pedagógicos territoriales que hacen vida en la Comuna, dentro de su cotidianidad. En este sentido, hace falta una perspectiva amplia del sujeto pedagógico territorial, que permita definirlo como ser humano integral, como persona, ciudadano, como los diversos y complejos sujetos políticos que forman parte de los múltiples colectivos que viven y pertenecen a la Comuna, capaces de establecer relaciones interculturales en el marco del respeto del Otro desde el Otro, en el ejercicio del derecho a la participación y a la convivencia comunal. En el decir de Humberto Maturana y Bernhard Pörksen, en el devenir de la vida en común se generan distintas culturas. Vale decir que la cantidad de realidades posibles aparece como potencialmente infinita, pero su diversidad está limitada por la

vida en comunidad, por la cultura e historia que se genera en conjunto, y por los intereses y preferencias compartidos.

En este devenir entre los diferentes sujetos, agentes y actores que confluyen y hacen vida en los territorios, en esos mundos multiversos, con multitudes de forma de vida, sentir y pensar, hay algunos atributos que permiten caracterizar al sujeto pedagógico en el ámbito de las interacciones educativas que se fraguan en los diferentes espacios escolares, territorios que coadyuvan a la construcción de nuevas subjetividades.

Primero, subrayar el encuentro pedagógico como espacio desde donde se crean y comparten códigos y significados, desarrollando una participación conjunta a través de la acción educativa, que apuntala a romper con la imposición, tal como plantea Jesús Martín Barbero, de un saber que no encuentra resonancia en el alumno, pero que se ve obligado a reproducir.

Segundo, para generar grietas los encuentros pedagógicos se deben orientar a la reflexión interdisciplinaria y transdisciplinaria, de manera que sea la construcción de una práctica que analiza y expresa un proceso real, que fortalece la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre la manera en que se convierte en fuerza social. Centrando su accionar en un diálogo ético de comprensión mutua, de elaboración de formas de convivencia y compromiso para realizar lo acordado, en donde el encuentro pedagógico se asume desde una postura crítica, como reflexión sistemática del hecho pedagógico de manera dialógica de cara a la sociedad del conocimiento; asimismo se analiza el saber social y el escolar en su interacción teórico-práctica donde se construye el sujeto pedagógico y se legitima.

Tercero, diseñar escenarios que habilitan a instituir un sujeto pedagógico. Este nace y se crea en un entorno donde hay lugar a la apertura de múltiples procesos para producir nuevos espacios pedagógicos, dentro y fuera de las instituciones educativas. En palabras de Marcela Gómez y Hugo Zemelman, el surgimiento de nuevos sujetos pedagógicos y espacios de interpelación para la configuración de identidades y proyectos alternativos. En tal sentido, se asume una perspectiva epistemológica a partir de la cual se genera el acto cualitativo que construye subjetividades intrínsecamente relacionadas con

determinadas condiciones que las hacen posibles. Y nos remiten a complejas prácticas sociales que no pueden ser abordadas como entidades separadas que pueden explicarse como efectos de causas determinadas. El pensar en una lógica que trasciende al sujeto pedagógico universalizado, orientando hacia lo geo-histórico como la clave que hace posible tomar en cuenta la diversidad, reconociendo las particularidades de cada región.

Cuarto, pensar desde una perspectiva multirreferenciada lo que significa el sujeto pedagógico territorial en los procesos que, a diario, se desarrollan desde la cotidianidad educativa en la vida de la Comuna. Ello exige la creación de nuevos sentidos, mentalidades y subjetividades en sustitución de la lógica lineal, que conlleva a configurar al sujeto como el individuo que representa y comparte con el otro. El sujeto pedagógico territorial, como ser humano integral, comparte una historia en común con el Otro, ese Otro que es su par en la comunidad, con el cual configura identidades y proyectos alternativos.

Quinto, asumir el sujeto pedagógico territorial como sujeto político-crítico. Es capaz de desplegar su capacidad comunicativa y de pensar, valorar el conocimiento del Otro como el de cada sujeto con el que interactúa en su quehacer cotidiano. Promueve un accionar donde las decisiones se toman en conjunto a partir de la valoración de los aportes realizados por el común, desarrollando un pensamiento crítico para entender y comprender su realidad; con múltiples alternativas cargadas de incertidumbres, donde lo permanente es el cambio. Es un sujeto político que posee habilidades para adaptarse a nuevas situaciones, con capacidades para autorreflexionar, autogestionar, autogobernar; el cual dialoga y trabaja en colectivo contributivo, escucha y respeta al Otro desde el Otro, con tolerancia hacia la diversidad de criterios y opiniones, participando activamente en los debates y reflexiones, respetuoso ante la postura de los demás.

Sexto, las experiencias lugarizadas comunales no se tratan de una nueva puerta que conduce a una nueva verdad, sino al diálogo. Ver otros lugares, los lugares de las Comunas, las huellas de lo local, que lleva a otro tipo de verdades cuyos fundamentos son la apertura y la libertad. De ahí que la construcción del sujeto pedagógico, desde su vida cotidiana, se caracteri-

ce por el diálogo y el consenso en las tomas de decisiones. Al promover la autonomía que permite la reflexión sobre las necesidades, donde pone en práctica sus propias acciones y la participación protagónica, produce un sentido de pertenencia, que le permite con los diferentes actores sociales estar alertas, ante cualquier factor que perturbe el buen vivir, además, de aprender a convivir e interactuar entre sí.

Séptimo, nos pensamos como artesanas del conocimiento, como tejedoras de una urdimbre que entreteje la caja de herramienta que resitúa al sujeto como constructor de una metódica de trabajo, la cual le permite asumir su corresponsabilidad en los procesos educativos, dejando de ser una tarea de pocos para ser de todos, construyendo un nuevo horizonte de sentido.

Estos elementos nos indican que los alcances de la Escuela Comunal trascienden los encuentros de aprendizajes tradicionales, innovando a partir de las iniciativas tomadas por los sujetos pedagógicos territoriales que, en su búsqueda de ayudar y apoyar, buscan alternativas que allanen el camino para un aprendizaje significativo y colaborativo. Aquí observamos la presencia activa en acciones de cooperación, colaboración y además de participación e independencia del sujeto pedagógico, que ayuda a la creación de trabajo por el bien común en un sentido positivo. De allí que emerja un modelo educativo donde la creatividad e innovación rompen con la rutinización y mecanización de las acciones educativas cotidianas, favoreciendo el desarrollo cognitivo y cognoscitivo de los estudiantes, así como la participación activa de todos en el hecho educativo.

Los desafíos y tareas de la educación lugarizada desde lo común trazan una dialéctica onto-epistémica que da espacio a la diversidad de pensamiento y conocimiento, que el saber-hacer rompe con las fronteras cognitivas al potenciar al sujeto como ciudadano, que piensa con su cabeza y participa activamente en la construcción de una sociedad justa y democrática como plantea Barbero. El ciudadano que esboza nuestra Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de acuerdo con sus principios y valores, que dé respuestas a las exigencias de nuestros tiempos de participación, protagonismo, libertad, justicia social, equidad y sentido común por el bien colectivo.

Toda esta lógica organizacional y de gestión de adentro ha-

cia fuera y de abajo hacia arriba, genera una estructura afectiva-cognitiva que da respuesta a la comunidad y fortalece las actividades de aprendizaje y enseñanza, rompiendo con la lógica del aula como el único espacio de aprendizaje; impulsando una dinámica del trabajo colaborativo que quebranta el individualismo y el modelo frontal de enseñanza. Nos encontramos frente a una escuela diferente, gratificante y promotora de una eticidad-política que da origen a una estética del conocimiento solidario, donde los ciudadanos se comprometen con su desarrollo y el del Otro que es su par.

Para cerrar, queremos destacar que el impacto en los aprendizajes sociales ha sido significativo, al generarse en el sujeto educativo márgenes de autonomía transformacional para enfrentar la realidad y los procesos formativos, construyendo empatía emocional y cognitiva, creando nuevos sentidos, mentalidades y objetividades que apuntan a una fuente diversa pluri-cognitiva y cognoscitiva, como un bien público intangible, asociado a la dinámica de la vida cotidiana, a su contexto, a la localidad, dando apertura a pensamientos multidiversos de grupalidades entre sujetos plurales, que elevan su voz con autonomía y reconocimiento de los Otros como sus pares que tienen voz propia. Apuntando pues a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, que recrean el sentido de la vida desde la localidad sin perder de vista lo nacional y global, en una interacción que supera la dicotomía de mantener separada la realidad de lo que se aprende en la escuela.

Creatividad magisterial y vivir viviendo en pandemia

Lenin Romero

Director Centro Nacional para la Enseñanza de la Ciencia

A la crisis hubo una respuesta desde los territorios y del magisterio. Ella fue la de atreverse a resignificar su experiencia de la educación a distancia y ofrecer opciones pedagógicas estratégicas y políticas para que nadie, por efecto de la pandemia, se quedara sin educación.

Pues bien, los maestros y maestras en sus territorios optaron por una actitud de compromiso ético, como docentes agitadores, movilizadores. Verdaderos maestros y maestras descolonizadores. Lucharon porque nadie perdiera el derecho, y en forma activa, asumieron la comprensión sobre el paradigma de dudar y seguir creyendo que la educación sirve para la vida. Impulsaron experiencias que han decidido valorar el proceso de aprendizaje vivido, y están proponiendo nuevas alternativas para reinventarse, otorgándole a la vivencia pedagógica una diversidad de sentidos epistémicos. Desde la gente sencilla, desde el mundo real, se dibujó una alternativa anclada en la comunidad, una educación en movimiento basada en una escuela-territorio, en defensa de la vida.

No puedo dejar de decir, antes que todo, que la crisis actual es una crisis de paradigmas civilizatorios. Educar para otros mundos posibles supone un nuevo paradigma, un paradigma holístico, un paradigma que alimente una educación que sirva para la vida. Estamos entrando en otra epocalidad y como tal hay que reflexionarla desde la actualidad, sobre todo en un país que encarna procesos de transformación ético-políticos, un lugar donde hay una revolución social.

Estamos en una frontera cognitiva y meta cognitiva a la vez, que exige valorar este cambio de época; por lo tanto, es indispensable una enunciación y compromisos para encarar la transformación del sistema mundo actual. En específico,

ubicarnos en el agotamiento de la escuela incrustada en la industrialización liberal dominante y la emergencia de la escuela nueva que se crea desde lo común en los territorios.

La pandemia impone límites y crea desafíos, también abre oportunidades y genera grietas a la ciencia, la innovación y la tecnología. Entre ambos, en el choque e interacción de ambos, emergen otros saberes desde las tecnologías blandas o propias de una pedagogía de contexto, que enriquecen los procesos de comunicación, de motivación, de movilización política en ambientes no presenciales de aprendizaje.

Me parece que el esfuerzo de sistematización de experiencias, emprendido en conjunto al magisterio y actores locales, facilita observar más en perspectiva lo que sucede con las y los docentes en estos contextos, la construcción de sus vínculos territoriales y de arraigo al territorio en una modalidad a distancia, lo que hemos denominado la educación lugarizada desde lo común en tiempos de pandemia.

Esta concepción emergente devela que la educación no presencial puede ser con distancia física, pero con cercanía social. Para ello es clave que lo educativo y su continuidad, se apoyen en una postura crítica, lugarizada y pertinente, con una visión evaluativa y formativa de los procesos de aprendizajes, basados en la transformación conceptual y representacional, así como en el trabajo colaborativo y útil para la vida.

Para impulsar estos propósitos, permítanme trazar algunas ideas o categorías en desarrollo.

Primero, pensar desde el lugar los itinerarios de aprendizajes. Ello precisa trabajar el proyecto educativo con un concepto de sujeto pedagógico, que es móvil y está en movimiento. Un sujeto que tiene representaciones complejamente interrelacionadas que envuelven su proceso educativo y connotan sustancialmente la articulación -trama sociocultural, áreas de formación y líneas de investigación educativa- entre conceptos, imágenes, símbolos, gráficas, actitudes, sentimientos, voluntad para dinamizar los compromisos y comportamientos éticos y políticos anclados al lugar. Hay que abordar la educación en su trama multidimensional sistémica, en su totalidad, e identificar y diseñar con las y los sujetos itinerarios que asuman la

polisemia y diversidad del hecho educativo como entidad sociocultural multiversa inserta en una pluralidad contextual.

Segundo, y vinculado a lo anterior, abordar la representación intersubjetiva de las y los actores educativos en los territorios. Asumir y trabajar con ese entramado epistémico, metodológico, conceptual, axiológico y político, gráfico y simbólico, que posibilita la interpretación y comprensión moral y heurística de/en los procesos de producción de conocimientos. Pensar ese proceso no como algo dado, estático y exterior al sujeto, sino como producción y resignificación plural y socialmente ubicada. Trabajar los itinerarios exige reconocer el diálogo intersubjetivo de estos entramados, y tejerlos en proyectos ecológicos.

Tercero, asumir los trayectos educativos sin fronteras ni muros. Considero que de la alternativa infernal de la pandemia se puede salir sólo abriendo trayectos de aprendizaje libres y enraizados en el lugar, desde donde nos hacemos capaces de saber, pensar y sentir de otro modo, de manera propia. Trayectos que abren la conciencia a otras miradas, las que posibilitan otros recorridos posibles, no solo por la escolarización, sino también por territorialización, desde lo no formal, el aprendizaje informal y la cultura cotidiana. Por lo cual es un sistema educativo que se piensa más allá de los muros de la escuela y reconoce otras fuentes de producción de conocimiento. Ello nos lleva a valorar las prácticas educativas desde los territorios y sus deseos éticos y políticos de luchar para garantizar los derechos sociales y educativos, así como también reconocer otras formas de ser y estar en el mundo.

Cuarto, valorar el vivir viviendo de las comunidades. Las acciones educativas desplegadas por el pueblo organizado, develan no solo una defensa de la vida misma ante el virus y al asedio internacional. Sino quizás más radical, una cultura que optó por vivir viviendo, de hacerse parte de la historia. De no producir ni reproducir impotencia sino de amplificar lo distinto, lo inédito, lo nuevo. Es un itinerario educativo, un diálogo intersubjetivo y un trayecto de aprendizaje desde los hechos, desde lo que pasa -viviendo- y donde todos somos capaces al pensar y actuar. No hay pues una comprensión de víctimas ni menos espectadores; por el contrario, descansa en la voluntad de accionar y resignificar otros saberes o nuevos saberes, producir

herramientas, palabras y enunciados, acciones. Esta opción, se opone a la fetichización y cosificación de la inmovilidad como conducta y opción de vida. Las prácticas sistematizadas son puertas que abren expediciones para un habitar desde lo propio, desde lo distinto.

Como vemos, la salida o la alternativa no está dada, hay que inventarla. Inventar lo que era inconcebible. De una tangente compuesta de confinamiento, crisis económica y barreras de la educación a distancia, a una tangente que dinamiza cuidados colectivos, apuesta por la producción endógena y una educación emancipadora. Por ello compartimos con autoras que advierten: no quiero adaptarme a la distancia social, más bien quiero pensar proximidades que combatan distancias hace tiempo inoculadas.

Para cerrar, el pantano de la actualidad es el piso de la inflexión para adelantar procesos de cuestionamiento de nuestras formas de vida, por lo que creemos que apoyarnos en una educación liberadora es tal vez una de las mejores herramientas para actuar. Esta mirada sobre la morfología territorial y el metabolismo educativo del lugar, nos mostraron prácticas otras de educación que continúan -o más bien recrean- una educación posible. Una educación que sea permanente, flexible, pertinente, transdisciplinar, interdisciplinar, a su vez, crítica y abogada de la rebeldía, conociendo experiencias y reflexionándolas, cambiándolas y haciéndolas propias. En definitiva, agencias populares de sociabilidad crítica del conocimiento aplicado al sistema mundo que está naciendo, diferente al capitalismo, en nuestro humilde caso propio, el socialismo bolivariano.

Inventamos o erramos: Pensar lo imposible en tiempos de crisis

Maria Rosa Goldar

Consejo de Educación Popular para América Latina y el Caribe

Me parece que la idea de educación lugarizada desde lo común, tiene una fuerza y una impronta de una nueva concepción de educación que subyace en el magisterio venezolano que considero admirable. En este sentido, quisiera comentar algunas cuestiones que me surgieron al leer y conocer las prácticas.

Desde la educación popular y la sistematización de experiencias, creo que el esfuerzo realizado muestra una forma de conocer, investigar y analizar lo que está sucediendo, que incorpora a los actores reales, a las familias, maestros y maestras, estudiantes, comunidades. Ello da cuenta de un deseo del Ministerio, las zonas educativas y las Comunas, de producir conocimiento pedagógico desde la alta valoración de los propios actores pedagógicos. Esto mostró una manera de crear conocimiento desde un saber hacer de la gente, que no es el saber erudito de la academia, sino en diálogo con los saberes propios de las experiencias. Los casos no son anécdotas, sino experiencias reflexionadas que pueden entrar en diálogo con otras experiencias y producir conocimiento significativo a partir de ellas. El ejercicio que llevaron adelante enseña una creatividad y versatilidad en la combinación de formatos, recursos y lenguajes, que es de una riqueza muy importante y desde la región debemos aprender de esto.

Lo otro que me parece elocuente de esta sistematización es defender el valor de la escuela en la vida comunitaria. Creo que esto es transversal a todas las experiencias, y nos invitan a apropiarnos de esta idea para refutar la embestida neoliberal que hay sobre los sistemas educativos que intentan aprovechar la pandemia y la virtualidad para descentrar la articulación escuela-familia-comunidad. Paulo Freire pudo refutar las teorías reproductivistas europeas ya que logró recuperar la idea del hecho pedagógico como espacio emancipatorio. El hecho pedagógico no es mero reproductor del sistema de do-

minación, sino que puede recrearse a partir del entronque de la complejidad poliforme donde lo formal, lo informal y no formal mostrando una totalidad pedagógica y educativa. Ahí reside en potencial liberador de nuestras prácticas, que no están solamente enraizadas en una repetición.

Me parece que la sistematización y el proceso pedagógico encarnan las visiones de la educación popular y la tradición de pedagogías críticas latinoamericanas, en el sentido de que las experiencias muestran el diálogo de saberes, una educación dialógica, una educación que se pone de cara a los procesos locales y las condiciones de cada comunidad, una educación que dialoga desde las condiciones efectivas del oficio docente y que es problematizadora. Es decir, una educación que hizo de la contradicción y del condicionamiento de las sanciones y el bloqueo económico una oportunidad.

Cuando el proceso educativo es capaz de problematizar lo dado y dar el salto hacia lo nuevo, hacia el inédito viable, ese inédito que no está dicho, transforma la pandemia en una oportunidad de reconocer que, como pueblo, podemos asumir procesos educativos y de vida en una crisis. Por eso es una educación crítica, no es crítica por la criticidad en sí misma, sino es crítica porque cuestiona lo dado como lo imposible, porque desde la colonia hemos sido pueblos sometidos y somos al mismo tiempo pueblos en resistencia, que existimos y reexistimos aún en las condiciones más adversas.

Esto es coherente con las ideas de Simon Rodriguez, que podríamos decir es el abuelo de la educación popular, y con Paulo Freire, el padre de la educación popular. Ambos nos invitan a inventar o errar. Creo que visualizar estas experiencias con la riqueza creativa de lo particular y lo singular, lo lugarizado, pero al mismo tiempo siendo parte de una propuesta educativa de conjunto, sistémica y total, nos da pistas para imaginar otra educación, pistas para transformar los sistemas educativos desde lo popular.

Recordaba un texto de una entrevista a Paulo Freire, donde le vuelven a preguntar por el carácter emancipador de la educación, y él dice que los sistemas educativos dominantes ya tienen impreso en la práctica una tarea que el poder espera sea cumplida, reproducir la ideología de la sustentación de ese

poder, pero sin embargo las teorías de la reproducción no dan cuenta de que hay una tarea no esperada, ni amada, ni querida por las clases dominantes, esa tarea consiste en refutar la primera, y ella solo existe porque la realidad es contradictoria. Si la realidad fuera unilateral, cierta y homogénea, no existiría ni siquiera la posibilidad de liberarse, porque no habría diferencia entre opresión y liberación. Porque está esa contradicción y la descubrimos, es necesario comprenderla, pensarla y recrearla.

Creo que en el sur siempre ha existido ese atrevimiento de ir más allá y no dar por dado el futuro. Un Rodríguez, un Freire, un Martí, un Dussel, son los que abren, son los que se atreven a esa rebeldía latinoamericana, que le dan a este continente la oportunidad de pensar que aun en la adversidad siempre hay posibilidad de crear.

Recordemos que Freire fue alfabetizador, exiliado político y fue secretario de educación, es decir, nunca hizo una esencia de su pensamiento, ni puso en un lugar único la posibilidad de desarrollar las perspectivas de una educación liberadora. Al escribir la *Pedagogía del Oprimido*, nunca puso la opresión en un lugar, y cuando escribe *Pedagogía de la Esperanza* va a darnos las pistas de cómo recrear su propia obra. Freire nunca nos invitó a repetir, nunca nos dio dogmas, siempre nos invitó a ser lo que queramos ser. La pedagogía de la pregunta, es una crítica a la pedagogía en base a respuestas dadas a preguntas inexistentes, implica rescatar la pregunta como ejercicio que nos abre la realidad para crear.

Creo que ustedes en Venezuela, junto a muchas en la región, están caminando en esta senda. Les agradezco por invitarme a dialogar, por este espacio para conocerlas y aprender con ustedes.

Otras pedagogías contra el encierro

Hernán Ouviña

Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (UBA)

Grupo de Trabajo de CLACSO Estados en disputa

No cabe sino celebrar este tipo de espacios de encuentro y las instancias colectivas de estudio. El proceso que han emprendido nos demuestra que, a pesar de las dificultades de reunirnos físicamente, podemos tejer comunidad y potenciar tramas pedagógicas “muy otras”. Aun en los contextos más adversos de aislamiento físico, siempre las y los revolucionarios se las ingeniaron para construir espacios de autoformación, ámbitos propicios de pensamiento crítico, investigación militante y reflexión problematizadora.

Pienso por ejemplo en Antonio Gramsci, educador y autodidacta italiano, que hasta en las coyunturas más adversas supo reivindicar la necesidad del estudio y la formación como prácticas de autodefensa y autocuidado contra el embrutecimiento intelectual y político. De hecho, en plena consolidación del fascismo, lanzó una escuela de formación política por correspondencia, para que por medio del intercambio epistolar, y ante la imposibilidad de realizar reuniones y encuentros colectivos, apostaran ya en aquel entonces -por cierto, con muchas menos tecnologías que las actuales-, a circular y socializar saberes críticos, a interconectar la formación mediante cartas y materiales en los que pudiesen brindar orientaciones que fomentasen la producción colectiva de conocimiento, a partir de un espacio mancomunado de formación intelectual.

Incluso en la cárcel, donde Gramsci estuvo muchos años preso, lo primero que hizo fue crear una escuela, no solamente para los presos políticos, sino también para las y los habitantes de la Isla donde estaba confinado, que en su mayoría eran analfabetos/as. Como éstas podemos mencionar infinidad de iniciativas del mismo tenor. El aislamiento físico, por lo tanto, no ha impedido históricamente la construcción de experiencias educativas, más bien nos han instado a recrearlas, a repensarlas sobre nuevas bases.

Si educar, tal como solía decir Simón Rodríguez, es crear voluntades colectivas y pensar con cabeza propia, desde donde los pies pisan y el corazón late, en esta coyuntura hay que redoblar la apuesta por este tipo de prácticas. Entonces, como pregunta generadora, un disparador que planteaba nuestro querido Robinson y resulta vigente para estos tiempos es: *cómo construir maestras y maestros nuevos sin excluir a los y las actuales*. ¿Cómo repensar la práctica educativa en una coyuntura anómala, pandémica y de crisis civilizatoria, pero que llegó para quedarse?

Para responder a este interrogante, debemos asumir la necesidad de recrear el proyecto bolivariano. Tal como bien supo anticiparlo Hugo Chávez, la pandemia ha planteado de manera descarnada que el problema del capitalismo, la degradación ambiental, el imperialismo, la colonialidad y el patriarcado son cuestiones planetarias, por lo que las respuestas y las soluciones también deben recrear la diplomacia de los pueblos y la solidaridad continental e incluso del conjunto del sur global, en una clave bolivariana y rodriguista. Necesitamos del diálogo de saberes comunalizado, desde y para cada territorio, pero al mismo tiempo en conexión estrecha y fraterna con otras experiencias, de manera tal que se pueda ir construyendo y prefigurando alternativas de vida digna, que eviten el encapsulamiento y el cierre de fronteras al que nos ha compelido la pandemia, y a la vez renieguen de los desencuentros y enemistades que nos han dividido como pueblos y tempranamente denunció Bolívar.

La pandemia impone una lógica de cierre de fronteras y frente a eso debemos asumir la frontera como método epistémico y educativo, la frontera no como limitación, divisoria de aguas, sino como puntapié clave para un reordenamiento territorial y una comunicabilidad que potencie y retroalimente las prácticas pedagógicas liberadoras. Esa dinámica lugarizada desde lo común, donde no necesariamente lo jurídico coincide con el entramado comunitario y popular que se viene ensayando en cada uno de los territorios. Esta perspectiva holística e integral, de totalidad en movimiento e intercomunal, también nos tiene que servir para quebrantar esas líneas divisorias que han redundado en fragmentación y desencuentro. Esta coyuntura es propicia para el diálogo de saberes, de sentires y haceres, como lo vienen haciendo con la práctica y perspectiva de la sistematización de experiencias.

Se trata de apostar a una educación colaborativa y cooperativa, que rompa con la lógica competitiva, jerárquica e individualista a la que nos induce el capitalismo, y que también imponen el patriarcado y la colonialidad del poder. Desterrar esa cultura imitativa que denunciaron Simón Rodríguez y José Martí, haciendo del arraigo y lo común ejes vertebradores de la praxis educativa. Por tanto, la tarea es descolonizar nuestra forma de concebir la educación desde espacios cotidianos, desde los territorios y la vida misma en comunidad como verdaderas escuelas a cielo abierto.

Se ha dicho que un problema recurrente que debemos desterrar es el tener una ideología de izquierda y una epistemología de derecha. Contamos con una concepción política revolucionaria, pero las formas de comprender la producción del conocimiento y la praxis pedagógica que muchas veces resultan conservadoras y bancarias. El método INVEDECOR, esbozado en tierras venezolanas por maestras y maestros rodriguistas, viene precisamente a problematizar y poner en cuestión esta división del trabajo, entre una formación teórica meramente libresco y un saber practicado y situado. A contrapelo, nos propone una dinámica de producción y reproducción de la vida desde y para lo común, que recupera formas de conocimiento propios y ancestrales, aunque sin encapsularse, sino que pueda concebirse en función del diálogo de saberes, la investigación intencionada, la organización popular y la mixtura de culturas comunitarias.

A modo de convite, les propongo algunas hipótesis para seguir avanzando en la perspectiva de una educación lugarizada que se cultive desde lo común. En primer lugar, la necesidad de *poner en práctica una pedagogía de la memoria histórica de larga duración*. A la par que rescatamos los saberes situados y territoriales, como por ejemplo las tareas de cuidado donde mujeres y comunidades desplazadas y migrantes crean y apuntalan sus modos de vida, también es una oportunidad para recuperar aquellos saberes ancestrales indígenas, afrovenezolanos y del Abya Yala en general, que ya vivieron siglos atrás una situación de colapso y crisis civilizatoria. Pensemos cómo estos pueblos superaron esa catástrofe que fue también sanitaria, con pandemias y enfermedades importadas, y fue ecológico-política, con desarticulación casi total de sus entornos socio-naturales, las formas de convivencialidad y el despojo colonial sistemáti-

co. Esas comunidades y pueblos sobrevivientes, tienen mucho que enseñarnos y debemos aprender de ellas en tanto maestras colectivas. Reconectar esas tradiciones que van de Guai-caipuro a Ezequiel Zamora, pasando por Simón Rodríguez y un sinnúmero de educadores/as invisibilizados/as, de manera entrelazada y de cara a los desafíos del siglo XXI, es una de nuestras principales tareas.

En segundo lugar, comprender que *la comunicación popular es la dimensión masiva de la educación liberadora*. Si la educación popular muchas veces se concibió erróneamente en pequeña escala, de manera limitada o localista, ensayada solo en los márgenes del sistema educativo, la comunicación ahora nos permite romper el encapsulamiento y pensar de manera creativa e interescolar a la praxis pedagógica. Abordar lo masivo y la disputa por los sentidos de lo público, sin perder la perspectiva emancipatoria y territorializada. Por lo tanto, es pensar en una educación alternativa, pero más importante aún, en una alternativa educativa, que articula la escala local y situada de los consejos comunales con las Comunas, y a éstas engarzadas en un proyecto y sistema comunal en función de un diálogo nacional y plurinacional, asentado en la amalgama de culturas, formas de reproducción de la vida y la mixtura de territorios y saberes diversos. De manera tal de tornar más pública la educación popular y más popular la educación pública, haciendo de la comunicación un eje vertebrador. Dotar, pues, de un contenido comunitario y emancipador a la escuela, haciendo de ésta un nexo y punto de juntura para la emancipación.

En tercer lugar, *ejercitar una pedagogía de la tierra y el buen vivir*, una eco pedagogía donde los saberes productivos y reproductivos, como propone el Programa Todas las Manos a la Siembra (PTMS), recreen una soberanía alimentaria y también una soberanía de la naturaleza como cuerpo colectivo. El propio Paulo Freire decía en sus últimos años que una oprimida que había olvidado en *Pedagogía del Oprimido* era la naturaleza. Hoy la Tierra nos está gritando y la pandemia pone en evidencia el carácter deshumanizador y degradador del capitalismo.

Fíjense lo curioso: el aislamiento físico, la imposición transitoria del confinamiento, el hacer de cada casa una escuela, ha reconectado ámbitos de reproducción de la vida con el espacio propiamente productivo, algo que en la historia de la hu-

manidad coincidía socio-espacialmente y que el capitalismo fracturó, disociando los ámbitos productivos del consumo y la alimentación cotidianos. Esto lo saben las organizaciones campesinas, las comunidades enraizadas y los pueblos indígenas, que se forman desde la territorialidad misma que habitan.

En nuestro caso, en las grandes ciudades se vivencia un quiebre permanente de esta imbricación, por eso una pedagogía de la tierra con perspectiva del buen vivir es fundamental al momento de construir una educación lugarizada, comunalizada. Recrear la producción de lo común involucra pensar la alimentación como un acto político. Cultura remite etimológicamente al cultivo. En términos pedagógicos, labrar y sembrar no solo saberes, sino cultivar aquello que nos alimenta, es espiritual, subjetivo y remite a la vez al estómago. Por eso una educación vinculada a lo productivo y a la soberanía alimentaria es clave. De ahí la importancia de hacer no solo de cada casa un aula, sino de cada casa un taller de producción desde lo comunal.

Ello nos lleva a un cuarto punto, que el educador uruguayo José Luis Rebellato supo enunciar como *la construcción de una pedagogía del poder popular local*, aunque no localista ni encapsulado, sino en diálogo y articulación con esas múltiples escalas de autogobierno que se están ensayando, y que van del campo a las ciudades, teniendo como columna vertebral a lo comunal. La pedagogía del poder popular local implica lugarización, enraizamiento y cartografía del territorio, para reforzar las formas de aprendizaje en el ejercicio cotidiano del poder popular por quienes allí habitan. No se trata solo de una lógica de contenidos revolucionarios y de distribuir cartillas de poder popular entre la población, sino ante todo de ejercer el poder popular, de formarnos desde la democracia como *modus vivendi*, de una corporalidad de la Comuna a partir de la convivencialidad cotidiana, no autoritaria ni elitista, sino cooperativa y enhebrada por el pueblo como sujeto político, que pueda prefigurar aquí y ahora esas utopías concretas, inéditas y viables, a las que aspiraba Paulo Freire.

En quinto término, es preciso también *poner en práctica una pedagogía despatriarcalizadora*. Una pedagogía feminista y de las disidencias, que cuestione la división sexual del trabajo y las múltiples violencias sobre los cuerpos-territorios, dotando de

centralidad y reconociendo las tareas de cuidados y de reproducción que involucran lo común. Justamente porque allí hay una labor pedagógica formativa que, por lo general, recae en las compañeras, es que se torna acuciante desnaturalizar y a la vez ponderar esos roles y tareas. Abogar por una praxis a contramano del heteropatriarcado y ensayar nuevas masculinidades, cuestionar privilegios, abrir causas para un mayor protagonismo y una igualdad que, al mismo tiempo, reconozca y respete las diferencias e identidades no hegemónicas, haciendo de la educación sexual integral y la soberanía de los cuerpos un pivote clave de este proceso. Chávez supo expresar que “la dignidad de un pueblo pasa por la dignidad de las mujeres”, por lo que esta tarea nos involucra a todas y todos.

Pero en paralelo a este ejercicio constante de despatriarcalización, debemos romper con otro flagelo menos abordado como es *el adultocentrismo*. Tanto dentro como fuera de las escuelas, las niñas padecen casi sin excepciones una cultura de la dominación, esto es, una condición subalterna que involucra diferentes formas de violencia, asimetrías y la introyección de prejuicios, que les sume en la pasividad y niega sus experiencias vitales e iniciativas propias. La pandemia también ha puesto sobre el tapete el vínculo entre adultos/as, infancias y adolescentes, en una cotidianeidad familiar trastocada y en espacios pedagógicos que debieron ser reinventados. Desterrar todo autoritarismo y privilegiar la escucha mutua y el acompañamiento de infancias libres, es un desafío que hay que asumir sin miramientos. Luis Iglesias, un educador rural, solía proponer cuadernos de pensamiento propio a las y los niños, para que formularsen allí preguntas con respuestas y también preguntas sin respuestas.

Finalmente, es fundamental *concebir a los educadores y educadoras como intelectuales orgánicos/as*. Decía Gramsci que el intelectual no es un mero especialista, definirlo solamente a partir de esta característica equivale a rascar donde no pica, ya que el o la especialista tiende a ser alguien que sabe casi todo, pero de casi nada. Necesitamos compañeras y compañeros maestros-pueblo, que tengan una perspectiva holística y totalizante, transdisciplinaria e indisciplinada, con una voluntad crítico-transformadora, que articulen reflexión y acción, ciencia y compromiso, teoría y práctica comunalizada; que aporten a construir sujetos críticos y autocríticos, abiertos a la escucha,

y que sobre todo puedan aportar a la organización popular y al autogobierno. Un intelectual orgánico articula ciertos saberes específicos y concretos con voluntad de organización y autodirección colectiva. En este sentido, cabe pensar incluso a nuestros espacios educativos como intelectuales orgánicos, a las escuelas mismas como intelectuales colectivos.

Cierro reconsiderando el valor de uso de las tecnologías, que hoy se resitúa como clave ante el valor de cambio que impone el capitalismo cognitivo con sus dispositivos informáticos, las restricciones en su acceso y la obsolescencia programada. Revalorar la utilidad comunitaria y colectiva de estos soportes, no caer en un fetichismo tecnológico y pensar que son formas de relaciones sociales y, por lo tanto, podemos apostar a construir las comunitariamente, asumiendo que jamás son neutrales, sino que involucran siempre una dimensión ética y política, una forma de percibir, (de)velar y habitar el mundo. Avancemos en una pedagogía de la esperanza en este contexto de pandemia, no perdamos ese horizonte utópico de exigir lo imposible. Porque como suele decir un poeta cubano, de lo posible ya se sabe demasiado.

Descolonización del sentido y contenidos de la educación

Ramon Grósfoguel

Universidad de California

La pregunta de toda educación descolonizadora es ¿educación para qué? y ¿para quién? Primero, como decía el maestro Luis Antonio Bigott, la educación tiene una pedagogía neocolonial que se difunde con pedagogos neocolonizados, y la forma y los contenidos pedagógicos que se imparten son parte de la visión de mundo que los imperialistas y las elites criollas, capitalistas, racistas y patriarcales, querían difundir para producir una conciencia neocolonizada de docilidad, subordinación e inferioridad colonial. Así es como desde el norte se sostiene un racismo epistémico, en la medida en que se consideran como superiores los saberes y conocimientos de los hombres occidentales y se inferiorizan los saberes y conocimientos de nuestros pueblos. Parte del giro decolonial en la educación es transformar la geografía de la razón, esto quiere decir dejar de pensar desde los saberes, conocimientos y epistemes del Norte global, y comenzar a pensar desde el Sur global, tomándonos en serio las aportaciones de nuestras pensadoras y nuestros pensadores críticos y revolucionarios, que sí pensaron nuestras realidades.

No se trata de rechazar las aportaciones tecnológicas y científicas de otros pueblos, sino de pensar desde las aportaciones propias. La educación imperialista nos hace creer que solamente los conocimientos que ellos produjeron son los únicos válidos y posibles, el giro decolonial se propone pensar desde las aportaciones artísticas, científicas, sociales, éticas, filosóficas, tecnológicas de nuestros pueblos, priorizando nuestros problemas y realidades históricos sociales.

Esto aplica no solamente a las ciencias sociales, sino también en las ciencias naturales donde importamos tecnologías industriales y agrícolas pensadas para otras realidades espaciales, ambientales y temporales, distintas a las nuestras y con

objetivos imperiales capitalistas. Por eso para hacer este giro descolonizador tenemos que transformar los contenidos de nuestros currículos escolares. Eso requiere de un trabajo titánico que ustedes comenzaron, pero todavía hay mucho trabajo por delante para revisar, corregir y transformar los contenidos, de tal manera que se adopte una perspectiva descolonizadora. Daré algunos ejemplos.

1. No se puede seguir repitiendo en el sistema escolar la mentira de que la revolución industrial fue obra de los europeos y sobre todo de los británicos. La revolución industrial fue una creación de China e India siglos antes que los europeos. Fue solo a través de la colonización imperialista de la India el Siglo XVIII y la guerra imperialista del opio contra la China en el siglo XIX, como los británicos se robaron la tecnología industrial de estos países y destruyeron su base económica y tecnológica, para constituirse ellos en los productores monopolistas a escala global de toda la producción industrial del mundo.

2. No se pueden seguir diciendo que Cristóbal Colón fue el primero en llegar a las Américas, como si las civilizaciones indígenas de nuestro continente no hubieran llegado antes que él y fueran civilizaciones sin capacidad marítima. Esta tesis del mal llamado descubrimiento es una tesis totalmente racista, además de distorsionar la historia, ya que los vikingos, los musulmanes, los africanos, los chinos, los indígenas del pacífico, habían llegado a las Américas y tenían relaciones comerciales y de intercambio con las civilizaciones indígenas de allá, pero también los indígenas de esta parte del mundo habían llegado a Europa, Asia y a África, algo completamente desconocido en la historiografía eurocéntrica que nos cuentan.

3. No fue Copérnico quien descubrió que la tierra no es el centro del universo y que la tierra gira alrededor del sol. Fue la escuela astronomía de damasco perteneciente a la civilización musulmana quien hizo este descubrimiento unos 400 años antes que Copérnico. Es más, en su plagio Copérnico hizo errores matemáticos que no están en los documentos originales; sin embargo, cuando miramos en la historia de la ciencia tan llena de racismo y supremacismo blanco, nos hacen creer que todos los descubrimientos de la ciencia fueron del hombre blanco y europeo, cosa totalmente falsa. Ello esconde de hecho el extractivismo epistémico europeo, que se llevó gran parte del

caudal de conocimiento de las otras civilizaciones a través de la expansión colonial.

4. No fue Gutenberg quien inventó la imprenta en el Siglo XV, la imprenta fue inventada por los chinos en el Siglo II. Los chinos tenían papel moneda 1000 años antes que lo europeos.

5. El calendario más preciso del mundo a principios del siglo XVI no era el calendario cristiano europeo, era el calendario maya que tenía una capacidad de predicción de eclipses solares, eclipses lunares y de fenómenos atmosféricos impresionantes.

Estos son solamente cinco ejemplos acerca de cómo la historia y los contenidos que nos han contado está llena de falsificaciones, para hacernos creer en la superioridad de Occidente y la inferioridad del resto del mundo. Hay cientos de ejemplos como estos que no puedo elaborar aquí por falta de tiempo, todo para decir que no podemos hacer revolución de izquierda con epistemología e historiografía colonial de derecha. Eso es una contradicción insalvable. No podemos hacer revolución mientras estamos impartiendo contenidos que son contenidos imperialistas coloniales que la derecha ha difundido a través del mundo. Eso genera y produce una conciencia totalmente neocolonizadora, que no está acorde con los objetivos de una Revolución.

Por otro lado, y no menos importante, el giro decolonial considera fundamental tener una educación que afirme los valores y contenidos de la nueva conciencia revolucionaria. Si el horizonte de largo plazo de la revolución bolivariana es el horizonte socialista comunal, es indispensable producir la nueva subjetividad y los nuevos valores comunales, o como decía el Che, producir el hombre nuevo o el ser humano nuevo. Decía el comandante Hugo Chávez en el golpe de timón: *Comuna o nada*, para movernos a la nueva sociedad socialista comunitaria. En el plan estratégico de largo plazo es fundamental no solamente cambiar las condiciones materiales capitalistas existentes, sino transformar y descolonizar nuestras mentes de los valores, prejuicios y principios de la vieja sociedad.

Si observamos los postulados del socialismo eurocéntrico del siglo XX, se asumía la concepción cartesiana donde se

concebían a los seres humanos como equivalentes a máquinas. Por tanto, se presuponía que cambiando las fuerzas productivas -es decir creando más tecnología y más industrialización- las conciencias automáticamente iban a transformarse desde ideas, valores y deseos capitalistas, hacia ideas, valores y deseos socialistas. En esa concepción mecanicista del socialismo eurocéntrico, que nos venía del Norte global, se ponía todo el esfuerzo en cambiar las relaciones económicas y se asumía como secundario y derivado el cambio en la conciencia.

La idea que se tenía en ese socialismo eurocentrado era que, cambiando las condiciones materiales, sobre todo económicas, automáticamente cambiaba la conciencia de los seres humanos ¿Cuál fue el resultado? Pues que la transformación de las relaciones económicas sin transformación en los valores, actitudes, conciencia y comportamiento de los individuos, generaron un gran obstáculo a la transformación revolucionaria de la sociedad.

En cambio, en el pensamiento socialista del sur global siempre hubo una concepción de los seres humanos mucho más compleja, anti-mecanicista y anti-reduccionista. Se concibe a los seres humanos no como máquinas, los humanos tenemos espíritu y conciencia; por tanto, la transformación de las relaciones materiales tenía que ir acompañada de una transformación en las ideas, los valores, la cultura, la subjetividad, la consciencia y los deseos de los pueblos.

La escuela por lo tanto tiene que ser un bastión que genere la nueva subjetividad y conciencia que requiere el proyecto del horizonte comunal de la revolución bolivariana. Es en la escuela donde se deben forjar los nuevos valores y el ser humano nuevo.

Para no sonar abstracto quiero compartir un ejemplo concreto. En los tiempos en que estaban las vacas gordas, es decir, con el precio del petróleo en alza y antes de las sanciones imperialistas contra Venezuela, la revolución bolivariana logró sacar de la pobreza a millones de seres humanos, logró crear universidades donde el pueblo trabajador pudiera enviar a sus hijos e hijas a obtener títulos universitarios, se produjeron decenas de miles de médicos comunitarios, se produjo vivienda pública de alta calidad distribuida gratuitamente entre millo-

nes de familias venezolanas y se crearon las diversas misiones con instituciones al servicio del pueblo.

Sin embargo, mucha gente que se benefició materialmente de la revolución, una vez que alcanzó una mejora económica o un título universitario, se viró en contra de la revolución. Mucha gente que pasó por las diversas instituciones creadas en revolución, incluidas las nuevas universidades, mejoraron su situación sin que hubiera un cambio radical en su conciencia. En efecto, si se crea una universidad popular y se repiten los contenidos neocoloniales y eurocéntricos de las universidades de la cuarta república, habrá beneficio material para las y los graduados, pero no habrá transformación revolucionaria en la conciencia de éstos.

Mucha gente se beneficiaba materialmente de la revolución, pero manteniendo una conciencia capitalista moderna occidental, eso es lo que llamo la producción masiva de miles de Frankenstein. Sí recuerdan el mito de Frankenstein: aquella película que gente de mi generación vimos por todas partes, se trataba de un monstruo creado por un científico, pero que cuando se levantó con vida lo primero que hizo fue matar al científico. No se levantó y dijo: “gracias por darme la vida”, se levantó y lo asesinó. Eso es lo que hacemos cuando hacemos revolución sin revolución pedagógico cultural, creamos miles de Frankenstein, gente que se beneficia materialmente de la revolución y que a la primera dificultad se viran contra ella.

Esto lo digo en espíritu autocrítico, no para culpabilizar a nadie. Lo digo para superar este error, atendiendo y dándole prioridad a elevar la conciencia del pueblo, a hacer una revolución cultural, y la educación tiene que ser el epicentro de esta transformación en la conciencia al servicio de las prioridades de la revolución bolivariana. No se puede hacer revolución, sin revolución pedagógico-cultural, y mucho menos, no se puede hacer revolución difundiendo los valores, mentalidades y conciencia de la vieja sociedad, es decir, una epistemología de derecha.

Un segundo ejemplo que quiero ofrecerles son las Comunas. Gracias a la Comuna se ha creado la posibilidad de que el pueblo venezolano se organice en formas comunales, es decir, gracias a la Ley de Comunas hecha en revolución y a la eco-

nomía de cooperación comunal. Yo siempre digo que sin la revolución bolivariana esto no sería posible, imagínense ustedes un grupo de personas que intentaran organizar una Comuna en Colombia, la pregunta no sería cuánto va a durar dicha Comuna, sino cuánto tiempo van a durar con vida los comuneros. La estructura material de una Comuna en la Ley de la Comuna venezolana es bellísima. Se autogestiona la producción, se toman decisiones colectivamente, se distribuyen las riquezas de manera colectiva, se privilegian los intereses comunes sobre los intereses individuales.

Pero si no se cambia la conciencia y se sigue con el espíritu capitalista de competencia, se corrompe el espíritu de la Comuna, porque empieza cada Comuna a verse como propiedad privada en competencia con otras Comunidades, como si fuera una típica competencia capitalista, generándose relaciones antagónicas entre las diversas Comunidades. Es decir, el cambio de las relaciones materiales hacia la propiedad comunal es necesario, pero sin cambio de las conciencias se corrompe las propias prácticas comunales, por mejor organizada estén y por más bellas que nos parezcan.

De ahí que el tema de la conciencia comunal que se requiere es cuestión de vida o muerte para la revolución bolivariana. En una educación descolonizadora, tocaría no solamente como hemos dicho ya descolonizar los contenidos de los currículos escolares y los libros de texto de todas las mentiras que nos han hecho creer los imperios occidentales con narrativas eurocéntricas de la ciencia y de la historia, sino además es fundamental profundizar en cuáles serían los valores, las actitudes, las prácticas y los principios por enfatizar para que las escuelas venezolanas realicen la revolución cultural que se requiere para producir la subjetividad y la conciencia comunal.

Para esa discusión es fundamental pensar junto con las y los comuneros venezolanos y no sobre los comuneros. Es indispensable que ellas y ellos participen de esta discusión en el Ministerio de Educación y ofrezcan los insumos que se requieren para identificar los nuevos valores y las nuevas prácticas que el sistema de educación venezolano debería enfatizar. Ellos tienen mucho que contribuir en esta discusión. No podemos repetir el esquema colonial donde personas que no son comuneras ni conocen las prácticas comunales, definan a espaldas de ellos

los valores que se necesitan producir en el sistema de educación desde oficinas ministeriales en Caracas. Es fundamental que se escuche a los comuneros rurales y a los comuneros urbanos y que se les invite a participar de este debate en el Ministerio de Educación.

Por ejemplo, la futura ciudad comunal necesita de ciudadanos con conciencia comunal, inviten no solamente a los comuneros del campo sino a los comuneros urbanos. El movimiento de pobladores está dando varios ejemplos de construcción de comunidad comunal en las zonas urbanas del país. Son los comuneros quienes tienen la experiencia y conocen en la práctica los valores y los saberes que hacen falta elaborar, producir y promover desde las escuelas venezolanas para la revolución comunal bolivariana, anti imperialista y anticapitalista del siglo XXI.

Producción de conocimiento, plurinacionalidad e interculturalidad

Jiovanni Samanamud

Ex-Viceministro de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia

El Estado Plurinacional plantea otro tipo de prerrogativa a la educación, algunas en que se ha avanzado, pero también elementos que son desafíos y que nos falta construir. La primera gran diferencia es que un Estado Plurinacional rompe en su estructura con el concepto cerrado de soberanía del Estado Nación Moderno, éste como todos sabemos es una manera muy particular de construir la soberanía, sobre la base de una identidad estatal que define desde arriba, verticalmente, todos los procesos.

La escuela ha jugado un papel fundamental desde la revolución francesa para constituirse como el centro gravitatorio de la construcción del Estado Nación. Por ejemplo, suponiendo que la soberanía se hacía sobre la base de una hegemonía monocultural, sabemos que en 1789 solamente el 15% de la población hablaba francés y producto de la revolución y de la construcción del Estado nacional francés, empieza a desarrollarse una homogeneización lingüística, cuyo elemento fundamental es la escuela. Solo pongo este ejemplo para mostrar la perspectiva sobre la escuela y la educación en un Estado Moderno. Pero, ¿qué cambia en el Estado Plurinacional?

Aquí el punto fundamental: el Estado Plurinacional no tiene este tipo de soberanía, yo diría que tiene un tipo de soberanía difusa, en el sentido de que cuando se construye el Estado Plurinacional en Bolivia, se reconoce en el art. 1 de la Constitución la existencia de los pueblos indígenas con anterioridad al proceso colonial. Esto quiere decir que antes de que exista una denominación, llamada Estado Nación Moderno, se reconoce la pluralidad de pueblos y naciones existentes.

El Estado Moderno plantea la idea de una soberanía centralista, plantea homogeneidad lingüística y cultural, el Estado

Plurinacional no. Este tiene distintas culturas que tienen un valor igual unas a las otras, independientemente incluso del peso político que tengan. Un postulado de la Constitución Plurinacional de Bolivia es que las culturas valen independientemente de su condición actual; por el hecho de ser preexistentes al Estado colonial, tienen todo el derecho de existir y desarrollarse. Este es un principio básico, porque modifica en todos los contextos la idea de educación.

Entonces allí es donde hay que discutir el papel del Estado, las organizaciones sociales y los pueblos indígenas en la constitución de un tipo de educación distinta. Es esto un elemento fundamental, porque ya no puede haber una centralidad estatal para reproducir un tipo de cultura hegemónica. Es de esperar que hay ciertos componentes centrales que el Estado va a mantener centralmente, pero hay otros componentes que necesaria y obligatoriamente van a tener que ser difuminados, y la educación es el punto de apoyo donde lo difuminado tienen mayor peso. Tal vez en otras áreas, como la económica, política o geopolítica, tienen otros tipos de elementos mucho más centralizados, porque todos los Estados necesitan tener un principio mínimo de defensa nacional, pero no necesariamente en lo educativo.

Para la organización de un Estado Plurinacional, la base central ha sido la lengua, porque es lo más concreto que teníamos para organizar; no tanto la etnicidad y la cultura, porque estos son elementos que se mueven de manera muy rápida y sería. En mi opinión, es un gravísimo error que el Estado sea el único hegemonizando lo cultural, porque lo cultural tiene que venir justamente de la base, la participación y creatividad que está afuera del Estado, donde en general tiene más ámbito de desarrollo. El Estado más bien reconoce lo que existe y sería un gravísimo error, como lo que ha cometido el Estado Moderno, que intenta monopolizar la cultura y convertir la cultura en una cultura nacional.

Por lo tanto, el error que se ha cometido en la interpretación del Estado Plurinacional es asumirlo desde el punto de vista de las diversidades culturales y étnicas, y no, lingüística. Es un elemento básico, porque es lo que tenemos. Hay un conocimiento de treinta y seis idiomas oficiales en Bolivia y es la base de la plurinacionalidad, independientemente de los elementos

culturales o étnicos. Porque no podemos, por ejemplo, instalar una cultura como es la aimara, que habla la lengua aimara pero que tienen todo el derecho a una diversidad cultural internamente, o sea, no le podemos decir “usted nace como aimara, crezca como aimara y muera como aimara”. Eso no se ha comprendido, nunca la Constitución ha definido elementos étnicos o culturales, ha definido elementos lingüísticos que son parte de lo étnico-cultural para recuperar horizontes de vida.

Sabemos muy bien que el lenguaje define también la forma de ver el mundo, entonces recuperar el lenguaje es una manera de resituarse en la política un pluralismo constitucional que reconoce cuatro pilares que están a la base del Estado Plurinacional: pluralismo jurídico, lingüístico, económico y político. En estos pluralismos se han reconocido instituciones diversas, como por ejemplo la democracia participativa, la democracia comunitaria, la economía comunitaria, la justicia originaria. La base es el reconocimiento de la diversidad sobre elementos plurales concretos, instituciones políticas, la lengua, instituciones jurídicas y económicas.

Cualquier Estado puede incidir en la participación, bajo ciertas condiciones. En el caso de Bolivia si la participación tenía una historia, en ese caso lo único que uno tiene que hacer en término de políticas públicas, es transformar esa exigencia y canalizarla para producir lo público desde lo participativo. Allí la importancia que tenemos de lo territorial, y allí hablar de la producción de conocimiento es fundamental, porque la descolonización implica la construcción de un camino propio. El camino anterior era un camino que quiere enajenar nuestra existencia, un camino que nunca ha aceptado nuestra cultura y nuestra tradición.

Me parece que no necesitamos importar desde otros lugares, y no es por negar la importancia que tienen otros países. Europa y su cultura son importantes para aprender, pero una cosa es aprender pensando que uno va a ser europeo y otra cosa es aprender de un europeo sabiendo que uno es boliviano o venezolano. Esta es la perspectiva de la descolonización, que mucho no entienden, aquí mismo. Algunos siguen pensando que la descolonización es volver al pasado o recuperar la identidad o es volver a un núcleo puro que nunca ha habido. Esta confusión la hemos tenido durante mucho tiempo.

Por ejemplo, muchas y muchos estábamos participando en la construcción de políticas públicas, pero dentro del Ministerio seguían diciendo cosas como negar al extranjero para afirmar lo propio. Y lo entiendo, es lo que Frantz Fanon explica como el movimiento del colonizado, que quiere afirmar lo suyo sobre lo del otro, como algo superior, igual que lo ha hecho el colonizador que afirma lo suyo por encima del otro, este es el movimiento de constitución colonial. Todo este primer momento de autoafirmación era necesario e inevitable, pero necesariamente debía ser superado.

Para ello es clave que las y los profesores participen en la producción de una nueva realidad, ese era el objetivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser imitación, replica o copia. Lo sabemos desde Paulo Freire, ustedes recuperan el pensamiento de Simón Rodríguez, que planteaba una educación desde América Latina hace bastante tiempo. Entonces ya tenía un giro descolonizador en ese sentido, el proceso educativo tiene que partir de lo concreto, de la experiencia, y la experiencia está ligada al ámbito circunscrito en que la y el profesor enseña y desarrolla el proceso educativo, en el sentido de construir un tipo de educación pertinente para la transformación.

Las experiencias que han sistematizado en Venezuela precisamente muestran que, a pesar de la cuarentena, dan cabida a una construcción curricular regionalizada y diversificada y a nuevas formas de hablar, leer y pensar la realidad, las que recuperan la experiencia cotidiana como fuente de saber y producción social de conocimiento. Creo que ha sido una creación docente desde una temporalidad propia. Son ellos y ellas mismas las que han encontrado modalidades de aprendizaje pertinentes a cada territorio, espacios de experimentación inéditos desde los mismos recursos y bases culturales de las y los docentes.

Si lo entendemos así, vemos porque era fácil que los profesores empiecen a articular el proyecto de la descolonización con el proyecto de la producción de conocimiento, porque recuperan la experiencia local, recuperan los saberes propios de cada lugar y eso implica no solamente un conocimiento para enseñar, implica transformarse a uno mismo, comprender que hay algunos conocimientos catalogados como más científicos y nuestras ideas culturales y simbólicas colonizadas son rele-

gadas. Hay distintos tipos de conocimientos, distintos niveles, desde los planos matemáticos, culturales, simbólico y lingüístico.

Un elemento fundamental para la descolonización era que el profesor parta de la experiencia, en el sentido de lo territorial, qué lugar está viviendo, con quién está enseñando, quiénes son con los y las que se va a desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces este profesor se articulaba a lo local desde esta visión de producción de conocimiento, al mismo tiempo se articulaba la descolonización, porque estaba tratando de generar una transformación del aprender de otros conocimientos y otras maneras de llegar al conocimiento.

Aquí llegamos a la interculturalidad. Cerrar la herida colonial, de la diferencia de uno sobre otro, de la deshumanización de uno sobre otro, no implica la anulación del enemigo, la anulación del otro. Todo lo contrario, implica la capacidad de poder aprender del otro sin una relación el poder de la dominación colonial. La importancia del respeto al pensamiento de otra persona aun cuando no parezca científico, atrasado o del pasado es lo que constituye la transformación.

Es clave también no cerrar la construcción del modelo, hacer que el modelo educativo sea una especie de armado permanente, posible a partir de la experiencia. Para eso se necesitan políticas públicas muy valientes, en el sentido de que se abran a las experiencias de las y los maestros. Una de las cosas que he aprendido es que pese a cualquier formación que uno tenga, nada puede sustituir la gran experiencia que tienen el magisterio, y a veces el problema que encontramos era cómo ellos podían reflexionar sobre sus propias experiencias. Algunos se sentían menos frente al conocimiento universitario o especializado, por lo que allí hay que tener esta valentía de las políticas públicas.

Si bien el Estado concentra, debe abrirse a las experiencias del terreno que han intentado poner en funcionamiento las ideas pertinentes a su territorio, lengua y memoria, que siempre son experimentales. Además, si estamos apostando a la descolonización, estamos apostando a algo pertinente y si es algo pertinente es algo inédito, y si es inédito no tiene un correlato anterior. No vamos a producir cosas en masa, no vamos a

producir un modelo para que sea aplicado en Venezuela, Bolivia y la región. No tiene sentido.

Vamos a enfrentar siempre lo inédito, por lo tanto, hay siempre espacio de experimentación y son las y los profesores, estudiantes y familias los que la viven y soportan, y hay que volver a recuperar esta experiencia, para pensarla desde el punto de vista de una política popular. Creo que nos faltó retornar a la experiencia del docente, mirar los límites que se tiene en la aplicación, porque, aunque sea muy linda la idea, en la aplicación es muy diferente. Cualquiera que haya trabajado en el Estado conoce muy bien que una cosa es lo que planifica y otra cosa es lo que termina haciendo, y esto siempre ha sido un problema de cualquier política de transformación educativa. Por lo tanto, es importante abrirse a la experiencia de los pueblos que educan y se auto educan.

Neoliberalismo, Comuna y función social del conocimiento

Rodrigo Hurtado

Coordinador Universidad Abierta de Recoleta

El neoliberalismo muestra signos de debilitamiento en distintos lugares, y en el caso de Chile cabe recordar que el 18 de octubre de 2019 estalla una rebelión ciudadana y popular, que identifica en los lastres de este modelo un conjunto de aspectos claves para la vida de las personas. Su demanda principal es de superación de ese régimen político, económico y cultural. Luego viene la pandemia, que está en pleno desarrollo y que ya sabemos que va a generar una crisis mucho más duradera que la crisis sanitaria misma.

En el caso del plano comunal local, la Universidad Abierta de Recoleta (UAR), es la primera pluriversidad municipal que surge en Chile, en el municipio comunista de Recoleta. Esta Comuna tiene como su particular característica el hecho de venir desde hace 7 años, con el alcalde Daniel Jadue, creando una serie de iniciativas que aborden las necesidades y derechos fundamentales para las personas, con soluciones efectivas desde la organización comunal, por afuera del mercado.

Por ejemplo, fueron creadas las farmacias populares, la óptica popular y recientemente la inmobiliaria popular. En este marco de acción política transformadora que pretende superar el neoliberalismo, avanzar en la construcción de otros modelos de desarrollo que pongan al centro las necesidades de las personas, surge hace casi dos años la UAR, que, como cada una de las otras experiencias mencionadas de salud y vivienda, nace en un contexto de respuesta desde abajo a la mercantilización radical que vive el país.

Hay que recordar que en el caso de la educación superior en Chile el 85% es privada, en el caso de la educación escolar alrededor del 70% es privada. Este es un contexto extraordinariamente adverso, en el que, sin embargo, la historia de esta

Universidad, aun breve y en desarrollo, también da cuenta de condiciones que nos animan a pensar que hay muchos espacios para la acción contestataria, contrahegemónica, para que vayamos a contracorriente de lo dado.

Nosotros entendemos que esta experiencia que forma parte de la superación del neoliberalismo, encuentra en la Comuna su espacio natural. No olvidemos que en todo el mundo hay un movimiento que se conoce como neomunicipalismo, que asume que son los municipios los que deben liderar la lucha por la radicalización de la democracia y la recuperación de los bienes públicos y comunes. En ese sentido, entendemos que no existe un bien más público y trascendental para el desarrollo de la vida humana en comunidad que el conocimiento.

Es el saber, el pensar, el conocimiento mismo, lo que está en disputa. Comprendemos que nuestra tarea entonces es dispersarlo en los territorios, democratizarlo, y darle una función social, es decir, conectarlo con las necesidades de pensar en una sociedad regida por un modelo de vida distinto. Otro elemento es la necesidad de territorializar este proceso, apostar por el encuentro de los mismos territorios con la construcción comunal, el entrelazamiento de la comunidad organizada con una política pública popular desde lo comunal.

Esto tiene consecuencias epistemológicas enormes, porque primero hay que repensar las instituciones educativas, retomar la idea de que tienen un rol, en particular las universidades, de contribuir a los procesos de desarrollo social, local y nacional, y son estas necesidades auténticas del pueblo las que deben orientar su desarrollo y producción de conocimiento, y no los intereses corporativos y productivistas del mercado. Por ejemplo, particularmente tenemos urgencias que provocó la pandemia y el neoliberalismo que tenemos que abordar, como la soberanía alimentaria. La universidad no puede estar disociada del hambre que está golpeando a nuestros pueblos.

Hay una oportunidad enorme de hacerse parte de estas soluciones tan sentidas por la gente, de construir tejidos sociales, de poner el conocimiento al servicio de estas necesidades, apostar definitivamente a una forma de generación de conocimiento y distribución de éste, que sea situada. Es decir, que sea situada territorialmente y orientada e inspirada en estas nece-

sidades que capturamos en el contacto con nuestros estudiantes, que a su vez son los vecinos y las vecinas de la Comuna, y apostamos a derivar de esta práctica un conocimiento útil para la definición de políticas públicas de alcance local, que nacen de este diálogo popular y ciudadano.

Este proceso participativo nos permite el construir un intelectual colectivo por sobre la tiranía de los expertos, expertos que nos han llevado a fracaso tras fracaso y que lo entendemos por su desconexión con la realidad y extrema conexión con intereses externos.

Visualizamos así la escuela como centro de producción, distribución e incluso consumo de alimentos. Con nuestros vecinos pensamos a ellas como un factor fundamental para lograr este objetivo, y también porque ya antes de la pandemia veníamos organizando programas de huertos familiares y educativos, pero también con fines productivos, propuesta que vamos ahora a ampliar a cualquier espacio utilizable con actitud agrícola para la producción de alimentos.

Les comparto un dato: solo en Recoleta hay más de 40 ollas comunes, una herramienta de autogestión popular comunitaria que aborda las necesidades alimentarias de forma colectiva. Fue una herramienta de lucha que el pueblo de Chile ocupó contra la dictadura de Pinochet, sobre todo por las consecuencias económicas nefastas que golpeó amplios sectores de la población en aquellos años, y que continúa y está pandemia acentuó.

Allí hay una oportunidad para el proceso educativo en general, y para la Universidad comunalizada en particular, de incidir, profundizar en estas relaciones comunitarias, abordando cuestiones relevantes, y habilitando la infraestructura comunal al servicio de estos procesos. Lo que nuestro alcalde denomina la promiscuidad funcional de los espacios, es decir, que en la mañana sea una escuela, en la tarde un taller productivo y en la noche un cine. Vamos incrementando ese uso diverso del territorio, para propiciar una profundización del tejido comunal comprometido con el proceso de transformación social y política.

Privatización, educación pública y comunidad

Juan Gonzalez López

Foro por el Derecho a la Educación Pública

Primero saludar desde el Foro por el Derecho a la Educación Pública, OPECH y Centro Alerta esta gesta educativa que hay en Venezuela. Ustedes saben que en Chile las reformas que se han llevado a cabo son contrarias a lo que ustedes están haciendo y proponiendo. Las reformas en Chile promueven la mercantilización de la educación, no la comunitarización. Estas reformas han sido encabezadas por la égida neoliberal, cuya principal arma es la privatización. Ante ello hemos desplegado una crítica a esta reforma y, también, con el tiempo, propuestas que dialogan con sus prácticas en este contexto pandémico.

Las propuestas que surgen acá han ido creándose alrededor de la idea de comunidad, ustedes lo han señalado, pareciera ser que la idea de comunidad, del control de la comunidad en la escuela, la participación comunitaria en la creación educativa constituye un elemento fundamental a la hora de repensar la escuela pública. Desde la experiencia chilena, por la historia del sistema educativo como experimento neoliberal, las privatizaciones recientes e incluso las políticas de shock post-catástrofes, lo comunitario aparece como “resistencia”.

Chile es el primer país latinoamericano en implementar medidas privatizadoras en educación, es donde comienza la reforma educativa neoliberal. Esta inició con la subvención a la oferta que hizo crecer explosivamente la presencia de escuelas privadas, las que hoy controlan el 70% del total de la matrícula nacional. Además, aparecieron en el campo educativo los llamados “cuasi mercados” educativos, verdaderos nichos de negocios subvencionados por el Estado. Por ejemplo, los gobiernos de turno, durante los últimos 30 años, externalizaron la alimentación escolar, la confección de textos escolares, la asesoría técnica, etc. Lo mismo que ustedes están haciendo comunitariamente, acá en Chile se hace vía mercado, por lo que los servicios educativos se han transformado en un campo de ne-

gocio. Por medio de licitaciones, subcontrataciones o subvenciones a grandes corporaciones, empresas o “sostenedores”, se han ido apoderando del sistema educativo chileno.

El caso de la alimentación escolar es paradigmático. Este servicio está controlado por 20 empresas nacionales y trasnacionales. Estas empresas oligopolizan todo el servicio de alimentación escolar en el país, sin espacio a grupos pequeños, empresas sociales, menos aún, comunitarias. Los resultados de esto han sido un desastre. Por ejemplo, durante la pandemia se congelaron los programas de alimentación en las escuelas de todo el país e incluso el gobierno disminuyó presupuesto. Las empresas comenzaron a repartir cajas de mercadería, insuficientes para las necesidades de las y los niñas/os y que presentaron además graves irregularidades. Al parecer, si no tenemos clases no necesitamos comer.

Pero no es solo la exprivatización lo que afecta al sistema educativo chileno, es decir que el Estado se desprenda de su infraestructura y función pública, sino que también la endoprivatización, es decir las lógicas mercantiles que se cuelan en la escuela transformando su sentido público. Nuestras escuelas se convierten en verdaderas unidades empresariales, dirigidas por la lógica de funcionamiento del mercado capitalista; la estandarización, la evaluación punitiva, el accountability financiero, entre otras prácticas propias de la relación mercantil. Se crean estándares definidos de arriba hacia abajo, y la escuela se aleja de la comunidad, porque la institución educativa asume que su principal función es competir, no cooperar.

Este tránsito del Estado docente al mercado docente, ha anulado el ethos comunitario que podría tener la escuela. La escuela se privatiza en dos aspectos. Primero privatiza su sentido, reduce el sentido de lo educativo, ya no se construye con todos y todas, sino que viene pauteado por las necesidades del capital y el orden social. Si uno conversa con estudiantes, hoy su gran reclamo es la pérdida de sentido con la escuela pública, un descontento generalizado con la falta de integralidad, con proyectos educativos reducidos a resultados de aprendizaje y éxito escolar, problemas de salud mental, suicidios, falta de apegos y autoritarismo de la escuela. En otras palabras, no es solo una falta de recursos monetarios, sino de recursos peda-

gógicos, afectivos, éticos y morales. La privatización implica un reduccionismo en el sentido de la educación.

El segundo aspecto que quiero destacar es que la escuela se privatiza en su alcance y extensión. La escuela al ser endoprivatizada, es decir, cuando se configura en base al modelo de la empresa privada de competencia, se comienza a aislar. Así se convierte en una unidad aislada de los recursos sociales y comunitarios. La escuela renuncia a su función social y a ser un motor de la construcción de comunidad, se concentra solo en sus “propios” alumnos, como su producto, y con ello segrega, diferencia, divide. Quiero recordar que Chile es el país con la segregación escolar más brutal de la región. No solo segregación entre ricos y pobres, sino que también hay segregación educativa entre los mismos pobres, porque cada uno en el barrio busca ir a la mejor escuela para competir, reproduciendo la competencia educativa y, en consecuencia, generar fractura social en los territorios.

Estos dos fenómenos, reducción del sentido de educación y reducción del alcance de la escuela, son de las principales consecuencias de la privatización de educación como tecnología de control. La privatización es negocio, pero más profundamente es una estrategia política que busca anular el sentido emancipador que puede tener la educación. En particular, busca anular su potencial de reconstruir comunidades y fortalecer políticamente a la sociedad, en base a limitar su sentido y alcance pedagógico.

Finalmente, como consecuencia de la privatización de la educación en Chile, esta ha pasado a estar bajo el control de una elite empresarial conservadora. Con las políticas de mercado se ha restituido el control que históricamente tenían sobre la educación los grupos conservadores centenarios, una verdadera restauración conservadora. La privatización, más que negocio, es expresión del poder de las elites sobre el sistema educativo. Ahí está la importancia de una escuela pública que sea comunitaria, una escuela, como dicen ustedes, para lo común. Que la escuela pública sea estatal es un requisito necesario, pero no suficiente. También es fundamental que la escuela del Estado se vuelque a lo comunitario, que sea pública-comunitaria, es decir que se comunalice y se libere del control que sobre ella tiene la elite religiosa y empresarial.

En base a esta reflexión, propongo un par de elementos para avanzar en la desprivatización de la educación a partir de la experiencia en Chile. Primero, la reconstrucción comunitaria del sentido de la educación. Es necesaria la revisión de todos los procesos educativos a la luz de las necesidades comunitarias del pueblo. Por ejemplo, una revisión curricular desde un diálogo con la comunidad, para fortalecer la identidades comunitarias y populares. Segundo hay que replantearse las fronteras de la escuela. ¿Cómo hacerlo? Ese es quizás el gran desafío que tenemos. De ustedes y la experiencia de comunalización, se puede aprender mucho. Comunalización para pensar y repensar las fronteras de la escuela.

Una escuela pública comunitaria que renuncie a la competencia cognitiva entre individuos que impone el modelo de mercado y se oriente por la articulación de la comunidad, con las radios comunitarias, con la economía popular, con los líderes locales, con la junta de vecinos, etc., con toda expresión de la diversidad comunal, para pensar así, otros proyectos educativos y productivos para el buen vivir.

Para cerrar, hay que decir que la pandemia quizás nos ha mostrado a todos y todas, la necesidad de reconstruir lo público, y hacerlo desde este sello comunitario. El caso que les conté de la alimentación y otros más lo demuestran, una vez más. Es necesario que la escuela sea pública, y para esto, no es requisito suficiente, aunque sí necesario que la escuela sea financiada por el Estado, por todas y todos, que además sea comunitaria, que no sea privada.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

LUGARIZADAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En diversos lugares del territorio venezolano se registraron desde estudiantes, el magisterio, familias, comunidades y comunas acciones y compromisos por dar respuesta a la continuidad educativa durante el cierre preventivo de escuelas por el brote del COVID-19. Muchas de ellas desde sus capacidades, tecnologías y cultura dieron vida a interacciones socioeducativas que perfilan una educación y una escuela alternativa.



REGIONES DE CONOCIMIENTO

CENTRAL LLANERA ORIENTAL

ANDINA NOROCCIDENTAL

- PERIÓDICO ESCOLAR**
Aragua
Bibliotecas comunitarias
Semnario pedagógico
- CARTA PEDAGÓGICA**
Distrito Capital
Papelógrafo pedagógico
en tu comunidad
Buzón pedagógico
- BIBLIOTECAS COMUNITARIAS**
Miranda
La escuela somos todos
Carteles y perfoneo
pedagógicos
- YO ME CUIDO, TU ME CUIDAS**
La Guaira
Galería de manifestaciones
culturales
Paella escolar
- BITACORAS**
Zulia
Semilleros científicos
Guías pedagógicas
- MEJORAMIENTO DE CANAMITAS**
Mérida
Líneas telefónicas y SMS
- PROGRAMAS RADIALES**
Táchira
Capsulas de atención
socioemocional
Manos a la Siembra
- PLANES DE LECTURAS**
Trujillo
Cartelera pedagógica
Programas radiales de
docentes
- BUZÓN LLANERO**
Barinas
Radioescuela comunitaria
Programas radiales de
estudiantes
- SEMILLEROS CIENTÍFICOS**
Apure
Visitas didácticas casa
a casa
Bibliotecas comunitarias
- PLAN PSICOCINÉTICO**
Guárico
Aula virtual Guárico
Lectura al aire libre
- CATUMARE PEDAGÓGICO**
Amazonas
Valija viajera
impresión de cartillas y
guías
- PATIOS PRODUCTIVOS**
Carabobo
Colección Bicentenario va
a la casa
Manos a la Siembra
- FESTIVAL DE PORTAFOLIOS**
Cojedes
Plan psyvid-20
Guías para estudiantes
- CARTELERIA PEDAGOGICA COMUNAL**
Falcón
Pregoneros y buzones
pedagógicos comunales
- PROYECTOS PRODUCTIVOS**
Lara
Aulas-taller
Orientación para el uso
de redes sociales
- REDES SOCIALES**
Portuguesa
Guías pedagógicas
actores educativos
Programas radiales
- FORO CHAT SOCIOEMOCIONAL**
Yaracuy
Salas de conexión a
internet
- MAPIRE COMUNITARIO**
Anzoátegui
Video clases de docentes
Moral de aventuras
- AULA VIRTUAL MOCHIMA**
Bolívar
Buzón pedagógico
Uso planificación de
redes sociales
- PRÉSTAME TU CUADERNO**
Delta Amacuro
Cartelera informativa
Guías didácticas.
- MEGAFONO PEDAGÓGICO**
Monagas
Guía practica pedagógica
docentes y estudiantes
- BICICLETA VIAJERA**
Nueva Esparta
Aprendizaje entre pares
Mi aula en las redes
- VISITAS CASA A CASA**
Sucre
Correo territorial
Video clases

*Las experiencias presentadas no representan la totalidad de prácticas desarrolladas sino una muestra representativa del repertorio diverso que emergió entre Marzo y Agosto 2020 desde los territorios

Hacia una caja de herramientas propia: Glosario de experiencias lugarizadas desde lo común

*Silvia Medina, Loida Meza, Henry Renna,
Lenin Romero y Rebeca Senia*

A continuación, se presenta en formato de glosario algunas de los casos registradas del proceso de sistematización de experiencias del Plan Cada Familia Una Escuela. Ellas no desean ser definiciones de las prácticas, sino solo una descripción explicativa sobre la base de las significaciones de las y los actores locales.

Emergencia de tecnologías libres-blandas de aprendizaje

¿Cómo podemos promover el acceso de familias y equipos educativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidades virtuales desde lo local en casos de limitado acceso a conectividad y dispositivos tecnológicos?

•**Atención e información familiar mediante telefonía:** Habilitación de líneas de telefonía fija o móvil para la atención pedagógica y acompañamiento de las familias y estudiantes, así como entrega de información oficial clave del COVID-19 y las medidas gubernamentales nacionales y locales (ejemplos en Anzoátegui, Guárico, Lara, Mérida, Sucre y Trujillo).

•**Mensajería de texto para informar a la comunidad:** Uso de mensajería masiva de texto (SMS) para entregar información general a las familias sobre el COVID-19 e informar sobre los horarios de la programación educativa (ejemplos en Anzoátegui, Guárico, Lara, Mérida, Sucre y Trujillo).

•**Mensajes clave en redes sociales:** Uso de herramientas virtuales más “livianas” en el consumo de datos para informar y retransmitir mensajes claves del programa nacional

y acompañar a las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ejemplos en Apure, Bolívar, Cojedes, Miranda, La Guaira, Portuguesa, Lara, Nueva Esparta y Táchira).

•**Red de Aprendizaje, Aula en las Redes y Paella Escolar, Foro**

Chat: Activación de salas de clases de las escuelas en grupos de aprendizaje virtual de docentes, representantes y estudiantes, mediante el uso organizado y planificado de redes sociales, como WhatsApp (Distrito Capital, Nueva Esparta, La Guaira y Zulia respectivamente)

•**Orientaciones para uso adecuado de redes y tecnologías:**

Entrega a nivel local de orientaciones para un uso formativo y adecuado de las tecnologías (ejemplos en Lara y Táchira)

•**Aulas virtuales (Aula Virtual en Situación de Emergencia):**

Surge desde marzo 2020 y tiene mil doscientos docentes investigadores/as que forman parte de una red de gestión y comunidad de aprendizaje, para ofrecer apoyo a maestros/as en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de espacios virtuales, mediante el uso de software libre de forma asincrónica o sincrónica (varias Zonas del país).

•**Acceso y mejoramiento de Canaimitas desde lo local:**

Para complementar el acceso a las plataformas en línea, se ha reforzado localmente el acceso a hardware, por medio del mejoramiento, mantención, actualización y uso de las Canaimitas (Mérida).

•**Sala de Conexión Cada Familia Una Escuela:**

Habilitación de un espacio comunitario con Canaimitas y conexión a internet para el acceso de manera libre y gratuita a la oferta virtual (Yaracuy).

•**Revista Pedagógica Digital:**

Iniciativa que busca divulgar y compartir recursos y experiencias didácticas con el objetivo de potenciar el desarrollo social, emocional, moral, cognitivo y del lenguaje del niño, niña, adolescentes y familia en general. Se solicita los primeros 15 días del mes a través de los centros locales temas para la edición, los cuales se van publicando con las respectivas estrategias a desarro-

llar por docentes y estudiantes (Miranda, Guárico y Monagas).

Los casos enseñaron que lo decisivo del proceso de educación no presencial reside no tanto en la herramienta sino en el artesano/a, en las capacidades creadoras del magisterio y equipos territoriales de usar el software libre y el hardware existente para compartir lo común. Fueron el valor de uso y las tecnologías blandas de lo territorial, la asociatividad y la solidaridad, combinadas con el uso de recursos abiertos y el poder-hacer pedagógico, las que permitieron promover el acceso al proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidades virtuales desde lo local.

La comunicación se lugariza en las redes socioculturales

¿Cómo podemos comunicarnos masiva y contextualizadamente con las familias y educandos en semanas de cuarentena radical para compartir la información clave de la ruta educativa en contextos de no presencialidad?

•**Cartelera y Semanario informativo y pedagógico:** Medio de comunicación comunitario en áreas de bajo acceso a tecnología y/o electricidad, para asignar actividades e informar de forma permanente a la comunidad de los alrededores de la escuela (ejemplos Delta Amacuro, Trujillo, Aragua, Miranda, Guárico y Apure).

•**Papelógrafo pedagógico en tu comunidad:** Iniciativa de uso informativo de espacios públicos claves del territorio, para entregar a la población la programación educativa y proveer de mensajes clave a las familias en seguridad y protección ante el brote del virus (Distrito Capital).

•**Cartelera pedagógica comunal.** Variante de la cartelera y papelógrafo pedagógico coordinado a nivel territorial junto con el poder comunal y las organizaciones de base (Falcón).

•**Pared y Portón Pedagógico.** Espacio físico en las instituciones en el que la comunidad tiene acceso a información relevante en relación con las actividades, contenidos y ase-

sorías pedagógicas. Su finalidad es mantener informada a la comunidad escolar de los contenidos académicos, actividades escolares para las y los estudiantes, cronograma de asesorías pedagógicas, programas de alimentación y jornadas de salud .

•**Red de Comunicación y Apoyo Pedagógico:** Mediante una red de comunicación a través del mapeo circuital y la cartografía social, se logró que la información de las actividades pedagógicas e institucionales llegara a cada uno de los estudiantes, en los diferentes puntos vulnerables de la parroquia (Distrito Capital, Monagas).

•**Información en el Área de Salud Escolar a Distancia:** Conjunto de acciones que se realizaron de forma virtual, para informar, proteger y promocionar la salud en las dependencias educativas y actividades preventivas en varias temáticas: prevención del embarazo adolescente, educación sexual y reproductiva con equidad de género, proyecto de vida, educacional nutricional e higiene de los alimentos, uso de la medicina tradicional, entre otros temas (Táchira).

•**Corredor pedagógico en Comuna:** Es considerada una estrategia no digitalizada de encuentro con el otro, entendiéndolo como un espacio (calle, avenida, vereda...) que delimita un área cercana a la escuela en la que viven los/as estudiantes de esa escuela; y desde donde se construye un tejido temático que responda a las áreas de aprendizaje o conocimiento en coherencia con el plan establecido para un momento determinado (Bibliotecas comunitarias Guárico).

Las experiencias mostraron que, para comunicarse masiva y contextualizadamente con las familias y educandos, deben activarse todos los recursos de saber, comunicar e informar localmente, enredándose la escuela en una trama sociocultural. Fueron experiencias educativas enraizadas en las bases sociales y las redes comunitarias del lugar, que lograron anclarse en las relaciones locales de comunicarse el uno-con-el-otro en la cotidianidad, donde se produjeron conocimientos significativos y una comunicación con impacto efectivo y pertinente.

Una educación en movimiento a lo largo y ancho de la vida

¿Cómo podemos acercar oportunidades de aprendizaje a estudiantes de zonas alejadas o remotas que no tienen acceso a conectividad, así como es reducido el acceso a televisión o radio?

•**Correo territorial del cuaderno pedagógico:** En los territorios se articulan las fuerzas vivas y los líderes de calle quienes asumen de “puente” entre el estudiante y el docente viabilizando la asignación y recepción de actividades pedagógicas dentro de un barrio o cuadrante (Sucre).

•**Carta pedagógica:** Es un medio de comunicación escrito dirigido a la escuela, familia y comunidad, que expresa de forma sencilla y afectiva información y orientación pedagógica a desarrollar. Está inspirada en una estrategia histórica usada por el Libertador Simón Bolívar para comunicarse a distancia en tiempos de Independencia (Distrito Capital).

•**Préstame tu Cuaderno:** Es una iniciativa del colectivo zonal para hacer llegar las orientaciones pedagógicas a la población estudiantil de los municipios más alejados, en su mayoría comunidades indígenas fluviales, las cuales poseen dificultades en el acceso a las tecnologías, conexión a internet, expandiéndose luego a poblaciones rurales apartadas de difícil acceso (Delta Amacuro).

•**Bicicleta y Motocicleta Viajera:** Propuesta para llegar a estudiantes en zonas más distantes, aplicada por docentes en función supervisora que recorrían las instituciones educativas y los hogares para difundir información, monitorear los procesos pedagógicos y orientarlos (Nueva Esparta, Guárico, Lara y Distrito Capital).

•**Valija Viajera:** Consta de un sobre impreso para el personal docente que está en los municipios lejanos, con las orientaciones ministeriales y las actividades y estrategias a desarrollar, los cuales son enviados por medio de embarcaciones o vuelos de apoyo con la FANB a los municipios del interior del estado (Amazonas).

•**Catumare Pedagógico:** Es una cesta que se utiliza comúnmente para trasladar los frutos de las cosechas en los pueblos indígenas, y hoy se asume para trasladar los cuadernos y asignaciones pedagógicas desde las casas hasta la institución educativa. Contando con la participación de maestros, supervisores y jefes de calle, adaptado al contexto del territorio fluvial y terrestre indígena (Amazonas).

•**Mapire Comunitario:** Bolso de palma de origen indígena, que nuestros abuelos heredaron y usaban para llevar el alimento al hogar o transportar herramientas de trabajo. Hoy se usa para trasladar los medios de aprendizaje (cuadernos, guías, entre otros) (Anzoátegui).

•**Bibliotecas comunitarias:** Surgen por la necesidad que tenían los niños y jóvenes de zonas a veces sin TV, de tener libros y materiales para realizar tareas e investigaciones. Esto es informado por los gobiernos comunitarios a las familias y se comienzan a recoger libros donados o prestados y lideresas comunitarias ofrecen parte de sus casas para que los estudiantes busquen los libros en préstamo (Apure, Carabobo, Lara y Miranda).

•**Cuaderno viajero:** Cuaderno (tradicional o tableta) del estudiante que viaja de la mano del padre, de la madre o del familiar responsable hasta la o el maestro, quien le entrega información, historias, actividades, a sus niños y niñas y viceversa (Distrito Capital, Trujillo y Guárico).

•**Sobre educativo:** Docentes preparan una cantidad de contenidos para llevar a los estudiantes en un sobre, la selección de los contenidos es socializada con los padres con el fin de encontrar las formas de responder a estos. Cada estudiante agregará un contenido más vinculado a una situación de la cotidianidad (productiva, saber, problema social, familiar, emocional u otro). Pueden ser seleccionados para una semana o hasta quince días. Los contenidos estarán vinculados con el plan temático del Plan Cada Familia una Escuela (Guárico).

•**Dame tu portafolio:** Propuesta local que ha facilitado la comunicación comunitaria para la recepción y devolución de los trabajos de estudiantes y evaluaciones de sus maestras/os.

•**Buzón Ilanero:** El buzón receptiona y entrega asignaciones escolares a representantes que no poseían recurso tecnológico ni internet, el representante deja el portafolio o tareas en un buzón los viernes, ubicado al frente de la casa de la jefa de calle o jefa de comunidad, para que la maestra o maestro la recogiera al final de la tarde y, en una pizarra, dejara las notas, tareas y actividades pedagógicas a realizar por parte de los estudiantes para la próxima semana (Barinas).

•**Buzón pedagógico y Didáctico:** Iniciativa que permite la consulta permanente, aportes, y sugerencias de la comunidad, que está abierto a todas y todos los estudiantes que no han tenido conectividad o comunicación con su maestra o maestro (ejemplos en Bolívar, Distrito Capital y Táchira).

•**Buzones Pedagógicos Comunes:** Estrategia que consiste en compilar las carpetas o portafolios pedagógicos bajo la responsabilidad de los Líderes de Calle, para promover la participación del poder popular y garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes (Falcón).

Los casos muestran una concepción de una educación total, en todo lugar y momento y construida por las y los del común. Fueron prácticas basadas en las capacidades territoriales de desarrollar sus formas de educación propia, de manera autónoma “a lo largo y ancho de la vida”, es decir, desde la cuna a la tumba en todo momento vital y a lo ancho de la vida social del ser humano en todos sus espacios de sociabilidad, las que permitieron un alcance y una relevancia importante de las acciones.

La palabra escrita se adapta, cambia y se anticipa al contexto

¿Cómo podemos asegurar la distribución de medios impresos locales para llegar a todos y todas y la creación de guías prácticas y pedagógicas que acompañen el proceso de enseñanza y aprendizaje en zonas de limitado o reducido acceso a conectividad y otros medios?

•**Plan Préstame un libro y te lo devuelvo pronto:** Consiste en la activación de las bibliotecas de los centros locales de

investigación y formación, y de los planteles para prestar apoyo bibliográfico con la Colección Bicentenario en poblaciones, aldeas y sectores en los cuales la señal de internet, de radio y televisión no eran totalmente accesibles para las y los estudiantes (Mérida).

•**La Colección Bicentenario va a la Comunidad:** Consistió en facilitar el acceso a los libros de las diferentes áreas a los estudiantes de las comunidades de educación primaria y media para la investigación, distribuidas a los Consejos Comunales junto con charlas informativas y formativas (Carabobo).

•**Periódico Escolar y familiar en tiempos de pandemia:** Se adaptó y modificó el existente periódico escolar para guiar, informar y orientar a las familias y estudiantes en tiempos de cuarentena, llegando a la familia venezolana con líneas preventivas y formativas. El periódico familiar permitió mantener la comunicación a distancia y fortalecer el aprendizaje significativo desde cualquier área del saber, destacando los aspectos que ocurren en nuestro contexto (Aragua y Táchira).

•**Guías prácticas y pedagógicas:** Consistió en el diseño, impresión y distribución de guías a nivel local para proveer material educativo a estudiantes que no están dentro del alcance de la oferta multiplataforma y asegurar el acceso igualitario, así como proveer herramientas a docentes y familias para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje (ejemplos en Anzoátegui Bolívar, Delta Amacuro, Táchira Lara, Monagas, Portuguesa, Falcón, La Guaira, Miranda, Nueva Esparta, Sucre).

Muchos territorios demostraron ir más allá de la réplica de los programas centrales, se adaptaron, modificaron y llegaron a crear materiales impresos desde los territorios, anticipándose a las necesidades de la población. Fueron comunidades que basadas en el principio de educación igualitaria y una mirada de justicia social, no pidieron al estudiante adaptarse, sino ellas cambiaron en función de las necesidades emergentes y el medio al cual deben servir.

La escuela somos todas y todos

¿Cómo podemos movilizar a la comunidad para acompañar y dinamizar a nivel local la continuidad educativa y asegurar el derecho a la educación?

- Casa a Casa:** Estrategia de atención casa a casa y visitas domiciliarias para mantener los vínculos y el contacto directo entre docentes, estudiantes y sus familias. Además de realizar visitas de acompañamiento a los domicilios de escolares que no reportaron actividades o con presunción de deserción académica, en articulación con Oficina de Defensorías Educativas y el Sistema Nacional Rector para la Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (SNRPINNA) (Carabobo, Delta Amacuro, Monagas, Sucre, Apure, Lara, Táchira).

- La escuela somos todos:** Las y los docentes que viven en el mismo sector donde está la institución educativa, se presentaron en las casas de estudiantes que no cuentan con los recursos tecnológicos para entregarles las actividades a realizar (Miranda).

- Recreaprendizaje:** Docentes desarrollaron una planificación de actividades lúdicas-recreativas para fomentar el aprendizaje de las diversas áreas del conocimiento y las hizo llegar a los estudiantes a través de las visitas casa por casa, para que este las aplique en su entorno familiar y pueda plasmar la experiencia en su cuaderno retirado quincenalmente (Apure).

- Aprendizaje entre pares y apoyo mutuo entre estudiantes:** Estudiantes de media general o universitarios/as organizados en un barrio, dieron apoyo a niñas y niños de primaria en sus hogares para realizar sus actividades propuestas por el Plan (Nueva Esparta).

- Punto de Apoyo Pedagógico (PAP):** Es un espacio de orientación semipresencial dirigido a la familia y a estudiantes del nivel media general. Busca orientar y apoyar las disposiciones emanadas y todas aquellas actividades construidas en conjunto por las y los docentes de la institución (Lara).

•**Mi Comunidad Pedagógica:** Estrategia lugarizada que agrupa a personas pertenecientes a la comunidad educativa que apoyan y atienden a niñas y niños en su proceso pedagógico; su propósito es incorporar a toda la población estudiantil al programa Cada Familia una Escuela, para garantizar su prosecución en las actividades académicas, alimentarias y socioemocionales, para madres, padres y/o responsables que no puedan dirigirse al plantel (Distrito Capital).

•**Tun Tun Visitas Domiciliarias:** La estrategia consiste en programar encuentros con las familias para brindar asesorías a los estudiantes. Durante el tun tun, se debe tener un cuaderno bitácora, donde se van realizando los registros de la experiencia vivida con las y los estudiantes. Esta experiencia tiene su inspiración en el siglo XIX, y expresa la visita que hace el pueblo casa por casa en tiempos de navidad, constituyendo una manifestación cultural propia (Guárico).

•**Los Súper al Rescate:** Es una estrategia aplicada por los supervisores circuitales, enlaces y coordinadores para atender a estudiantes a través de Planes de Atención Integral Lugarizados (PAILS) que buscan desarrollar los componentes de apoyo familiar, y comunitario, fortalecimiento de redes del territorio e incorporar a líderes comunitarios en la atención académica e integral de los estudiantes (Lara).

Los casos de visitas domiciliarias y prácticas de aprendizaje entre pares muestran un amplio proceso de movilización social dirigido a asegurar el derecho a la educación. Desde los territorios se generaron pedagogías y formas de comunicatividad más solidarias, complementarias y cooperantes, una docencia situada que llevó a modificar la manera misma en cómo se produce y reproduce la vida socioeducativa. Fueron casos que se basaron en la participación consciente de los actores del lugar y que trabajaron desde las historias locales y saberes ancestrales de los que habitan el territorio, los que lograron movilizar e involucrar mayor cantidad de actores y sectores.

Reencuentro con la radio y la educomunicación

¿Cómo podemos impulsar el uso de las radios y la educomunicación para facilitar el acceso a quienes no tienen internet

o TV y además para promocionar la emancipación expresiva de todas las personas en tiempos de confinamiento?

•**El megáfono pedagógico:** Donde las comunidades organizadas o líderes de calle tengan equipos de sonido o megáfonos, un/a líder de calle o un/a docente, transmite las actividades del día o la semana y de igual forma cualquier otra actividad relacionada con el plan preventivo y pedagógico Cada Familia Una Escuela (Monagas).

•**Perifoneo pedagógico:** Medio informativo y cercano centrado en la comunicación inmediata en el territorio con las familias y llegar a los estudiantes de la forma más sencilla posible, organizado entre la escuela y el poder popular (Miranda).

•**Pregoneros pedagógicos comunales:** A través de la activación de emisoras comunitarias y voceros de los movimientos sociales, se informa y comparte sus experiencias desde cada territorio y se difunde y masifica toda la información concerniente al Plan Cada Familia Una Escuela (Falcón).

•**Radio escuelas comunitaria:** Pluralidad de programas educativos impulsados por equipos de las zonas que se incorporaron en la programación regular de las radios comunitarias, para ofrecer oportunidades de enseñanza y aprendizaje a estudiantes que no poseían acceso a internet o TV (ejemplos en Amazonas, Aragua Apure, Miranda, Lara, La Guaira, Barinas, Táchira, Mérida)

•**Programas radiales de docentes:** Realización de programación educativa radial por maestros y maestras y diálogo pedagógico en vivo, desarrollados por docentes para intercambiar prácticas y vivencias (Trujillo, Apure y Guárico).

•**Programas radiales de estudiantes:** Propuesta educomunicativa que buscó poner a las y los estudiantes en el rol de periodistas para que descubran, construyan y desarrollen habilidades que le permitirán tener una formación integral y desde una experiencia placentera (ejemplos en Cojedes, Guárico, Barinas y Táchira).

•**Recursos audiovisuales para el aprendizaje:** Creación local

y colaborativa de recursos educativos audiovisuales, para acercar herramientas didácticas atractivas y facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje a estudiantes y sus familias (ejemplos en Anzoátegui, Sucre, Miranda, Táchira y Trujillo).

Las experiencias dan cuenta de una concepción educocomunicativa como enfoque para promocionar la emancipación expresiva de todas las personas, para construir una voz crítica y potenciar nuevos aprendizajes y conocimientos. Se observa que fue clave que las escuelas y los equipos se abrieran a permearse de las visiones comunicativas del común, y una escucha abierta de las infancias y las juventudes para desarrollar rutas de aprendizaje autónomas, abrirse a otras narrativas y lenguajes, lo que permitió una mayor apropiación y protagonismo de los actores, así como cercanía y proximidad de los mensajes.

Hacia una gran comunidad-taller a cielo abierto

¿Cómo podemos en tiempos de confinamiento desplegar una pedagogía productiva, de aprender-haciendo?

•**Programa Todas las Manos a la Siembra en tiempos de confinamiento:** Continuación en la implementación del programa como un compromiso por asegurar una educación vinculada a las necesidades de soberanía alimentaria de las comunidades, mediante la creación de conucos escolares y comunales durante la cuarentena (ejemplos en Lara, Carabobo y Táchira).

•**Patios Productivos:** Variación del Programa Todas las Manos a la Siembra desde el hogar que permitió la formación de destrezas técnicas de riego, de cultivos, entre otros, valores (responsabilidad, autonomía, cooperación, integración, participación) y conocimiento sobre estilos de vida saludables a través de una rutina de bienestar para todos y todas (Carabobo).

•**Tu desecho mi provecho:** Experiencia que busca propiciar espacios eco pedagógicos a través del aprovechamiento de los residuos sólidos, generando una cultura ecológica en

las comunidades y a su vez posibilitar la ocupación sana del tiempo libre en el hogar (Falcón).

•**Semillero Científico:** Propuesta que persigue consolidar vivencias educativas en el uso de recursos cotidianos y de fácil obtención en el hogar y su materialización en el diseño de proyectos innovadores para hacerle frente a la pandemia (ejemplos en Apure y Zulia).

•**Proyectos Socioproductivos:** Iniciativas de aprendizaje basado en el hogar que fomentan el pensamiento científico, fortalecen la integración de la familia y rescatan valores de convivencia en el hogar y de la preservación de la vida y el buen vivir (Lara).

•**Aulas-taller:** Proyectos productivos en hogares basados en el diálogo intergeneracional entre estudiantes y sus representantes, quienes intercambian saberes y haceres para soluciones domésticas y locales, estimulando así el desarrollo cultural y productivo (Lara y Apure).

•**Aprendiendo como maestra-enseñando como mamá:** Metodología de enseñanza basado en la aplicación cotidiana del desarrollo curricular vinculando los temas generadores y contenidos con actividades y rutinas diarias como la cocina, manualidades y emprendimientos productivos (Aragua).

En las experiencias se observa la emergencia de una pedagogía productiva, con profundo significado social para la construcción del bien común, la satisfacción de necesidades y la dignificación de trabajo. Se observa como factor clave para la educación y para la comunidad fomentar el aprender a hacer, vincular el aprendizaje con el trabajo digno y cooperativo y las necesidades productivas locales por medio de comunidades-taller

Recuperando la armonía entre lo cognitivo-afectivo-conductual

¿Cómo podemos integrar la dimensión afectiva en tiempos de confinamiento y recuperar la armonía en la integralidad del

aprendizaje, entre lo cognitivo, lo conductual y socioemocional?

•**Lectura al aire libre:** Consistió en seleccionar, organizar y difundir desde la cooperación colectiva, lecturas ajustadas a la atención socioemocional de toda la población, acompañadas de producciones escritas en el contexto (Guárico, Táchira y Trujillo).

•**Galería de manifestaciones culturales:** Una iniciativa emprendida por maestros y maestras en que los niños y las niñas, con el apoyo de sus representantes y maestras, investigaron y explicaron a través de videos, bailes y notas de voz, las diversas manifestaciones culturales que representan a nuestro país (La Guaira)

•**Ajedrez como medio antiestrés:** Una experiencia pedagógica que pretende propiciar espacios para la liberación del estrés, a través de la elaboración del tablero y las piezas del ajedrez, además de aprender en familia este juego durante la cuarentena (Falcón).

•**Foro Chat Socioemocional:** Herramienta de comunicación mediante el WhatsApp para fortalecer la dinámica familiar, las relaciones humanas y el manejo de las emociones en tiempos de cuarentena, a través de la entrega de estrategias de trabajo socioemocional para la práctica de una nueva organización familiar, basadas en las potencialidades y necesidades de cada miembro de la familia (Yaracuy).

•**Capsulas para la atención psicosocial:** Cápsulas informativas desarrolladas entre educación, salud y protección para difundir orientaciones, guías pedagógicas y monitoreo de las actividades ejecutadas por las y los estudiantes en compañía de sus familias (Táchira).

•**Programas de aprendizaje y bienestar socioemocional.**

Propuestas integrales e intersectoriales de fomento del aprendizaje y bienestar socioemocional en estudiantes, familias y comunidades, basados en la creación de redes comunales de educación, protección y salud, el ejercicio del cuerpo y mente, y redes de cuidado socioemocional entre comunidades educativas, familias, movimientos y organizaciones sociales (ejemplos en Cojedes, Guárico, La Guaira y Falcón).

•**Valija didáctica:** Es una herramienta no digitalizada de visita domiciliaria que consiste en una caja elaborada con cartón que contiene diversas actividades relacionadas con el proyecto de aprendizaje, el o la docente y los padres incorporan los colores, los números, las vocales, objetos que estimulen los sentidos, figuras y cuerpos geométricos, colección bicentenario, revistas y cuentos, entre otros, para motivar el aprendizaje por descubrimiento (Guárico).

•**Mándalas Pedagógicas:** Es una herramienta pedagógica socioemocional que favorece procesos de aprendizaje y atención de las y los estudiantes, mejora la concentración y desarrolla capacidades artísticas, los cuales a través de sus formas y colores permiten acceder a la información inconsciente de quien lo crea o colorea (Guárico, La Guaira, Distrito Capital y Táchira).

•**El Musiwaka:** Considerada una estrategia de enseñanza, transmitida por los ancestros a los niños y niñas para aprender a realizar figuras o formas. Expresión artística que guarda como fichas bibliográficas los datos o elementos esenciales de la historia que forjan la cosmovisión Warao. Tiene como finalidad resaltar las creencias y costumbres Warao para mantenerlas a lo largo del tiempo, a través del cuento como estrategia utilizada, que relatan los sabios y sabias, mientras enseñan las figuras y formas (Monagas).

•**La Maraca que Educa:** La maraca o jebumataro (tapara de espíritus) es un instrumento fundamental en la enseñanza medicinal espiritual del Wisiratu (chaman). Su propósito es dar a conocer la enseñanza tradicional de la espiritualidad Warao como parte esencial de la educación propia del pueblo indígena. La maraca, poseedora de energía espiritual, acompaña al maestro wisiratu en sus enseñanzas tradicionales y al maestro de escuela para darle posibilidades de extraer, de estas enseñanzas tradicionales, su valor científico (Monagas).

Muchos de estos casos se han propuesto ir más allá de leer, escribir, sumar y restar, se han embarcado en una búsqueda de conectar la educación con propósitos relacionados con una auténtica educación para la vida. Existe, en varios programas locales impulsados por zonas educativas, un intento por poner

al centro de la práctica pedagógica los cuidados con uno/a mismo/a y entre las personas, entre los pueblos y entre la propia especie humana con la Madre Tierra, y recuperar la armonía en la integralidad del aprendizaje, entre lo cognitivo, lo conductual y socioemocional.

Una evaluación para la formación desde la acción-reflexión-acción

¿Cómo podemos implementar un aprendizaje significativo por descubrimiento para el educando y de investigación para el/la educador/a en la situación actual?

•**Portafolios y Carpetas pedagógicas:** Herramienta de evaluación formativa definida a nivel central como alternativa a la evaluación tradicional por medio de pruebas, la que fue re-significada a nivel local mediante el uso de materiales propios en el hogar, en casos por medio de formatos virtuales y digitales, combinando registros fotográficos con materiales impresos o trabajos manuales.

•**Bitácoras:** Herramienta de evaluación formativa útil para el trabajo del supervisor y docente, pues ella le permite registrar de forma organizada las experiencias surgidas en el circuito educativo y observaciones sobre el desarrollo integral de las y los estudiantes, la conecta con procesos de investigación durante y después de su aplicación, así como para compartir sus experiencias (Táchira, Zulia y Yaracuy).

•**Festival de Portafolios y Carpetas Pedagógicas.** Fue una estrategia que permitió el intercambio y compartir las múltiples producciones realizadas por las y los estudiantes y sus familias, donde se expresó la creatividad en la presentación de los trabajos realizados por las orientaciones del Plan Cada Familia una Escuela (Cojedes, Apure, Guárico, Lara).

Las experiencias de evaluación, algunas desarrolladas por medio de buzones y bitácoras, han privilegiado un aprendizaje significativo por descubrimiento para el educando y de investigación para el/la educador/a, las cuales apoyadas en un círculo permanente de acción-reflexión-acción, vinculan la educación

a la vida cotidiana. El uso formativo y creativo del portafolio y las carpetas, ha facilitado involucrar a muchos actores comunitarios en la tarea de investigar, educar, comunicar y organizar.

La interpretación crítica, ordenamiento y reconstrucción de las experiencias compartidas a nivel territorial, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: lo que se des-encubre es que, a pesar del escenario de educación no presencial y confinamiento por el COVID-19, y las adversidades y retos contextuales del país producto de las sanciones económicas, desde las resignificaciones territoriales del magisterio, familias, comunidades y Comunas se registraron experiencias emergentes de lugarización educativa desde lo común.

Se advierten formas diversas y plurales de responder desde la lugarización sobre otra educación posible, que tiene en sus agencias de sociabilidad territorial y en las y los sujetos educativos un esfuerzo socio cultural y ético de nuevo tipo. Estos se fundamentan y se desenvuelven alimentados por el valor de la libertad y la autonomía de las personas, la responsabilidad solidaria, la participación, el respeto a la diversidad natural y geo humana, el ejercicio de la ciudadanía social, y la comprensión de la educación como integrante de la reconstrucción pública de la escuela, el espacio y sus relaciones de comunalidad.

A pesar de los enormes retos y adversidades que enfrentaba Venezuela previamente, las y los actores locales han llevado a la práctica verdaderos ensayos de propuestas educativas basadas en el protagonismo popular, que superan los formatos tradicionales establecidos por la escuela moderna y nos entregan la posibilidad de asumir esa agenda de transformaciones pendientes para los sistemas educativos. En efecto, la actual crisis ha favorecido la resignificación de nuestros vínculos sociales y, a partir de ellos, la reconstrucción de identidades y del sentido de ciudadanía, a través de grandes-pequeñas acciones colectivas en el día a día, que, sin ignorar los conflictos dominantes que influyen en la división de nuestras sociedades, reconocen y promueven la cohesión y diversidad como un elemento crítico para alcanzar un futuro común.



Carta de cierre: Al maestro Simón

Anónimo

Estimado maestro,

Permítame escribirle en su cumpleaños 251 unas breves notas de mi experiencia de un día compartido con sus estudiantes en estos difíciles tiempos de una pandemia.

Desperté con los primeros rayos del sol y me levanto en Nueva Esparta, se escucha el movimiento de la bicicleta y motocicleta viajera en que maestros y maestras recorren el territorio para llegar a zonas sin conectividad. Al mismo tiempo en Sucre, el poder popular apoya al magisterio y comienzan a entregar, como un correo territorial, las asignaciones en los hogares más alejados de las escuelas. En Amazonas se ven líderes y maestros indígenas, recorriendo comunidades con su catumare entregando cuadernos y materiales educativos. En Anzoátegui se ven educadores y educadoras del pueblo caminando puerta a puerta con su mapire comunitario distribuyendo libros y revisando actividades, y en Delta Amacuro van y vienen cuadernos que se prestan, se revisan y regresan.

Comenzando el día en Yaracuy se abren las puertas de una sala con internet y computadores para quienes no tienen acceso, al unísono en Carabobo y Lara se activan los patios productivos y las manos a la siembra en el hogar, y en Zulia se inauguran los semilleros científicos. A la misma hora en Miranda maestros, maestras y familias abren bibliotecas comunitarias, a lo lejos se escucha una voz, es el perifoneo pedagógico que comunica las actividades y asignaciones diarias y también se escucha fuerte en Monagas el sonido del megáfono pedagógico.

Llega la hora de almuerzo y en Aragua recibo el periódico escolar y en Carabobo la colección bicentenario. Termino de comer y me llega un mensaje, es el foro chat socioemocional en Yaracuy y la paella escolar, un grupo de WhatsApp en La Guaira en que se comunican y organizan las familias y, acto seguido,

me llega un mensaje de texto en Mérida con información clave del Plan Cada Familia una Escuela.

Súbitamente tocan la puerta, es mi jefa de calle, y ¿adivine quién? las Cocineras de la Patria con las viandas de mis chamos. Nuevamente tocan la puerta, son las visitas casa a casa de docentes en Apure y Sucre. Prendemos la radio y se escuchan los programas de radio escuela en Táchira, cambio la señal y son los programas creados por docentes y familias en Trujillo, la cambio nuevamente y escucho programas creados por estudiantes en Barinas.

Salgo a la puerta de la casa a tomar un respiro, veo en la esquina los papelógrafos pedagógicos en Distrito Capital, el semanario en Aragua, el papelógrafo comunal en Falcón, las carteleras de Trujillo, que me informan de las actividades y proyectos educativos. En otra esquina veo un buzón, pero no de cartas, sino es un buzón pedagógico que recibe los trabajos en Bolívar o el buzón llanero que los recibe en Barinas y, en el parque al fondo, veo unos niños, niñas y sus familias, acompañados de maestros y maestras que participan del plan de lectura al aire libre en Guárico. En una escuela cerca de mi casa se escuchan ruidos, me dicen que es un festival de Portafolios en Cojedes, donde se intercambian los saberes y experiencias y en otra sala en Zulia maestras y maestros desarrollan sus bitácoras para investigar lo vivido.

Ya es tarde, entro a la casa, enciendo mi Canaima, que fue mejorada localmente en Mérida, ingreso a completar unas sesiones de mi formación en el Aula Virtual Mochima, creada con software libre en Bolívar y Guárico. Para mi sorpresa, en la noche ya acostado en Distrito Capital recibo una carta, es una carta suya maestro, le llaman la Carta Pedagógica, que comunica reflexiones y temas claves para el aprendizaje en familia.

Maestro, a pesar de la pandemia y el encierro, el pueblo no buscó respuestas individuales y en soledad sino desde el compartir en colectivo, la educación no se detuvo sino que encontró otro tiempo, un tiempo propio, y aunque las escuelas estuvieron cerradas buscó otros lugares para su despliegue, un lugar desde lo común.

Como puede ver, en sus tierras y en todo el Sur, sus aprendices continúan luchando contra lo mismo que usted impugnó en el Cabildo de Caracas y persisten obstinadamente en la prefiguración de lo que usted practicó en Chuquisaca. Esa escuela acogedora de todas y todos, esa escuela social, igualitaria, productiva, esa escuela para ciudadanos y ciudadanas libres, esa escuela una-con-el-territorio.

En un día sencillo como este y desde la gente sencilla, recuerdo su natalicio y le doy fe que hemos seguido inventando y caminando en la toparquía educativa.

Se despide,
Uno/a entre nosotros/as

Caracas, 28 de octubre 2020

EDUCACIÓN LUGARIZADA DESDE LO COMÚN

Poder popular, lo común como un lugar-proceso, territorio, comunidad, educación en movimiento, auto-organización, resuenan con el cambio que suponen las revoluciones socialistas, antipatriarcales, anticoloniales, en su dimensión pedagógica radical. La apuesta de este libro nos permite pensar estas categorías, no como ejercicio academicista, sino mirando las experiencias del pueblo, nos ayuda a oxigenar nuestras rebeldías, y a enfrentar a la pandemia con la osadía necesaria para transformar los vacíos en territorios donde se siembran semillas no transgénicas.

Lo central de cada momento de teorización de las prácticas, según creemos desde la educación popular, es la vuelta a una práctica transformada y transformadora. Por eso el libro es un momento, en el que estas ideas puestas en movimiento, puedan ser pensadas y nos ayuden a enfrentar a todas las pandemias. Sobre todo la pandemia del miedo, de la tristeza, de la desesperanza.

★ Del prólogo de **Claudia Korol**



consejo de educación popular
de américa latina y el caribe

MUCHOS **MUNDOS**
ediciones.

