

## 18. Diálogo de saberes en espacios educativos comunitarios: una posibilidad de visibilización

---

**Óscar Baños Huerta**

Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

### Resumen

Los espacios educativos en su gran diversidad, generan formas distintas de establecer el acercamiento al currículo oficial. Los contenidos abordados y los fines educativos se encuentran establecidos de antemano y en el caso de la educación comunitaria, pocas veces consideran los conocimientos generados por las localidades en las que el servicio educativo opera.

Los saberes construidos desde lo escolar se imponen por sobre los que pertenecen a la comunidad, estableciendo con estos una relación jerárquica en la que los últimos acaban por invisibilizarse. El diálogo de saberes puede ser un camino que permita la escucha de la y el otro.

**Palabras clave:** Educación comunitaria, saberes locales

### Abstract

#### **Knowledge dialogue in community educational spaces: a possibility of visibility**

The educational spaces in their great diversity, generate different ways of establishing the approach to the official curriculum. The contents addressed and the educational purposes are established in advance and in the case of community education, they rarely consider the knowledge generated by the localities in which the educational service operates.

The knowledge constructed from the school is imposed on those that belong to the community, establishing with them a hierarchical relationship in which the latter end up being invisible. The dialogue of knowledge can be a way that allows listening to the one and the other.

**Keywords:** Community education, local knowledge

## Introducción

La escuela, como un espacio educativo formal representa para muchas comunidades el lugar en el que se aprende, en el que los conocimientos que se construyen son los legítimos. En los servicios educativos comunitarios de México esto no es diferente. ¿Qué pasa entonces con los conocimientos con los que cuentan los habitantes de las comunidades campesinas e indígenas? ¿Tienen cabida en la dinámica escolar?

Los saberes contruidos desde la dinámica comunitaria representan la memoria de las comunidades y tienen poca presencia en las prácticas educativas formales a pesar de que el currículo menciona que han de considerarse dentro de las mismas.

### Un acercamiento a la educación comunitaria en México

En México, la educación comunitaria opera desde una institución descentralizada de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo nombre es Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Las poblaciones destinatarias son localidades de menos de 500 habitantes, principalmente de zonas rurales del todo el país.

El CONAFE se creó en 1971 con la finalidad de atender a las niñas y niños, así como a las y los adolescentes de las comunidades en la que no se contara con un servicio educativo de nivel básico. Actualmente la institución da servicio en tres niveles de la educación básica, siendo el porcentaje de estudiantes en cada programa el siguiente: preescolar 52%, primaria 35% y secundaria 13%. En conjunto, las y los estudiantes atendidos por el CONAFE representan el 1.33% del total de la población escolar de la educación básica de México (CONAFE, 2017). Los servicios educativos comunitarios son unidocentes y en pocos casos cuentan con dos figuras educativas.

Los servicios educativos comunitarios están regidos por la currícula nacional, que es el referente que se toma para lograr el perfil de egreso de las y los estudiantes beneficiarios de los cursos comunitarios, que es el nombre que se le da a todos los servicios educativos ofrecidos por la institución, quien establece las formas en las que los alumnos y alumnas han de cubrir la currícula.

En este sentido, el CONAFE cuenta con un modelo educativo exclusivo que opera en sus servicios educativos comunitarios y que consta de una secuencia didáctica pensada en las comunidades rurales y de alta marginación (CONAFE, 2017). En el caso de la primaria comunitaria, que es el nivel del que hablará este texto, las áreas en las que se trabaja son tres: español, matemáticas y ciencias, que incluye a las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Para el trabajo en el aula el grupo se divide en tres niveles: Nivel I, que corresponde a primer y segundo grado de la educación regular, Nivel II, que incorpora el tercer y cuarto grado y Nivel III que incluye a quinto y sexto grado. El motivo de esta organización es favorecer el trabajo con las y los niños, ya que como se mencionó anteriormente la mayoría de servicios son unidocentes, además de que el trabajo multinivel permite que las y los niños aprendan unos de otros, facilitando con ello que consoliden y/o construyan sus aprendizajes por medio de esta interacción. El modelo por medio de esta organización busca generar un ambiente de colaboración y construcción colectiva que tome como base las experiencias de las y los estudiantes sin perder de vista el marco de su propia cultura.

El modelo educativo para la educación comunitaria está cruzado a su vez por varios ejes:

- Participación de la comunidad: Incorpora el trabajo y participación activa de las personas que habitan en la localidad, no solamente las y los cuidadores de estudiantes de los servicios educati-

vos comunitarios. Se trata de reconocer los conocimientos con los que cuenta la comunidad y generar una comunidad educativa que trascienda la escuela.

- Enfoque intercultural: Se reconoce que los grupos de los servicios educativos comunitarios se conforman por niñas y niños con características diversas y esta diversidad se ha de considerar como una ventaja pedagógica.
- Enfoque pedagógico: Se considera a las y los niños como sujetos activos, inteligentes que aprenden y tienen sus propias ideas sobre las cosas que suceden en su medio.

### Perfil de las figuras educativas

A la figura educativa encargada de las labores docentes en el aula se le denomina Líder para la Educación Comunitaria (LEC). Es una persona de entre 16 y 29 años de edad que cuenta con educación secundaria o bachillerato concluidos y a quien se capacita en cuanto a las actividades que realizará en la localidad, de ahí que el modelo educativo del CONAFE considere una secuencia didáctica detallada, pues está pensada para que su aplicación se lleve a cabo por personas que no están formadas como docentes.

Las y los jóvenes que operan el modelo educativo comunitario provienen principalmente de pequeñas comunidades rurales similares a los espacios en los que realizan las labores docentes, incluso, algunas de estas figuras educativas han sido alumnos de servicios educativos comunitarios en sus comunidades de origen.

Estas figuras educativas prestan lo que se denomina servicio social educativo, esto, a cambio de una beca para continuar con sus estudios, ya sea de bachillerato o a nivel superior. La obtención de la beca de estudio es uno de los principales motivos para su incorporación al CONAFE. Otras razones son contar con ingresos económicos debido a la falta de oportunidades en sus lugares de origen o bien por tradi-

ción, si es que hermanos mayores u otros familiares o conocidos han fungido como figuras educativas comunitarias en algún momento (Rockwell, 1995).

### Las comunidades y sus conocimientos

Las localidades atendidas por el CONAFE cuentan con un número reducido de familias, quienes mantienen una relación cercana entre ellas y cuentan con una organización para el trabajo tanto al interior de las mismas como en las labores comunitarias en las que cada integrante de la localidad tiene un papel determinado. A esta serie de características puede llamarse cultura de la comunidad y el o la LEC se inserta en ella; si bien pueden existir elementos similares a los que hay en el lugar de origen de la figura educativa comunitaria también es necesario que dicha figura se adapte a la dinámica del lugar ya que convivirá con las personas del mismo, se relacionará y aprenderá cosas, por tanto la actividad educativa no está aislada de la realidad cotidiana de la comunidad (CONAFE, 2017).

Las comunidades rurales en las que se encuentran servicios educativos comunitarios poseen formas de organización tradicional, y está conformadas por grupos afrodescendientes, campesinos e indígenas. Los conocimientos construidos por estos grupos se transmiten de generación en generación y se encuentran en constante movimiento debido a los cambios que acontecen en su entorno, su importancia radica en la función que tienen en lo cultural, lo económico y lo espiritual (Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2001-2006).

### El espacio escolar

La escuela dentro de la comunidad se erige como un espacio en el que se congregan los y las habitantes, en este lugar, se toman decisiones importantes e incluso se realizan las festividades de la

localidad. En la escuela se construyen conocimientos, que si bien, desde el modelo educativo comunitario tendrían que estar basados o al menos considerar los conocimientos de la comunidad, esto no necesariamente sucede.

La comunidad determina algunos aspectos del trabajo educativo, por ejemplo, el horario escolar, que ha de responder a las necesidades de la localidad y adaptarse a las actividades dentro de ella.

La escuela es un espacio privilegiado, considerado por los habitantes de la localidad como el lugar en el que se aprende. Es en el aula en la que las y los estudiantes se acercan a los saberes legitimados por el Estado y que corresponden a una forma particular de construir conocimiento. Si bien en el modelo educativo comunitario se apuesta por el reconocimiento de los saberes locales, las actividades marcadas en dicho modelo encaminan a las y los estudiantes a saberes hegemónicos que no reconocen el saber local.

La escuela entonces, juega un papel importante ya que como espacio de formación posibilita que las y los estudiantes construyan conocimientos que les permitirán insertarse en realidades sociales específicas. La institución escolar funge como un sistema de organización que forma a los individuos de manera que interioricen ciertos saberes, además de modelos específicos de enseñanza y aprendizaje (Mosclus, 2004).

El tipo de persona que se pretende formar en este sentido, está determinado por el modelo civilizatorio dominante, que a través de la escuela impone determinados tipos de conducta, pensamiento y relaciones (Bosco, 2011). El conocimiento no se encuentra libre de percepciones o creencias subjetivas ya que las condiciones sociales determinan en cierta medida la manera de pensar de las personas (Mannheim, 2010). Las implicaciones de lo expuesto anteriormente, tienen relación con la importancia de comprender el vínculo entre el orden social establecido y

la educación, en el que el papel socializador de esta última es nodal.

El sistema educativo contribuye a la reproducción social. Puede destacarse la función reproductora de la ideología dominante por medio del acto educativo, que se cristaliza en la escuela como un aparato ideológico del Estado (Althusser, 2015).

### **El reconocimiento de otros saberes**

El Consejo Internacional para la Ciencia (CIC), recomienda en su Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico, considerar los sistemas tradicionales y locales, ya que han hecho contribuciones valiosas a la ciencia y la tecnología, por tanto, es necesario que se preserven (ICSU, Consideración 26, 1999).

Hay diversos convenios internacionales que han sido adoptados como leyes reglamentarias por los países que los ratificaron en los que se aborda la importancia de proteger los sistemas de saberes campesinos e indígenas. Esta propuesta de legitimar y sistematizar los saberes locales y de asumir que para ello es preciso la utilización de los instrumentos de la ciencia occidental, pasa por alto el hecho de que cuando ha ocurrido, estos saberes se cientifican y se expropián a sus poseedores (Argueta, 2012).

Los saberes comunitarios, se encuentran en desventaja, ya que parecen requerir el ser legitimados por el saber hegemónico; en los espacios en los que estos conocimientos se encuentran con los conocimientos de la ciencia occidental, es posible apreciar claramente una asimetría en la relación entre ellos (Argueta, 2012). Esta situación es reforzada en lo local ya que hay una desvalorización de estos conocimientos por parte de la gente de las comunidades, que se ve agravada por los espacios de educación formal, en este caso, los servicios educativos comunitarios.

En las comunidades atendidas por el CONAFE, la jerarquización de conocien-

tos se fortalece con las decisiones que se toman desde los espacios escolares y en los que a pesar de que en el discurso se habla de aulas sin fronteras, los habitantes del lugar no tienen injerencia en las acciones educativas, pues estas son guiadas por una serie de actividades que buscan el cumplimiento de la currícula nacional.

### **¿Es posible establecer un diálogo de saberes?**

Los sistemas de saberes comunitarios requieren un espacio en el que puedan explicarse y legitimarse como igualmente valiosos que los conocimientos de la ciencia occidental. Es precisa su presencia, tanto en los espacios en los que se generan, como la propia comunidad y dentro de la dinámica de la misma, como en lugares a los que no han tenido acceso como la escuela (Argueta, 2012).

Para que se establezca un diálogo entre diferentes sistemas de conocimiento, es menester generar un piso común que posibilite a las diversas culturas comunicarse entre sí, esto, sin buscar la homogeneidad, pues no es real, más bien reconociendo la diferencia y desde la misma, respetar y comprender los distintos caminos que ha tomado la construcción de conocimiento (Barabas, 2014).

La identificación de los propios conocimientos por parte de las comunidades para su posterior resignificación, puede indicar las posibles rutas a seguir en cuanto a la toma de decisiones para la modificación del entorno inmediato, pero también para transformar las prácticas educativas en espacios formales de educación (González, Pérez Damián, & Díaz Pérez (2015).

La mirada crítica debe estar presente en todo momento con el fin de identificar la forma en la que los saberes están constituidos desde sistemas diversos, para identificar las relaciones de poder que permean su interacción, sin perder de vista

que el campo del saber disciplinario científico, desde una esfera dominante de poder respecto a otros sistemas de conocimiento, obstaculiza el diálogo, ya que omite saberes pertenecientes a sistemas diferentes (Sacavino y Candau, 2014).

El diálogo de saberes se ha mirado también como la posibilidad de negociación cultural, con la finalidad de complementar cosmovisiones sin que entre ellas medie la opresión (Mejía, 2016). De acuerdo a Guerrero (2014), es el modelo capitalista el que jerarquiza la fuerza de trabajo al generar prácticas racistas que ubican a los pueblo campesinos e indígenas en la escala más baja, imposibilitando la movilidad al no reconocer sus derechos y saberes.

Para Argueta (2012), hay varias acciones que pueden implementarse para evitar el monólogo que representa el conocimiento hegemónico. Entre ellas, y atendiendo al contexto de la educación comunitaria cobra especial relevancia la incorporación de reformas institucionales en los tres niveles de gobierno, encaminadas a responder a las necesidades de las poblaciones campesinas e indígenas por medio de la programación de sus actividades, siempre con la participación de las personas de los contextos señalados, no sólo en la ejecución de las acciones sino en la toma de decisiones para el planteamiento de las mismas, lo que a su vez gestará un empoderamiento desde lo local que considere los procesos endógenos.

### **Consideraciones finales**

Si bien el diálogo entre distintos sistemas de conocimiento no es algo que pueda llevarse a cabo con facilidad, su implementación permitirá identificar no solamente la riqueza de los saberes que han tomado caminos diversos para su concreción y la posibilidad de su encuentro, además, mostrará los alcances del sistema educativo y su pertinencia.

El diálogo de saberes ha de considerar en todo momento a las personas depositarias de conocimiento que ha sido históricamente descalificado y son estas personas quienes definirán el rumbo que tomará el encuentro de epistemes, cobrando un protagonismo que hasta el momento les ha sido negado.

Rockwell, E. (1990). La experiencia de ser instructor. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Sacavino, S., & Candau, V. M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. RAXIMHAI, 205-227.

## Referencias

- Althusser, L. (2015). Sobre la reproducción (Vol. 87). Ediciones Akal.
- Argueta Villamar, A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista<sup>1</sup>. *Revista Integra Educativa*, 5(3), 15-29.
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista de sociología*, (14), 11-24.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (12 de mayo de 2017). Consejo Nacional de Fomento Educativo. Obtenido de [www.gob.mx/CONAFE](http://www.gob.mx/CONAFE)
- ICSU (1999). Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico, Budapest.
- González, N. I.-C., Pérez Damián, A., & Díaz Pérez, G. (2015). La mirada no hegemónica en la recuperación de los saberes tradicionales. En U. A. México. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guerrero, A. C. (2014). Racismo e identidad étnica. *Alteridades*, 44-52.
- Mosclus, E. A. (2004). Educación y cruce de culturas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bosco, E. B. (2013). Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México. El Colegio de Mexico AC.
- Justo, S., Jarillo, R., & Cruz, D. (2010). El desarrollo profesional de las figuras educativas del CONAFE. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Mannheim, K. (2010). Ideología y utopía. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular. Una construcción desde el sur. *Pedagogía y saberes*, 37-48.