



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de México

México

Guerra-García, Ernesto

La anergogía de la voluntad, propuesta educativa sociointercultural de la Universidad Autónoma
Indígena de México

Ra Ximhai, vol. 1, núm. 1, enero-abril, 2005, pp. 15-38

Universidad Autónoma Indígena de México

El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110102>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA ANEREGOGÍA DE LA VOLUNTAD, PROPUESTA EDUCATIVA SOCIOINTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

THE ANEREGOGY OF THE WILL, SOCIOINTERCULTURAL EDUCATIVE PROPOSAL OF THE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

Ernesto Guerra-García

Clarificador Educativo B. Universidad Autónoma Indígena de México. Los Mochis Sinaloa. Correo Electrónico: eguerra@uaim.edu.mx

RESUMEN

La educación multicultural e intercultural son conceptos que fueron generados en espacios sociales alejados de la realidad mexicana que además se presentan obsoletos ante la demodernización. Con el surgimiento de la Universidad Autónoma Indígena de México y la inclusión de grupos étnicos nacionales a la educación superior, se pone en tela de juicio las políticas educativas nacionales y se presenta una nueva propuesta que parte de una sociointerculturalidad. En este ambiente, la necesidad educativa de incorporarse críticamente a los horizontes informativos, el requerimiento de conocer otras culturas, hablar otras lenguas y disponer de tecnología, la etnopsicología, entre otros aspectos han provocado tensión en los sistemas educativos, de tal suerte que ante la etnopsicología la pedagogía y la didáctica se observan obsoletas. Partiendo del hecho que las nuevas propuestas deberán partir de ambientes multiculturales, es necesario observar cuáles elementos prevalecen y los nuevos que han de surgir. Para el grupo multicultural de estudiantes indígenas de educación superior, el aprendizaje se ha convertido en la expresión más genuina de resistencia y sustentan los métodos que en contraposición a la pedagogía la institución conoce como anerategogía de la voluntad.

Palabras claves: Anerategogía, sociointercultural, educación multicultural e intercultural

SUMMARY

The multicultural and intercultural education are concepts that were generated in social spaces far away from the Mexican reality and they seem to be obsolete facing the demodernization. With the creation of the Universidad Autónoma Indígena de México and the inclusion of individuals from ethnic groups to the higher education, the national educative policies are being questioned and a new proposal based on Sociointerculturality is presented. In this atmosphere, the educative need to incorporate critically to the informative scenario, the requirement to know other cultures, to speak other languages and to make use of technology and the ethno-psychology, among other aspects, has caused tension in the educative system to such extend that before the ethno-psychology the pedagogics and the didactics are observed obsolete. Starting off from the fact that the new proposals should come from multicultural atmospheres, it is necessary to observe which elements prevail and the new ones that have to arise. For the multicultural natives students at superior education, the learning process has become the most genuine expression of resistance, and supports the methods -that in contrast to pedagogics- the Universidad Autónoma Indígena de México has called as anerategogy of the will.

Key words: Anerategogía, sociointercultural, multicultural and intercultural education

A pesar de que la globalización ha tenido como eje la imposición del modelo neoliberal, al mismo tiempo encontramos en el clímax de la modernidad muchos casos de minorías que mantienen su identidad y una vida grupal distinta (Sandoval, 2004).

El modernismo ha servido principalmente para reforzar la megalomanía de la cultura occidental, patriarcal y autoritaria que ha reprimido y marginado a los que viven fuera de los centros dominantes de poder debido a su color, clase, etnia, capital cultural o social (Giroux, 1998).

Durante la globalización estos síntomas se han agudizado y han traído consigo el resurgir de problemas como el racismo, el nacionalismo y el fundamentalismo que hunden su raíz en el etnocentrismo (Aguilera, 2002).

La consecuencia dialéctica de todo esto es que están apareciendo con nuevas fuerzas las reivindicaciones de la diversidad cultural contra la homogeneización que representaba la modernidad. El equilibrio, la combinación armónica de los términos entre universalismo y particularismo, igualdad y diferencia, han generado una dinámica social sin precedentes (Molina, 2002).

Estas nuevas condiciones globales plantean alternativas que van mucho más allá de las teorías convencionales monoculturalistas. México, por ejemplo, entró formalmente a la globalización mediante el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLC) en enero de 1994, el mismo día que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas denunciando las condiciones de extrema pobreza de la población indígena de Chiapas y enarbolando la bandera contra la globalización neoliberal (Sandoval, 2001).

El hecho es que la globalización trajo consigo el resurgimiento del tema del etnocentrismo; encontramos en este sentido, un despliegue de argumentaciones epistemológicas y conceptuales que abren una grave crisis en la modernidad: la oposición entre la universalidad y la diferencia, entre la aldea global y lo local, entre lo monocultural y lo multicultural, la igualdad y la diferencia, lo arcaico y lo moderno, lo individual y lo colectivo, la igualdad y la diferenciación de género, la gobernabilidad y la ingobernabilidad, el caos y la organización, lo material y lo espiritual.

Dicha crisis significa para algunos el fin de la modernidad y el traspaso a una nueva época posmoderna (Molina, 2002), Touraine (2000) la llama demodernización. Pero para otros, como Giddens no hay tal entrada al posmodernismo, sino más bien, las consecuencias de la modernidad se están radicalizando y universalizando (Molina, 2002).

Como menciona Molina (2002): “*Parece que la modernidad del último cuarto de siglo no sabe – o no puede... o no quiere – dar respuesta a esta diversidad cultural que es la otra cara de la misma moneda de la globalización económica*”.

En este proceso, existen siempre una combinación de fuerzas dinámicas, el resultado final en estos momentos no es un simple proceso de homogeneización, sino mas bien un reordenamiento en las diferencias y desigualdades y así es como las nuevas propuestas toman relevancia (Molina, 2002).

Crítica a la interculturalidad

En este mundo globalizado, se debe entender que la dominación étnica es parte del contexto de la elaboración de las macroestructuras del capitalismo evolucionado. Entonces no es raro observar que en los últimos 20 años, los cambios políticos, sociales y económicos más importantes del orbe, se están dando invariablemente, con la participación de influencias étnicas (Ochoa, 2003).

De hecho, estos procesos culturales, intraculturales e interculturales son fenómenos que la dinámica de las sociedades no pueden controlar; en otras palabras, la relación cultural entre los pueblos como acto equitativo, congruente, responsable y tolerante, no es más que una noble intención y un propósito que en las circunstancias nacionales actuales, es una meta lejana de alcanzar (Ochoa, 2003).

Y como dice Touraine (2000): “*No es exacto decir que nuestra sociedad se compone de una pluralidad de culturas y de formas de organización social yuxtapuestas las unas a las otras*”.

La dominación étnica es entonces conceptualizada al nivel de colectividades sociales y su relación con los medios de producción es diferenciada. De aquí que tiene conexiones muy fuertes con la inequidad económica, con el desigual uso de los recursos y el acceso a las instituciones sociales y políticas (McCarthy, 1998).

De esta manera es fácil de entender que la carga del desempleo y la pobreza se reparte de forma desigual entre los distintos grupos de edad, raza y sexo y que los más afectados son los indígenas, las mujeres y los jóvenes (Apple, 2001).

Por eso la propuesta de interculturalidad es un proceso de violencia real que confronta diariamente a los culturalmente no semejantes, que siempre se da en formaciones intersociales y en circunstancias desventajosas para alguien ya que, de esta forma, la interculturalidad favorece los procesos de integración, supeditación y en su caso de extinción en perjuicio de las sociedades étnicas involucradas (Ochoa, 2003).

Además es inadecuado concebirla con los criterios esquemáticos de una visión funcional, estructural o de mecánica ideal (Ochoa, 2003), pues tiende a definir identidades étnicas en términos muy estáticos o esencialistas y fuera de cualquier posible realidad (McCarthy, 1993).

Sociointerculturalidad

Ante la propuesta de educación intercultural, basada en preceptos culturalistas hegemónicos están surgiendo nuevas propuestas aún por analizar, como la educación transcultural societal sugerida por Sandoval (2004) y la educación sociointercultural sugerida por Ochoa (Guerra, 2003).

Para Apple (2003), la sociedad se concibe constituida por tres esferas: la económica, la cultural e ideológica y la política; de aquí que separarla en estructura y cultura sólo ayuda a consolidar tendencias hacia el esencialismo y el reduccionismo en la forma de pensar sobre los grupos étnicos.

Entonces los conceptos de sociedad, cultura y etnia van más allá de los pueblos indígenas, porque la comunicación, la vida social y la relación cultural ahora se están

dando en una disyuntiva de macro dinamismo en donde las fronteras lingüísticas y territoriales dejaron de ser factores definidores de cohesión (Ochoa, 2003).

Así, sin pretender caer en una visión reduccionista de movilidad social y aceptando el hecho de que ahora más que nunca, la alineación étnica es más una categoría social que cultural (McCarthy, 1998), la educación debe proveer estadios intersociales que permitan hacer frente a las realidades interétnicas en una sociedad global (Ochoa, 2003).

Pero estos estadios intersociales no se refieren a una simple negociación o tregua y como dice Touraine (2000), “*ya no es posible las mediaciones sociales, ni siquiera nos queda la posibilidad del diálogo entre las culturas*”, sino mas bien a la búsqueda de alternativas y propuestas claras de autonomía, valores, prácticas y la participación en el mundo tecnológico y de los mercados sin perder la identidad y la propia memoria cultural de los grupos e individuos.

Parafraseando a Touraine (2000), no es posible ser al mismo tiempo católico y musulman, pero nada debería impedir ser al mismo tiempo ingeniero en sistemas computacionales y ch’ol. En la práctica observamos que la relación intersocial presenta barreras al acceso a ciertos universos.

El problema de los indígenas en México, por ejemplo, no es su cultura sino la pobreza en la que están inmersos. El reto consiste en encontrar estadios intersociales que ofrezcan con mayor dignidad su coexistencia con otros grupos culturales ante la globalización.

Esta concepción sociointercultural se hace evidente en un cambio de época, donde el rompimiento de paradigmas se viene en cascada y el desborde de los límites es cotidiano; se caracteriza por la explosión sin precedentes de la comunicación y por modos de vida alternativos, individuales y colectivos que erosionan las visiones centralistas y normativas de las prácticas sociales.

Permite entender y abordar la dinámica social que prevalece ante la demodernización y plantear estrategias partiendo de políticas más democráticas que consideren los cambios

de los significados en la educación y en la vida cotidiana y que busquen una nueva forma de ciudadanía mundial.

A partir de que el sistema social se debilita a causa de esta vorágine de cambios, la educación sociointercultural permite una mayor probabilidad de igualdad en las oportunidades y el respeto a la diversidad etnopsicológica y cultural (Touraine, 2000).

La idea de la sociointerculturalidad es, por lo tanto, derivar principios que permitan conjugar lo social, tecnológico y económico ante la diversidad, a través de la voluntad y el desempeño de cada actor, individual o colectivo, por construir su propia individualización.

Desde esta perspectiva, los principios intersociales tales como la razón, Dios, la historia, la política, entre otros son puestos en tela de juicio para dar paso a otras consideraciones más o menos dogmáticas dado que *“cuanto más se somete la sociedad a un principio superior, más difícil es conjugar igualdad y diferencia”* (Touraine, 2000).

Los modelos sociales que se han seguido hasta el momento, han sido mas bien rígidos y han tratado de lograr la permanencia de los preceptos ideológicos de los grupos dominantes (Giroux, 2003).

Por el contrario, la sociointerculturalidad busca topologías alternativas de la sociedad que den una mayor libertad a cada sujeto de conjugar su identidad cultural.

Etnopsicología y Pedagogía

En este contexto, es de observar que el desarrollo de la psicología a partir del pensamiento occidental ha encontrado serias dificultades en su extrapolación a todas las culturas, ya que al contrario de la idea de que la humanidad tiende hacia un solo tipo de percepción, las marcadas diferencias étnicas sugieren a corto plazo percepciones y filosofías en múltiples direcciones al mismo tiempo.

La etnopsicología será el enclave fundamental del nuevo siglo y aportará conocimientos que influirán en las nuevas formas sociales y organizacionales. La vieja pedagogía, originada en los estudios europeos para niños tendrá que cambiar.

La educación sociointercultural busca, entonces, alternativas de interrelación y convivencia entre los individuos y las culturas más allá del sólo respeto a la diversidad como valor y tomará más fuerza cuanto más se agote la modernidad y ésta no de respuesta a la desigualdad de oportunidades (Molina, 2002).

No se encierra en el dominio a través de la transmisión de conocimientos avalados por uno o varios grupos culturales, sino que busca explorar múltiples formas científicas y tecnológicas alternativas a partir de las diferentes cosmovisiones étnicas existentes y de las sociedades y culturas que se generen.

Ante esta concepción que parte de múltiples etnopsicologías, la pedagogía queda anulada para dar paso a nuevas propuestas.

Crítica a la Pedagogía

A pesar de las fuertes críticas que a través de los siglos ha recibido la pedagogía, su uso de adoctrinamiento normativo de dominio sociointercultural ha permitido su permanencia e incluso su reforzamiento en el modernismo, aún en situaciones donde el propio término es inadecuado y obsoleto. Como menciona Valera (2001): *“Hoy por hoy, se discute el desgaste acerca del carácter científico de la pedagogía y se pone en tela de juicio su propia existencia. Tomar partido en esta polémica es interesante y necesario.”*

Pero aún con la problemática enfrente, se actúa con mucho temor ante los cambios que se pudieran ocasionar ante propuestas alternativas. Al decir De Alba (1998): *“En el campo teórico, en el de las jugadas conceptuales y las paralogías lyotardianas, la megalomanía de la cultura occidental se caracteriza por la imposibilidad de diálogo, a la que nos hemos referido y se traduce en una miopía severa, ya que pareciera que al tiempo que es incapaz de asumir la realidad y lo real del resto del mundo o bien de los*

distintos mundos que conforman el mundo actual, los comprende e interpreta sólo desde la óptica de la dominación epistemológica y cultura occidental”.

Todos los paradigmas de las pedagogías modernas, socialista y capitalista, han tenido como fundamento la estrategia homogeneizadora, que ha servido para construir los Estados nación. Pero ante la demodernización, la igualdad y la diferencia se han complementado y nuevos sistemas teóricos y políticos deberán surgir. No sin evitar las herencias de los aparatos existentes que han impedido de una u otra manera la generación de nuevas propuestas (Puiggrós, 1998).

La historia nos ha hecho saber que la educación sistemática ha reprobado en sus intentos de educar a la sociedad transfiriéndole esa responsabilidad a la comunidad, misma que mediatizada por la pedagogía ha estado encajonada en programas oficiales y privados para la reproducción del conocimiento utilitario, cegando un potencial humano de naturaleza propia para generarlo y a la vez, con esta estrategia, evitando la convolución que reclama la sociedad (Ochoa, 2003).

En sus orígenes, la idea biológica de que el niño es un adulto pequeño justificó plenamente la pedagogía (Guerra, 2003).

Al decir de Ochoa (2003): “*La pedagogía siempre ha sido una disciplina diseñada para dirigir niños y para educar adultos como niños. La didáctica es su brazo tecnológico y ha pecado de la misma culpa*”.

Pero en nuestros días esta idea biológica resulta equivocada, la consecuencia inmediata de que el hombre sea un neoteno es que el hombre ha tenido que aprender para hacerse de lo que biológicamente le ha sido negado: aprendió a hacer vestidos para cubrirse del frío, inventó la mecánica para volar. Pero el hecho es que aprovecha hasta el último aliento para aprender como un reflejo inercial de su condición biológica (León, 1991).

Estos cambios en la concepción biológica entre el niño, el adulto y las diferentes etapas y formas del ser humano, motivaron a que Knowles (1970) propusiera la andragogía para el adulto y dejar a un lado, en este caso a la pedagogía infantil y a sus prácticas didácticas; pero lo más importante de este hecho es que hace patente la crisis de la

pedagogía y la falta de teorías educativas que expliquen integralmente su objeto de estudio.

Por otro lado, la pedagogía nunca ha tenido una instalación instrumental propia para descubrir leyes y construir la teoría pedagógica; en su lugar utiliza la filosofía, la sociología, la economía, la psicología y la antropología de la educación, creándose así las condiciones subjetivas para hablar más de ciencias de la educación que de pedagogía (Valera, 2001).

Pero esta noción de ciencias de la educación nunca ha tomado la suficiente estructuración y fuerza suficiente para destronar el término pedagogía ya que ha carecido de una base epistemológica propia en pos de un reconocimiento a una creciente pluridisciplinariedad y un creciente espectro de corrientes tales como el constructivismo, el enfoque histórico cultural, el cognitivismo, el conductismo, el humanismo, el personalismo que propician la enorme variedad de modelos educativos contemporáneos y realidades híbridas con poca o nula consistencia.

De hecho, una de las fracturas más fuertes de la pedagogía ante la demodernización es su asociación a la psicología occidental anglosajona tradicional, ya que ésta no puede explicar los aún poco estudiados psiqué étnicos.

Además, parte de la crisis de la pedagogía también es interna, la didáctica se ha quedado limitada y no ha podido salir del estigma de la enseñanza con el que nació.

La didáctica es una concepción milenaria que sin respetar fronteras, ha logrado convivir con todo tipo de doctrinas sin tener necesidad de identificarse ni mucho menos ser presionada para argumentar a favor de un sistema educativo, que ha convenido para el dominio de las ideas de las culturas monolíticas: la enseñanza.

En la educación tradicional se maneja una relación directa entre el profesor y el estudiante. El primero es el que decide (muy acorde al proceso de adoctrinamiento y normativa) y el segundo el que tiene que conocer, pero en ese proceso el estudiante es ajeno al cómo es que tiene que conocer.

Desde el inicio, la educación pasó de la responsabilidad personal, familiar y comunitaria a las instituciones. Los mentores se hicieron necesarios y los especialistas requirieron de recintos para sus tareas. Así se hizo en siglos, en un desarrollo complejo y sofisticado, el oficio de profesor. La pedagogía cumplió en su labor de educar niños y se magnificó en la especificación de la enseñanza y sus técnicas. La didáctica tomó forma proponiendo métodos de enseñanza y los teóricos de la educación se multiplicaron proponiendo doctrinas; esta última ha logrado penetrar en todos los programas educativos, desde la educación inicial, pasando por la básica y la media hasta en la educación superior.

Desde la obra de Comenio “Didáctica Magna” en 1657, la didáctica se distinguió como la disciplina que se constituye en el ámbito de organización de las reglas del método para hacer que la enseñanza sea eficaz; de tal modo que se fue desarrollando históricamente hasta que en nuestros días incluye al aprendizaje como una pieza adicional pero siempre supeditada a la enseñanza (Ochoa, 2003).

La didáctica se ha refugiado en las técnicas y deja de lado la científicidad y los fundamentos conceptuales que proveen la sociología, la historia, la antropología, la psicología, entre otras disciplinas que han intervenido ante las deficiencias de la pedagogía (Díaz, 2002).

Se trata pues del brazo metodológico de la pedagogía, el de los ámbitos de la paidología, con la que, se ha privilegiado a la escuela y a los profesores (Ochoa, 2003).

Ante la dificultad de hacer a un lado las prácticas pedagógicas y didácticas obsoletas, la primera solución al debate ha sido reelaborar el discurso educador para insistir en las mismas tradiciones con palabras nuevas pero con ideas viejas (Ochoa, 2003). Ni siquiera la pedagogía crítica ha podido deshacerse del lastre modernista y desde la trinchera de la estructura de dominio maestro – alumno lanza opciones que sólo han podido quedar en teorías.

Al decir de Giroux (1998): “*Como parte de este proyecto teórico, la teoría de la pedagogía de frontera necesita formular la importante pregunta de cómo las representaciones y prácticas que dan nombre, marginan y definen la diferencia como el*

otro devaluado, son activamente aprendidas, interiorizadas, puestas en tela de juicio y transformadas. Además, dicha pedagogía necesita discutir cómo puede emplearse la comprensión de dichas diferencias, con el fin de cambiar las relaciones prevalecientes de poder que le apoyan. También resulta imperioso que dicha pedagogía reconozca y se pregunte críticamente cómo la colonización de diferencias, efectuada por grupos dominantes, es expresada y sostenida mediante representaciones en las que otros son vistos como una deficiencia, cuya humanidad es, o bien clínicamente ubicada como problemática, o bien despiadadamente negada”.

En realidad, existe ya una agenda interminable para la vieja, cansada y desestructurada pedagogía, que por más adjetivos que se le asignen le ha sido imposible generar la teoría suficiente que de soporte a la educación de esta nueva era.

Observamos entonces que a partir de la grave crisis en la modernidad, es evidente que la pedagogía no resuelve ni explica la amplia problemática educativa y la didáctica se ha visto cada vez más aminorada.

La miopía teórica ha sido un serio impedimento para comprender la complejidad del mundo actual y de alguna manera ha sido una de las causas de la ausencia de utopías. Se encuentra en las entrañas del pensamiento occidental e impide la posibilidad de teorizar la multiplicidad de significados en un mismo contexto, como estado de confusión mayor (esquizofrenia) y pastiche (De Alba, 1998).

La alternativa entonces es generar una propuesta que desde su raíz contemple las fronteras del fenómeno, que se pueda construir para explicar cada uno de los hechos educativos y que parta de la prevención del error conceptual de la pedagogía sobre el hombre.

La educación sociointercultural

Las escuelas, en particular, son organizaciones complejas cuya relación con la sociedad más amplia está mediada, entre otras cosas, por movimientos sociales (Giroux, 2003).

La educación sociointercultural, por lo tanto, presenta una mayor reflexión respecto a la problemática social entre los grupos a nivel mundial, nacional y local al partir de la búsqueda continua de alternativas de interrelación y convivencia entre los individuos y las culturas más allá del sólo respeto a la diversidad como valor.

Ya no es únicamente la transmisión y el aprendizaje de conocimientos avalados por uno o varios grupos culturales, sino el explorar formas hermenéuticas y tecnológicas alternativas a partir de las diferentes cosmovisiones existentes y las que se generen.

Esta propuesta educativa niega, que ante individuos y grupos diferentes exista una y sólo una forma de interrelación donde la única solución implícita o explícita de los juegos conlleve a los mismos ganadores y perdedores.

“Ya no se trata de reconocer el valor universal de una cultura o de una civilización sino, por el contrario, de reconocer a cada individuo el derecho de conjugar, de articular, en la propia experiencia de vida personal y colectiva, la participación en el mundo de los mercados y de las técnicas con la identidad cultural particular” (Touraine, 2000).

La educación sociointercultural trabaja de frente a las contradicciones de esta época que se conjugan en el terreno intersubjetivo de la realidad, busca continuamente la comprensión y el análisis crítico de la producción y representación de significados intersociales e interculturales. Es decir, analiza la interrelación de las esferas sociales donde se incluyen lo personal y lo cultural.

Los oprimidos encuentran, en esta forma de educación, su situación como grupo situados dentro de las relaciones específicas de dominación y subordinación y analizan las diferentes perspectivas de relación sociointercultural (Giroux, 2003).

De este modo, en la educación sociointercultural se desarrolla un complejo teórico de investigación y práctica política que involucra cosmovisiones alternativas y formas diferentes de ser, leer, hablar, ver, conceptualizar y hacer ciencia y tecnología de las realidades.

El currículum sociointercultural es multidimensional, contiene el análisis de lo diverso, de lo cotidiano, de las clases sociales, de la cultura popular, de la pobreza, de los problemas de la humanidad, así como del herramiental tecnológico de la globalización.

Al igual que en la teoría crítica, la educación sociointercultural permite el desarrollo de aspectos culturales como el lenguaje, la historia y un cuerpo de conocimientos que dignifiquen las experiencias de los grupos étnicos, sin olvidar su carácter relativo e intersocial (Giroux, 2003).

La aneregogía

Por otro lado, el estado etnopsicológico propicio para el aprendizaje desde la sociointerculturalidad no es el del niño biológico, sino el del psique del adulto que se presenta en todas las etapas del ser humano y el método no puede seguir siendo pedagógico sino aneregógico.

La aneregogía está referida a estimular una serie de capacidades que antes se suponían eran facultad en algunos individuos biológicamente maduros y que a través de la experiencia formativa ha definido que la calidad como responsabilidad y capacidad para el aprendizaje autogestivo, no es exclusivo de la edad ya que es común encontrar jóvenes y niños con un alto desarrollo de responsable capacidad para el aprendizaje sociointercultural consciente.

Por eso entendemos por aneregogía el método o tratado para aprender como adulto. Los lexemas *ánere*, *agogos* y *gogía*, que dan forma semiótica al concepto aneregogía, en nuestro lenguaje básicamente son más que definición un mensaje de aprendizaje. Se trató de describir y caracterizar las formas (*agogos*) de cómo los individuos (*ánere*) se educan (*gogía*), a partir de sus capacidades para madurar críticamente en el aprendizaje (Ochoa, 2003).

La relación aneregógica no es un evento casual, es causal. Se comprende como una correspondencia, así como el latín lo expresa: *relationem*. Como elemento metodológico en el aprendizaje esta relación tiene capacidad de vincular objetos distintos en su morfología, su situación, hechos, condiciones, magnitudes, etc.

La práctica anerregógica, se tiene que dar en un ambiente de posiciones y hechos sociales, políticos y económicos pluriculturales, en un concepto de adulto distinto al que propone la andragogía y la heutagogía (Hase y Kenyon, 2002).

En este caso, debido a la diversidad, se considera que el hombre parte de cosmovisiones completamente distintas frente a los bagajes culturales dominantes, de tal manera que presenta la investigación como disciplina de búsqueda y construcción de conocimientos y sus relaciones.

La anerregogía presupone que en el ser humano la voluntad para el aprendizaje debe ser puesta al descubierto.

Las premisas básicas de la anerregogía las hemos identificado:

- 1.- El concepto de adulto
- 2.- La comprensión de la relación como elemento fundamental en la asociación del conocimiento con el pensamiento
- 3.- La investigación como disciplina de búsqueda
- 4.- El papel del aprendizaje
- 5.- La definición de sus técnicas
- 6.- Su carácter sociointercultural
- 7.- Su fundamento etnopsicológico y
- 8.- La voluntad (Ochoa, 2003).

De esta argumentación desprendemos las diferencias básicas de la pedagogía: mientras que los métodos tradicionales están referidos a ofrecer capacidades y competencias fincadas en la enseñanza seleccionada y su actividad científica se realiza en las formas, sistemas y estrategias para enseñar y reproducir selectivamente los datos, la anerregogía utiliza la científicidad para aprender críticamente y a la vez para aprender el pensar de otras culturas, la correspondencia de sus identidades y la correlación en ámbitos sociointerculturales ya imposible de negar (Ochoa, 2003).

En resumen, en el Cuadro 1 se muestra claramente las diferencias fundamentales de la aneregogía con la pedagogía.

Cuadro 1. Diferencias fundamentales entre la aneregogía y la pedagogía.

Categoría	Pedagogía	Aneregogía
Concepto de Sí	Dependencia	Interrelación
Experiencia	Alumnos con experiencias de poco valor para el maestro	Las experiencias del grupo sociointercultural, Titulares Académicos cuya experiencia es (alumnos) y Facilitadores Clarificadores aquilatada
Perspectiva temporal	Posterior	Múltiple
Clima	De autoridad	Colaboración sociointercultural
Planificación del proceso educativo	Por parte del maestro	Por parte del grupo sociointercultural
Diagnóstico de las Necesidades	De parte del profesor	Por parte del grupo sociointercultural
Evaluación	Examen del profesor	Evaluación por un grupo sociointercultural a través de sinodales.
Orientación del aprendizaje	Orientado a las materias	Orientado a la problemática del grupo sociointercultural y al interrogante de la ciencia.
Motivación	Externa: el padre, el maestro o el tutor estimulan al alumno	Motivaciones sociointerculturales
Forma de trabajo	Individual	Cooperativo y comunitario
investigación	Separada del proceso central	Proceso central

La experiencia sociointercultural y aneregógica en la Universidad Autónoma Indígena de México

Frente al grave problema de educación en México y América Latina y en especial para los sectores indígenas provenientes de diferentes grupos o expresiones étnicas, las casi nulas fuentes teóricas de sustento válido para las acciones y el vacío en la investigación educativa en el nivel superior para indígenas condujo a la actual propuesta con base en las experiencias de la Universidad Autónoma Indígena de México (**UAIM**).

Luchando contra los efectos de las metáforas de la pedagogía moderna planteadas por los liberales de la primera mitad del siglo XIX, creada en 2001, la **UAIM** desde sus inicios se constituyó por jóvenes provenientes de un importante mosaico de grupos étnicos del país y de América Latina.

Las crisis de la modernidad, han dejado reflejar al interior de esta institución elementos contradictorios, de esta manera ha sido común observar en la **UAIM** elementos arcaicos y modernos (Flores, 2003), contradicciones que permiten, dentro del currículum oculto, situar los extremos de las realidades locales y aquellas que se presentan a través de la ciencia y la tecnología occidental.

En esta institución de educación superior, al estudiante se le ha llamado Titular Académico (TA); pero a diferencia de la propuesta de Rogers en la que la educación se centra en el estudiante que es conceptualizado como el cliente¹, en la anergogía el enfoque principal es precisamente la relación entre el estudiante y el conocimiento.

La realidad sociointercultural de nuestros TA adultos es característica: provenientes de diferentes grupos étnicos y mestizos entran a su etapa adulta en los umbrales del tronco común, con una profunda necesidad etnopsicológica de ser independientes, ser percibidos como otros, capaces de tomar la responsabilidad de sí mismos. Participan en el proceso de aprendizaje como agentes activos y se niegan a que otros impongan su voluntad y como adultos, exigen la participación en la toma de decisiones que les afecta.

Pero el aspecto fundamental del aprendizaje anergógico es que el TA presenta una disposición a aprender, manifestando una habilidad para relacionar en su estructura cognitiva los significados que capta potencialmente significativos del currículo, en lo que hemos venido llamando la anergogía de la voluntad.

La realidad cotidiana de la institución, a veces por diseño y otras tantas por la precariedad de los recursos han puesto históricamente al descubierto, esta voluntad férrea de muchos TA por avanzar en el aprendizaje y ha permitido que el proceso

¹ Muchas han sido las experiencias en las que el aprendizaje se ha minimizado en pos de atender una visión empresarial de supuesta atención al cliente.

educativo se lleve a cabo sin diferencias negativas respecto a las instituciones tradicionales. Este hecho significativo ha dado el adjetivo correcto al método anerregógico y es precisamente su principal fortaleza teórica.

Algunos TA, muy pocos, son ya padres de familia y se ven limitados económica y temporalmente; la gran mayoría pertenecen a la clase socioeconómicamente desposeída, lo cual los coloca en alto riesgo para la culminación de sus propósitos; por lo mismo, la gran mayoría participa en la vida productiva.

En la experiencia anerregógica de la UAIM, se asegura el conocimiento y la experiencia a través del cual los estudiantes son autores de sus propias voces y construyen identidades sociales que les permiten trazar lo que saben de sus vidas como bases para criticar las culturas dominantes y subordinadas para afrontar sus propios puntos débiles y fuertes (Giroux, 1998); para esto, se privilegia la educación social sobre la formal y la cultura popular se incorpora en el currículum ya que las sociedades rurales e indígenas en general, son producto de culturas y tradiciones diferentes a las urbanas (BICAP, 2003).

Debido a la diversidad de expresiones étnicas, los TA entienden niveles múltiples de cultura, influenciados por su ubicación étnica, el género y la clase; pero el objetivo que se persigue no es una hibridación intelectual de los alumnos, sino su enriquecimiento y comprensión mutuos a través de aprendizajes basados en una realidad sociointercultural a fin de que se respete la cultura de cada cual, se valorice a los ojos de los demás, y de que la práctica anerregógica se apoye sobre una práctica intersocial, en vez de negarla (Cabello, 1993).

Los contactos culturales al interior de la institución no han sido conflictivos ya que los orígenes socioeconómicos bajos de los TA han asegurado que las relaciones de desigualdad sean mínimas pero se ha enriquecido por las múltiples influencias que ha recibido (De Alba, 1998).

Encontramos entonces que el currículum oculto permite a los TA debatir críticamente la pluralidad de hábitos, prácticas, deseos y experiencias que les definen, como parte de

una formación sociointercultural y teorizar la multiplicidad de significados como alternativa al totémico código semiótico de la cultura occidental (Giroux, 1998).

Se ha observado que los estudiantes indígenas que tienen más de un año, pueden desarrollarse en ambientes sociales diametralmente diferentes, sin que se presente más conflicto que la de constituirse en sí una identidad sociointercultural. Muchos de ellos conviven en sus comunidades, participan en sus manifestaciones culturales, compiten en la sociedad mestiza en los mercados laborales y destacan en ambientes internacionales.

Esta circunstancia permite a los estudiantes indígenas y mestizos ubicarse a sí mismos y a los demás, en historias que les provee una alternativa de futuro en el proceso de reconocimiento del otro, de incorporación del otro a sí mismo y de la confrontación etnopsicológica del yo ideal y la que se va construyendo en sus juegos identificatorios con el otro (De Alba, 1998).

La UAIM no cuenta con aulas. La arquitectura educativa en la que se desarrollan los Titulares Académicos, permite, ante el contraste de lo rústico y lo moderno, el análisis de la variedad de formas sociales y capacidades humanas y el rango de identidades posibles se amplía.

Esta experiencia se planteó sin profesores frente al aula para distender las relaciones de dominio occidental al interior de la institución. Sin embargo, esto no significa que se ignore la realidad de los pesos específicos del poder, la ciencia y la tecnología de las culturas dominantes tienen una amplitud aplastante ante los restos de culturas que florecieron hace varios siglos, mas bien, han sido necesarios los ejercicios de conciencia económica y social para ubicar al estudiante en su perspectiva sociointercultural.

La figura del profesor ha sido sustituida por el facilitador – clarificador, quien atiende o dinamiza los procesos de aprendizaje a través de proveer mecanismos de relación con el conocimiento. Éste no intenta enseñar, sino acompañar y clarificar las estrategias para adquirir los conocimientos. Al respecto Freire mencionaba: “*Nadie educa a nadie, ni nadie aprende solo, los hombres (mujeres) aprendemos mediatisados por el mundo*” (Márquez, 1998).

La aneregogía reemplaza el sistema de comunicación autoritaria tradicional del maestro – alumno y permite a los TA aprender a partir de las historias propias y de la comunidad educativa, además de cuestionar las bases sobre las cuales el conocimiento y el poder han sido desarrollados (Giroux, 1998).

El facilitador, a su vez, también cumple funciones de tutoría adulto – adulto, para acompañar al TA en los procesos sociointerculturales. El hecho de que provengan de una población históricamente marginada, explica una realidad donde existen serios espacios que no han sido cubiertos en sus relaciones intersociales y desde una perspectiva etnopsicológica.

La aneregogía permite a los facilitadores profundizar en su propia comprensión del discurso de los varios otros y arribar a una comprensión más crítica de sus propias políticas, valores y de la misma aneregogía (Giroux, 1998).

Resulta crucial que los facilitadores no tomen una actitud pasiva en las asesorías, estas proporcionan condiciones al TA para darle su voz, para que con base en sus experiencias pasadas y presentes pongan en tela de juicio la teoría y la realidad práctica del conocimiento y del poder.

Como menciona Giroux (1998): “*Conocimiento y poder se conjugan no solamente para reafirmar las diferencias, sino también para interrogarla, para abrirla a consideraciones teóricas más radicales, para plantear sus limitaciones y establecer una visión de la sociedad en la cual las voces de los estudiantes les define a si mismos, en términos de sus distintas formaciones sociales y sus esperanzas colectivas más amplias*”.

A diferencia de la configuración tradicional napoleónica, que empezó a tomar forma desde el siglo VII en las academias y organizaciones militares, que buscaban mantener y reforzar la autoridad como fuente de la verdad y que desafortunadamente aún tienen presencia. La arquitectura académica de la UAIM busca espacios de reunión, adecuados para el aprendizaje. Ámbitos de interacción, con suficiente tecnología, equipo de cómputo, libros y asesores disponibles que proveen el clima ideal para este proceso educativo.

Debido al origen sociocultural, no se aplican exámenes de admisión ya que esto inhibiría la posible entrada de cientos de jóvenes indígenas provenientes de un ambiente rural y en el que el español es su segunda lengua.

Tampoco se presentan las evaluaciones tradicionales, en su lugar al finalizar las actividades de cada asignatura de cada módulo, se aplican documentos en inglés de investigación y de reflexión del aprendizaje para resolver en forma grupal o en casa. No es el conocimiento el que hay que evaluar sino la capacidad para investigar y aprender.

El sistema educativo no contempla reprobados, en cualquier paso del proceso el TA puede ser regresado a mejorar sus habilidades. Al final, un grupo de sinodales (tres o cuatro clarificadores o profesionales externos) realizan un procedimiento de acreditación del módulo (trimestre), durante el cual realizan algunas preguntas sobre los diferentes tópicos de manera integradora. Los sinodales deciden si el TA cumple con las expectativas requeridas al final de cada módulo, si no, es invitado a regresar con las observaciones pertinentes sobre las estrategias de aprendizaje.

Al no tener listas de asistencia se rompe con el panóptico de la educación formal y se da la oportunidad al TA de tener libertad de acción.

Sus programas educativos presentan un enfoque muy práctico al inicio y terminan con las dilucidaciones teóricas en la parte final de cada carrera. Esto ha permitido que los todos los TA adquieran las competencias de un técnico en computación independientemente de la carrera y así asegurar que al final del proceso de licenciatura hayan construido un brazo técnico y otro crítico que les ayudará a la construcción de su propio desarrollo y de ser posible, el de su comunidad.

La búsqueda continua de relaciones de los TA con el conocimiento favorece los aprendizajes y permite expresar la adulterz a través de procesos creativos de investigación. Por ejemplo, puesto que en cada expresión étnica existe un mecanismo de ayuda comunal, por ejemplo el tekio en el pueblo *ayijk* (BICAP, 2001), desde el principio, cada estudiante hace práctica de sus conocimientos a través de un programa de Trabajo Solidario, el cual permite seguir ayudando a sus comunidades.

A diferencia de todos los demás modelos pedagógicos y sistemas educativos la propuesta de la UAIM proviene, en teoría, de los entornos sociales identificados con la cultura popular, las culturas regionales y las expresiones de etnicidad. Se basa en una interpretación relacional de la educación, íntimamente vinculada tanto con las desigualdades estructurales de la sociedad como con los intentos de superarlas (Apple 2003).

En resumen, el modelo anerregógico de la UAIM se elaboró pensando en la responsabilidad del aprendizaje, que toma vigencia en cuanto la conexión estudiante con su propio proyecto personal de vida. Basado en el compromiso de la transformación social en este sistema no hay profesores, listas de asistencia, reprobados, ni aulas. Los estudiantes se reconocen como Titulares Académicos y los facilitadores se desempeñan como Tutores o Asesores.

La anerregogía de la voluntad presenta al TA frente a una adversidad, que con su denotada resistencia, como adultos han manifestado su deseo inquebrantable de salir adelante tratando de dejar atrás realidades menos alentadoras.

En sí, la experiencia de la anerregogía de la voluntad en la UAIM, obedece a una realidad sociointercultural, que busca una verdadera teoría educativa que provea la esperanza de un mundo tangible, propio y heredable para todos.

Al decir de Giroux (1998): *“La barrera teórica puede ser amplia, el sentimiento utópico, pero es mejor que revolcarse en la culpa o rehusarse a luchar por la posibilidad de un mundo mejor... En la mejor tradición de la iluminación, la razón ofrece al menos la suposición y la esperanza de que hombres y mujeres puedan cambiar el mundo en el que viven... Es una era en que la razón está en crisis y existen nuevas condiciones políticas e ideológicas para generar formas de lucha definidas en una concepción radicalmente diferente de la política”.*

O como menciona De Alba (1998): *“En este momento histórico, soñar para los pueblos latinoamericanos y para todos los pueblos del mundo en general, no es sólo una posibilidad sino una exigencia. Una exigencia que nos hace hablar para escucharnos*

entre nosotros mismos y para hacer que nos escuchen los otros, una exigencia para juzgarnos y para juzgar a los otros, una exigencia de construcción creativa y viable.”

Tomando como base que estamos viviendo una época de profundos cambios que para la humanidad significará trascender al modernismo, muchas de las ideas que lo soportaban están siendo cuestionadas. En especial, para la educación la psicología y la pedagogía se presentan incompetentes ante la diversidad étnica y cultural.

Surge entonces la etnopsicología, aceptando el hecho de que existen cosmovisiones diferentes y que éstas nos llevarán a nuevas formas epistemológicas, en especial para la educación que tendrá que responder a los diferentes estadios intersociales e interculturales cada vez más frecuentes heredados de la movilidad étnica.

El ambiente sociointercultural requiere de una educación sociointercultural, sin engaños sobre la supuesta equidad cultural y develando el imperialismo económico y el dominio de algunas culturas.

Ante tal complejidad, la pedagogía se presenta ya obsoleta y se abre paso a nuevas propuestas, como la experimentada en la Universidad Autónoma Indígena de México llamada Aneregogía de la Voluntad.

LITERATURA CITADA

Aguilera, Rafael

- 2002 **“El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss”**. Gaceta de Antropología. No. 18. http://www.urg.es/pwlac/G18_11Rafael_Aguilera_Portales.html.

Apple, Michael W.

- 2001 **“Política Cultural y Educación”**. Editorial Morata. España. 167 pp.

- 2003 **“La Derecha y las Políticas Neoliberales en Educación”**. Conferencia dictada en la UAIM el 29 de noviembre de 2003.

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente BICAP

- 2001 **“La Voz y la Palabra del Pueblo Ayuujk”**. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México. 298 pp.

Cabello, Joaquina

- 1993 **“Interculturalismo y Educación”**, en *Gazeta de Antropología*, No 10. http://www.ugr.es/pwlac/G06_01Joaquina_Cabello_Hidalgo.html, fecha de consulta 22 de junio de 2003.

De Alba, Alicia

- 1998 **“Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicos y conceptuales en los discursos educativos”**. En *De Alba Alicia* (Compliadora). *Posmodernidad y Educación*. UNAM y Miguel Ángel Porrúa. México. 317 pp.

Díaz Barriga, Ángel

- 2002 **“Didáctica y Curriculum”**. Editorial Paidos. México. 207 pp.

Flores, Fernando

- 2003 **“Tierra firme anticipada, el descubrimiento de América y las raíces arcaicas de occidente”**. Lunds Universitet. Suecia. 368 pp.

Giroux, Henry

- 1998 **“La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo”**. En *De Alba Alicia* (Compliadora). *Posmodernidad y Educación*. UNAM y Miguel Ángel Porrúa. México. 317 pp.

- 2003 **Teoría y Resistencia en Educación**. Siglo XXI y UNAM. México. 329 pp.

Guerra García, Ernesto

- 2003 **“Anereología y Aprendizaje”**. Universidad Autónoma Indígena de México. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. 13 pp.

Hase, Stewart y Chris Kenyon

- 2002 **“From Andragogy to Heutagogy”**. Royal Melbourne Institute of Technology. Ultimase Articles. <http://ultimase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm..>

Knowles, M.

- 1970 **“The Modern practice of adult education: andragoy versus pedagogy”**. Associated Press New York.

León, Antoine

- 1991 **“Psicopedagogía de los Adultos”**. Siglo XXI Editores. México. 199 pp.

Márquez, Adriana

- 1998 **“Andragogía. Propuesta Política para una Cultura Democrática en Educación Superior”**. Ponencia. Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento Santo Domingo República Dominicana. http://www.ofdp_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/amarquez.html

McCarthy, Cameron.

1993 **“Race identity and representation in education”**. Routledge. USA. 329 pp.

1998 **“The Uses of Culture”**. Routledge. USA. 180 pp.

Molina, Fidel

2002 **“Sociología de la educación intercultural vías alternativas de investigación y debate”**. Editorial Lumen. México. 191 pp.

Ochoa, Jesús

2003 **“Aneregogía y skopeóutica: retorno a la educación por aprendizaje”**. Universidad Autónoma Indígena de México.
<http://www.uaim.edu.mx>

2003 **“Primer Informe”**

Universidad Autónoma Indígena de México.
<Http://www.uaim.edu.mx>

Puiggrós Adriana

1998 **“Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”**. En De Alba Alicia (Compliadora). Posmodernidad y Educación. UNAM y Miguel Ángel Porrúa. México. 317 pp.

Sandoval, Eduardo

2001 **“La ley en las costumbres de los indígenas Mazahuas”**. UAEM. México. 166 pp.

2002 **“Universidad Indígena: Modelo Alternativo del Conocimiento”**. Apertura Universitaria, Órgano Informativo de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México, octubre de 2002. Año II No. 29

2004 **“Primera cátedra magistral para la asignatura de Educación Étnica de la Maestría en Educación Social”**. 28 de febrero de 2004. UAIM.

Touraine Alain.

2000 **“Igualdad y Diversidad”**. Las Nuevas Tareas de la Democracia. Fondo de Cultura Económica. México. 95 pp.

Valera Alfonso, Orlando

2001 **“El Debate Teórico en Torno a la Pedagogía”**. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 87 pp.