

Evoca-acción: un aporte epistémico, metodológico y pedagógico

Evoca-acción: an epistemic, methodological and pedagogical contribution

Rocío Elizabeth Salgado Escobar

 <https://orcid.org/0000-0003-3954-8164>

ISCEEM, Tejupilco, México

rocio.salgado@isceem.edu.mx

recibido: 25 de septiembre de 2023 | aceptado: 22 de enero de 2024

ABSTRACT

The text gives empirical/theoretical content to an epistemic/methodological process derived from my doctoral research which I call *evoca-action*, which enabled analytical entries of different order in the study of the young link, school, community (VJEC) from the present. The *evoca-action* put in the center the aesthetic and the youth symbolisms, as well as community practice and action in a rural town in the south of Mexico that also promoted it as a political/pedagogical process based on a continuous problematization of the VJEC as a historical configuration, discontinuous, sometimes conditioned by a structural and hegemonic order that thins it and almost breaks it, but where contingency and emergency make it happen with new or renewed faces, *logos* and *locus*.

Keywords: Youth, High School, Rural, Community, Power.

RESUMEN

El texto da contenido empírico/teórico a un proceso epistémico/metodológico derivado de mi investigación doctoral al que denomino *evoca-acción*, el cual permitió entradas analíticas de diverso orden en el estudio del vínculo jóvenes, escuela, comunidad (VJEC) desde el presente. La *evoca-acción* puso en el centro las estéticas y los simbolismos juveniles, así como la práctica y la acción comunitaria en una localidad rural del sur mexiquense que la potenció también como proceso político/pedagógico a partir de una continua problematización del VJEC cual configuración histórica discontinua, en ocasiones condicionada por un orden estructural y hegemónico que lo adelgaza y casi rompe, pero donde la contingencia y emergencia lo hacen estar dándose con nuevos o renovados rostros, *logos* y *locus*.

Palabras clave: Educación superior, género, equidad y liderazgo.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la investigación doctoral en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, la *evoca-acción* se configuró como un recurso, y ahora como una propuesta, de orden epistémico, metodológico y pedagógico fundante en la problematización del VJEC a partir de las interacciones cotidianas con jóvenes y otros agentes educativos de San Miguel Ixtapan, localidad rural y de herencias prehispánicas vivas, entre las que destaca la actividad salinera en el sur mexiquense (Salgado, 2015). En el encuentro que solo es posible mediante el diálogo, nos propusimos lugarizar¹ (Escobar, 2005) las fracturas del VJEC como proyecto de una modernidad precarizada en los contextos rurales del país y América Latina, donde el riesgo es la condición latente del presente y futuro de las nuevas generaciones; pero también lo que convoca a la comunidad en prácticas de poder local y filiaciones que reinventan sus *locus* y sentidos para y con (las y los) jóvenes a través de la escuela. La *evoca-acción* resultó así en un ejercicio co-reflexivo que fue desplazándonos hacia una comprensión política e intersubjetiva mientras convocábamos a la memoria en espacios de alteridad, visibilizando modos de praxis en una travesía de formación y práctica de producción social del conocimiento.

Inicialmente apunto cómo en la *evoca-acción* se fue dando contenido histórico, simbólico y político al VJEC, reconociendo que concreta y teóricamente juventud, escuela y comunidad han sido tres categorías referenciales entre sí en la era moderna; no obstante el sentido de esa relación se ha ido reconfigurando de acuerdo con los proyectos pedagógicos de los estados nacionales, y por su puesto de la historia, el poder, los simbolismos en torno a la escuela y las prácticas socioculturales y solidarias que convocan a los agentes educativos en y con sus comunidades.

En un segundo momento expongo el diseño metodológico que tuvo como base interacciones dialógicas en el encuentro denominado *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia*. A través del diálogo fuimos tramando la *evoca-acción* al develar rostros, dinámicas y subjetividades que articulan pasado/presente/futuro en trayectos y proyectos intergeneracionales sostenidos en comunidad y motivados por la escuela. Un siguiente apartado da lugar a la praxis comunitaria y la dimensión intersubjetiva del VJEC a través de la experiencia de *hacer escuela* para y con *las muchachas y los muchachos* (como nombran a sus jóvenes) en tanto ejercicio político/pedagógico del derecho a la educación. El apartado evoca también vivencias vinculantes entre relaciones atravesadas por la memoria colectiva, lo lúdico y afectivo, que otorgan sentido a los modos y tiempos diversos en que las juventudes anteriores y actuales habitan la escuela.

Al final abro algunas reflexiones sobre la relevancia de la *evoca-acción* en el estudio del vínculo jóvenes, escuela, comunidad en un tiempo de escasa dependencia social donde el pasado pretende volverse olvido y silencio; al tiempo con pujanza se obtienen aportes epistémico-metodológicos como la *evoca-acción* donde se utilizan figuras como la memoria y nosotros (agentes) en una experiencia político/pedagógica de construcción del conocimiento educativo.

1. EL CONTEXTO EPISTÉMICO/METODOLÓGICO DE LA EVOCA-ACCIÓN

La *evoca-acción* permitió enunciar al VJEC como relación dialéctica entre el pasado, presente y futuro visibilizada en sujetos, responsabilidades, relaciones y metáforas dinamizadas por la vieja utopía de la escuela como vía para la emancipación de la razón y el progreso social.

El VJEC admite una lógica de movimiento de realidad que apunta Zemelman (1992), en la que es posible construir desde dos dimensiones básicas: la histórica, como producto, y la política, como construcción; ambas, se articulan entre lo dado y lo potencial donde se reconocen elementos por devenir que pueden ser activados por los sujetos.

Con base en el uso de la categoría de configuración (De la Garza, 2002) reconozco que la realidad social no está determinada por una estructura con propiedades explícitas (como pueden ser la marginación, exclusión, analfabetismo) sino como campo de posibilidades. En ese sentido la configuración del VJEC se sitúa en las transformaciones o actualizaciones de estructuras que se mueven entre prácticas de poder local, en una relación dándose entre subjetivaciones-acciones de los sujetos involucrados, lo cual potencia la capacidad de agentes (Giddens, 2011) constructores de su historia en un espacio-tiempo determinados.

El vínculo como configuración histórica discontinua destaca una cualidad de apertura y límite que hace posible advertir mutaciones, transformaciones o renovaciones teóricas y umbrales históricos. La condición dinámica del VJEC lo coloca como producto indeterminado y dándose potencialmente (Zemelman, 1992) que le otorgan una condición de historicidad, reconociendo el movimiento constante de los límites, en una dual condición: lo limitante-restrictivo; por ejemplo, no tener escuela secundaria en la localidad en la recta final del siglo XX o un vínculo que en la llamada sociedad del riesgo (Beck, 1998) y la desafiliación (Castel, 1997) difícilmente resulta una garantía de inserción social. Así también límites que se quiebran cuando la comunidad decide *hacer escuela*, construir los tiempos y espacios para que los jóvenes asistan; pagarla y gestionarla al Estado.

Lo histórico y lo político son dimensiones transversales del VJEC visibilizados entre territorialidades, temporalidades, necesidades, relaciones de poder y también proyectos comunitarios e individuales que le dan un carácter siempre abierto, denotando fracturas y ausencias; pero también experiencias entre formas de praxis e intersubjetividades.

De ahí el reto de dar cuenta de su dinamismo contextualizadamente, asumiendo que los rostros del VJEC se transforman o renuevan en tiempos y espacios concretos en los que, si bien está referenciado históricamente desde un imaginario social y pedagógico; también se encuentra sustentado y heredado por un discurso moderno-capitalista eurocéntrico hoy en su fase neoliberal-global. El VJEC adquiere aristas diferenciadas en los actuales contextos rurales, donde también es producto y productor de contradicciones, quiebres o luchas sociales.

En la construcción de este ángulo de mirada asumo la coyuntura de mi encuentro con los *logos* y *locus* comunitarios, los cuales me implicaron realizar un desplazamiento epistémico, teórico y metodológico hacia la apuesta de una *ecología de saberes* (Santos, 2010) cual propuesta de diálogo entre la teoría legitimada de occidente y una pluralidad de conocimientos y prácticas que posibilita visibilizar gente y concepciones de mundo desde el sur, no sólo cartográfico, sino también contrahegemónica.

En este tenor, las miradas y voces convocadas a través de la *evoca-acción* constituyeron claves epistémicas y teóricas para pensar las dinámicas de configuración del VJEC desde el presente. Dichas claves se pusieron en diálogo y debate con referentes sociológicos en los que pude advertir la génesis pedagógica, social e histórica del VJEC cuyas formas de dependencia y responsabilidad planteadas desde la aurora moderna hoy se reconfiguran en el marco de una dinámica caracterizada por el deterioro de los magmas de sentido colectivo (Touraine, 2013) y el riesgo (Beck, 1998) donde los vínculos sociales (familiares, pedagógicos, institucionales, comunitarios) se ven precarizados por lógicas neoliberales que merman la capacidad de decisión y certidumbre (Bauman, 2003) en los trayectos y proyectos, particularmente de los jóvenes y sus comunidades en contextos históricamente desfavorecidos.

En diálogo con la teoría y desde las interacciones cotidianas con los agentes comunitarios pude reconocer que la propia noción de comunidad es contingente, en gran medida sostenida en la tradición, pero también en relaciones emergentes de reciprocidad afectiva, solidaria, filial, sin eximir una condición antinómica de pertenencia, así como de fuga, huida, que significa un *irse sin dejar*, derecho y responsabilidad, retorno y añoranza, lo común y la diferencia, lo ancestral y lo moderno, *relaciones con-fundidas*, con múltiples matices, fuerzas y rostros.

Así también con lecturas enfocadas en pedagogía crítica y de frontera (Freire, 1970; Pui-ggrós, 1990; Giroux, 1995) pude reconocer cómo los agentes del vínculo (jóvenes, profesores, ancianos, padres, madres, líderes comunitarios, autoridades civiles) reconfiguran modos históricos de referencialidad y relación a partir de sus desplazamientos entre los límites materiales (pobreza, marginación) y sociales hegemónicos (identidades estigmatizadas, desigualdad, ruralidad y género).

En este contexto, la juventud resulta una categoría plural y polisémica (Reguillo, 2012) que en la comunidad de San Miguel Ixtapan adquiere densidad y sustantividad en la categoría social de muchachas/muchachos, denotando que la juventud es una configuración social condicionada histórica y culturalmente lo que hace necesario reconocer las trayectorias, experiencias y desigualdades que posibilitan que haya distintas condiciones de ser joven aún dentro del propio ámbito rural, donde existen diferencias en los protagonismos familiares, escolares y comunitarios.

El estudio del VJEC en San Miguel Ixtapan demandó una articulación teórico-empírica entre pasado/presente/futuro en la que advertí una permanente justificación de la necesidad social de la escuela moderna enunciada de distintos modos: medio hacia la trascendencia humana o bajo el discurso de la cohesión social y el progreso; que en la cotidianidad, a decir de algunos agentes comunitarios, se resignifica en expresiones como *había que echar a los hijos a la escuela para que agarraran una carrerita, un trabajo [...]* a decir de algunos jóvenes *la escuela sirve para ser alguien en la vida [...] para salir adelante*.

En San Miguel Ixtapan, para las juventudes y otros agentes comunitarios, la escuela ha sido y es horizonte hacia otro presente/futuro, un espacio de aprendizajes, un espacio de suspensión del trabajo familiar, convivencia, trayecto y proyecto; pero también representa las deudas históricas del sistema social y educativo.

2. ENCUENTRO DE VOCES, SABERES Y EXPERIENCIAS

Comprender e interpretar las formas de configuración del VJEC en la sociedad actual demandó captar el sentido de la acción social (Webber, 1971) de manera contextualizada; orientada por una metodología dialógica (Corona, 2012) en que la investigación planteó un encuentro horizontal de epistemes construidas desde los saberes, experiencias y praxis de diversos agentes del VJEC.

El trabajo *en campo* y no solo *de campo* más que un cambio de preposición enfatizó un giro epistémico que permitió reconocerlo como espacio político, de formación y saberes donde hubo relaciones interculturales a partir de recurrentes diálogos con las y los jóvenes en la escuela secundaria inicialmente. El crisol de voces, saberes y experiencias ayudó a documentar y problematizar cómo viven y significan su condición de juventud (estudiantes y ruralidad); así como, las condiciones en que establecen sus relaciones y familiaridades en el contexto escolar y comunitario.

En la escuela también resultó fundamental el diálogo espontáneo con profesores y el señor conserje. Debo decir que los diálogos constantes con el director de la secundaria fueron esenciales para mapear la comunidad y conocernos con diferentes personas del lugar, especialmente con los ancianos que participaron en el comité comunitario gestor de la escuela y con aquellos que integraron sus primeras generaciones.

Las veredas de una comunidad —que me eran completamente ajenas— las fui caminando paulatinamente; a veces esperaba en las jardineras de la escuela el toque del receso, en tanto platicaba con madres y padres de familia que llevaban el almuerzo y se quedaban a compartirlo con sus hijos. Luego comencé a recorrer las calles y asistir al atrio parroquial, al museo local y Las Salinas que caracterizan cultural y productivamente a la localidad; a la salida de la escuela también dialogaba con jóvenes en el *ciber*, anoto y observo que esos son los principales lugares de reunión, participación y recreación de las y los jóvenes en el lugar.

También sostuve diálogos con distintos agentes comunitarios en sus lugares de trabajo o en sus casas, así comencé la interacción con el párroco de la localidad, con un joven estudiante de licenciatura en danza folclórica que realizaba su servicio social en la secundaria de donde era egresado, y quien, además, de manera autónoma había asumido la responsabilidad de promotor y gestor cultural del pueblo. Otros diálogos fueron con el encargado de la zona arqueológica y con el médico de la localidad; *nuestras pláticas*, decían, nos adentraron en las formas y matices de relación en la comunidad, los lazos y quiebres intergeneracionales, la concepción y participación de las juventudes, así como el sentido, las apuestas y deudas de la escuela con la comunidad.

A modo de cierre del trabajo en campo organizamos con el director de la secundaria, el encuentro *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia* al que además de los agentes educativos y comunitarios que ya mencioné; asistieron la enfermera de la localidad y ex alumna de la secundaria, también el ex delgado municipal que asumió el compromiso político de *hacer escuela* junto con los ciudadanos, madres de familia, estudiantes y profesores.

De manera emergente en las interacciones dialógicas y el encuentro dimos cabida a la *evoca-acción* cual proceso de comprensión y articulación de la historicidad del VJEC. En seguida doy contenido a la categoría “memoria”, que implicó no solo el acto de recordar, sino de reflexión dialógica para articular la acción en el pasado a modo de praxis: la responsabilidad

del presente y la utopía; ello me resultó esencial para advertir rostros y sentidos del vínculo jóvenes, escuela, comunidad en un contexto concreto desde el presente.

3. MEMORIA, PRAXIS E INTERSUBJETIVIDAD

La categoría de *evoca-acción* anuda el lexema de evocar y la palabra acción, enfatizando un sentido interpretativo distinto al de evocación que literalmente refiere a llamar o convocar al mero recuerdo. Más allá de este, la *evoca-acción* da lugar a la emergencia de la memoria que nos hace conscientes de la acción en el pasado/presente; emerge con el diálogo y da cuenta de formas de praxis desde el presente que se enganchan con el futuro, en tensiones y resignificaciones en las que va tejiéndose la historicidad del VJEC, la cual no es un atributo *a priori*, sino la manera concreta en que los sujetos sociales lo configuran y dan sentido, y por supuesto de la manera en que se estudia.

En una suerte de contra-memoria y reminiscencia² (Foucault, 1979; Giroux, 1995) la *evoca-acción* devela relaciones del poder excluyente, y del poder que potencia la acción comunitaria que se reflexiona en diálogo como forma de encuentro y reconocimiento de dos o más lógicas, incluida la mía como investigadora, mujer, profesora, madre. Es en el diálogo donde es posible construir o repensar nociones de mundo a través de la autoría de narrativas individuales y colectivas. En la *evoca-acción* los agentes educativos potenciamos la capacidad de mirar y reflexionar el hacer social y comunitario, reconociendo el poder de acción y transformación de nuestro mundo; es un ejercicio epistémico/político.

Teóricamente coloco la noción de contra-memoria (Foucault, 1979) para reconocer los modos en que dicho ejercicio transgrede la continuidad, herencia y transmisión de una historia hegemónica y normalizada del VJEC, y así reconocer y enunciar otras formas de relación en ocasiones contingentes, precarias y articuladas en una densa red de acontecimientos, saberes, experiencias, prácticas y significados de y en la comunidad. Otro referente teórico ha sido la noción de *reminiscencia* (Giroux, 1995) para desterritorializar y cruzar los límites físicos y culturales estructurados y esencializantes, en este caso, de los jóvenes y las comunidades rurales invisibilizados bajo lógicas etnocéntricas.

Las voces en diálogo constituyeron un referente fundante que articulamos con soportes materiales como las fotografías o archivos escolares (oficios de gestión, cuadros de honor y actas de reunión) que allegaron la memoria individual/colectiva para problematizarla y develar en el presente modos de praxis comunitaria y experiencia³ (León, 1997), en términos de reconstrucción y reapropiación del pasado mediado por la subjetividad y con referencia a contextos sociales más amplios, en donde los sujetos se colocan de acuerdo con sus percepciones del mundo, de sus vivencias, de sus entornos particulares y de la manera en que imaginan el futuro, en donde la subjetividad, tiene el papel de dotar de múltiples sentidos, inclusividad de realidades y direccionalidades potenciales a las prácticas sociales en la articulación diversa, nunca lineal, de los ejes temporales, como apunta León (1997).

El siguiente apartado reconstruye rastros y rostros del VJEC en temporalidades y territorialidades diversas en que se configura como irrupción de un orden establecido; es el caso de muchachos y muchachas que en el pasado habían quedado estructuralmente excluidos del acceso a la escuela, emergentemente reconstruyen el presente en el que pudieron ser los depositarios de ese proyecto comunitario vivificándola y significándola como espacio de filiación, corresponsabilidades e interacciones que han procurado una corresponsabilidad intergeneracional para *ir más allá*, sorteando determinaciones estructurales y sosteniéndose en redes comunitarias, lazos afectivos, lúdicos y éticos de distintas densidades.

A continuación, presento parte del ejercicio epistémico/pedagógico de la *evoca-acción* que posibilitó reconstruir desde el presente, el pasado de la comunidad con la escuela y de esta con la comunidad. Es en el pasado donde inició la travesía de *hacer escuela*, mientras se vislumbraba el futuro de *muchachos y muchachas grandes* y de otros que vendrían después y que —en el encuentro don Beto, exdelegado municipal— decía: son quienes hoy siguen disfrutando del esfuerzo que el pueblo hizo para ellos.

3.1 HACER ESCUELA: TALLAR LA MEMORIA Y LUCHA SOCIAL

En San Miguel Ixtapan hacer la secundaria implicó acceder a políticas comunitarias y tener corresponsabilidad en distintos grupos: ciudadanos, padres de familia, profesores y jóvenes; quienes en conjunto asumieron el compromiso de *hacer escuela*, lo cual no implicó solo *hacer la faena*, sino también construir significados, responsabilidades, camino y horizonte, motivados por sus roles sociales y civiles, como adultos-varones o mujeres y jóvenes. También influyeron las utopías modernas generadas a partir de la escuela y expandidas muy probablemente a través del discurso de los primeros profesores rurales con quienes de *chamacos* algunos *aprendieron la letra y operaciones básicas* en sus rancherías de origen; después, con la incidencia de la escuela primaria fundada en la localidad antes de la secundaria, y también a través de los discursos asociados a la escuela que tradicionalmente se hacen escuchar en campañas políticas, en la radio o la televisión.

La *evoca-acción* visibilizó la organización, gestión y acción comunitaria de la escuela secundaria entre producciones éticas, estéticas y lúdicas que, en una lectura reflexiva desde el presente se colocó como una experiencia político/pedagógica de una comunidad que *talla su memoria* y visibiliza la lucha social por el derecho a la educación, lucha que por sí misma diría Walsh es un escenario pedagógico en el cual “[...] los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (2014:14).

Así, la *evoca-acción* develó la historicidad del VJEC liado con la denuncia de precariedades sistémicas de finales del siglo XX a través de las voces, las acciones y experiencias de los que fueron *los muchachos grandes* que irrumpieron un orden hegemónico y función universalista de la escuela moderna para dar lugar a trayectos, relaciones, memoria, acciones y utopías, en las que como nuestro a continuación, emerge la subjetividad que motiva la construcción de horizontes, mientras da lugar a vivencias vinculantes en relaciones afectivo-lúdicas, de enseñanza-aprendizaje y expectativas, en un proyecto individual y colectivo que está continuamente recreándose y resignificándose.

3.2 LA ESCUELA DE MUCHACHOS GRANDES Y POTENCIALIDAD DE FUTURO

En la *evoca-acción* se entretajan subjetividades y prácticas concretas que tensan las determinaciones estructurales de exclusión como realidades dadas e identidades esencializadas en el pasado que incluso, alcanzan el presente; pero no suturan la potencialidad de los sujetos.

Durante el encuentro comunitario *Escuela y comunidad. Voces y memoria que hacen nuestra historia*, inspirados con la proyección de una antigua fotografía de la escuela, comenzamos a preguntarnos ¿quién se reconocía ahí? [...] algunos adultos que entonces eran jóvenes, emocionados y riendo, se paraban inquietos a buscarse, mientras otros fueron interpelados e interpeladas por preguntas acerca de ¿cómo era esa escuela? ¿qué hacían? ¿era mejor? [...] entonces quienes en 1982 fueron los primeros alumnos y alumnas de la secundaria evocaban la utopía comunitaria de reunir en la escuela a jóvenes para su educación, aludiendo a la importancia social del conocimiento científico y legitimado, como cinco siglos atrás lo había planteado Comenio.

En el encuentro comunitario doña Eugenia, alumna de la primera generación de la secundaria de San Miguel Ixtapan y ahora madre de dos jóvenes estudiantes, empezó por recordar cómo era inicialmente la escuela:

Profr. Polo: ustedes iniciaron la secundaria ¿tú [Eugenia] fuiste de las primeras alumnas? La primera generación.

Rocío: a ver doña Eugenia y si nos platica ¿cómo era la escuela?

Doña Eugenia: en donde según estaba la escuela era [...] era como una lona ahí y estaba como un techo todo descubierto, pero era un salón y la parte de aquí (traza un salón con sus manos) y aparte el otro, eran como tres; no pues era muy raro, estaba feo [...] no había barda, no había tela, todo descubierto. Ya no me acuerdo bien (ríe) [...] mi maestra fue la maestra Ofelia (la señala y ríe) [...] y pues a mí eso sí me gustó.

En su participación dio cuenta de una escuela simbólica, de una apuesta y gusto por el trayecto escolar, pero también de una escuela materialmente precarizada. La narrativa de doña Eugenia también enfatizaba la edad en la que los muchachos y las muchachas de su tiempo cursaban la secundaria:

[...] de ahí [de la secundaria] ya salí grande de [...] de la escuela salí como de [...] como de 20 años maestra [...] ya no me acuerdo si salí de 20 o salí de 18, ya salí grandecita de ahí, por eso ya no seguí [...] por eso ya no quise estudiar [...] o quién sabe.

Para ella la experiencia escolar implicó una particular manera de significar su tiempo y espacio de *muchacha grande*, ajena a nominaciones de la política educativa como población en rezago educativo o extraedad grave⁴; por ejemplo, la edad llega a ser interiorizada por lo sujetos, que normalizan y trazan trayectorias ideales de las circunstancias en que jóvenes se escolarizan o dejan de escolarizarse en localidades rurales; sin embargo, en el presente de las y los jóvenes como doña Eugenia, la escuela constituyó un modo de irrupción del orden educativo y social excluyente.

En San Miguel Ixtapan, inicialmente, la escuela no fue un edificio exprofeso para enseñar y aprender; sino, una construcción simbólica de adultos, ciudadanos, padres y madres campesinos y salineros, profesores, *muchachos* y *muchachas*. Tomó sentido al engancharse con el ideal de la escuela moderna como vía para la trascendencia humana de las generaciones jóvenes y el progreso de las comunidades; ideal que en el caso de San Miguel Ixtapan constituyó un proyecto en gran medida imaginado, surcado y concretado a través de corresponsabilidades intergeneracionales que hicieron posible la escuela como proyecto-trayecto-proyecto⁵ comunitario e individual, en un ejercicio colectivo de práctica y experiencia educativa.

También en el encuentro, doña Norma, alumna de la primera generación y actualmente enfermera de la localidad, platicaba:

[A nosotros] nos tocó la suerte [...] me acuerdo que venía el maestro Cardoso, no me acuerdo bien pero, venía a la casa porque mi papá tenía tienda y este [...] decía que sí, que él iba a gestionar una secundaria aquí que porque había varios muchachos y mi papá le decía: “yo aquí tengo dos”, aquí tengo dice: “yo le voy a mandar dos muchachas”.

El relato hace patente cómo la presencia de *muchachos* y *muchachas* históricamente ha demandado escuela, aunque es un espacio que no siempre estuvo ahí, pero que proyectaban simbólicamente los adultos, entre ellos el profesor y el padre de doña Norma. La juventud se ubica en un imaginario moderno que se ha transmitido generación tras generación, y que incluso para doña Norma resultaría casi un mandato paterno; en su condición de *muchacha* fungía como depositaria del proyecto más que interlocutora y sujeto de decisión con respecto a ese propósito familiar, comunitario y social que hegemónicamente ha constituido un referente de trayectorias sociales juveniles homogéneas, teniendo como estereotipo la realización individual y social de *tener una carrera escolar para ser alguien en la vida*, como expresaban en el encuentro jóvenes de antes y ahora; colocándose socialmente en *déficit* frente a quienes no cuentan con las condiciones estructurales, sociales y familiares para conseguirlo o si en cambio tienen su proyecto de vida en otra parte, no en la escuela.

Para las generaciones de *muchachos* y *muchachas grandes* estudiar la secundaria resultó en un asunto de *suerte* —aunque en gran parte fue una posibilidad construida por los empeños y corresponsabilidades de la comunidad— en un tiempo en donde en el país sólo 44% de la población de 15 a 19 años tenía algún curso de instrucción post-primaria; el proyecto educativo mexicano a principios de la década de los ochenta se caracterizaba por un alto el rezago educativo⁶.

A la falta de recursos económicos y de escuela secundaria en la localidad se sumaba el azaroso acceso. Históricamente la escuela y otros servicios públicos han seguido la dinámica de concentración poblacional, ocasionando la exclusión de gran parte de la dispersa población rural. En este contexto *hacer escuela* evocó y convocó a quienes la construyeron y aún construyen material; simbólicamente, a quienes la imaginaron antes de que tuvieran terreno y edificio; a quienes invirtieron recursos y anhelos familiares; así también a quienes tomaron o dieron las clases bajo la enramada que hacía de salón, entre *vivencias vinculantes* que dejan huella y vislumbran horizontes para un futuro no anticipado.

3.3 VIVENCIAS VINCULANTES

La *evoca-acción* permitió repasar lo vivido a través de itinerarios, quehaceres, proyectos o expectativas compartidas en comunidad y escuela; pero, particularmente las *vivencias vinculantes* desbordaron el espacio y tiempo escolar para convertirse en experiencia comunitaria/individual, que convoca a la memoria y nos provoca a seguir pensándonos. Como dice Arendt: “no es posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal” (2005: 37) y lo vivido es la condición de la experiencia, la necesidad de repensarnos, de mirar las satisfacciones e insatisfacciones, lo vivido y lo que se anhelaba vivir con los otros en la escuela en una comunidad más amplia.

En el encuentro de jóvenes, profesores y otros agentes comunitarios se compartieron vivencias con relación a su escuela de aquello que les sigue evocando al paso del tiempo, que mueven, conmueven o remueven en el pasado y el presente. Una vivencia implica centrarse en acontecimientos temporalmente localizados en lugares y relaciones que suceden siempre en un cuerpo sexuado (Contreras y Pérez, 2010), de ahí que la vivencia conlleve siempre una posición subjetiva, de género y generacional, experimentada y sentida por alguien que es capaz de evocar el pasado dentro del presente; es la presencia de lo que vivimos en nuestro hacer cotidiano y que pueden llegar a ser experiencias que te implican, marcan [...] dejan huella (Larrosa, 2010).

En el encuentro dialogamos con adultos y jóvenes acerca de lo que más recordaban o lo que más les había gustado de su escuela, en principio dejaban aflorar las relaciones afectivas y lúdico-festivas. Don Inocente, encargado de la zona arqueológica de San Miguel Ixtapan, platicaba qué es lo que más le gustó del corto tiempo que fue a la escuela primaria entre sus 10 y 16 años, evocando entonces cuando llegó de su ranchería al pueblo de San Miguel Ixtapan:

Sí [...] yo llegué a la escuela de aquí en segundo de primaria [...] la escuela me gustaba porque los maestros que tuve gracias a Dios sí sabían [...] sabían enseñar y sabían cómo enseñarlo [...] que el alumno aprendiera. Me acuerdo de ese maestro Fernando Fierro hacía sus kermeses, después de las 12 él se quedaba a vocear con [...] la bocina ¡Gran kermes a tal fecha, así hasta las 3, 4 de la tarde! y este [...] y [...] y hay otro maestro también se llama Arcadio, enseñaban tan bien que yo todo se me quedaba, todo [...] En la escuela todo era ¡Hey a ver tú! pa' los bailables, pa' las tablas rítmicas, para jugar fútbol, basquetbol [...] a mí me gustó mucho el deporte [...]

En el relato se aprecia el valor de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela, incluso el tener *buenos maestros* lo valora hoy como una *bendición divina*; pero también, la manera en que su profesor entablaba las relaciones con la comunidad al quedarse ahí a realizar actividades festivas y lúdicas. Don Inocente dice que la escuela hoy sigue siendo importante para que *los chamacos salgan mejor preparados para una profesión*; sin embargo, sus vivencias más preciadas en relación con esta tienen que ver con sus actividades artísticas y deportivas que le implicaban relación con los otros; incluso, le permitía demostrar a la comunidad lo que aprendía en la escuela a través de los festivales y actos cívicos, que tradicionalmente han sido actividades de vínculo.

Las actividades artísticas y deportivas también son una oportunidad de sociabilidad en la que jóvenes, profesores y comunidad pueden crear algo juntos, y *poner entre paréntesis la cotidianidad para entrar a otro lado, a otras formas de vínculo social* (Duschatzky, 1999) más allá de la normatividad y el tiempo escolar. Tradicionalmente las y los jóvenes en San Miguel Ixtapan, no sólo comparten la jornada escolar, sino también la vida fuera de la escuela; pues además de ser compañeros de clase son amigos, novios, parientes; se ven en el campo, la fiesta, el río, Las Salinas, la cancha, la parroquia, el *ciber*, *el face*, en la zona arqueológica; se afianzan como territorialidades compartidas y modos de estar con los otros y configurar una identidad juvenil que se comparte, en gran medida, a partir de la escuela.

En el encuentro comunitario doña Norma, la enfermera, se anticipaba en risa y sonrojaba sus morenas mejillas cuando nos platicaba qué era lo que más le gustaba de su escuela:

Me divertí en la secundaria porque éramos así grandes, casi puro grande, como no teníamos maestro así todo el día, pues echábamos relajo, nos echábamos unos cuentos pero bien buenos (ríe) buenos, sí, sí (sigue riendo) que yo me acuerdo así por ejemplo Moi este [...] lo veo y me acuerdo, me da risa de que [...] todavía me acuerdo de que pues era puro relajo [...] uno de los primeros maestros fue el maestro Arcadio, ya después vino la maestra Ofelia, la maestra Arsenia, este [...] el maestro José Gutiérrez que también nos dio clases en [...] en esa época, el maestro Herminio [...] todos nos dejaban echar relajo (todos ríen).

La expresión *echar relajo* es un denominador común en las memorias de los exalumnos y alumnos de la escuela; esto tiene que ver con el valor de momentos en su mayoría espontáneos

de diversión, que escapan al orden institucionalizado, como evocó en el encuentro comunitario el párroco Azúcar, al referir sus años de joven estudiante:

Me gustaba jugar, me gustaba echar relajo, me gustaba ser inquieto, hacer que otro sufriera y yo no (ríen) así es en la escuela [...] muy inquieto, me gustaba jugar fútbol, aunque perdía, pero este me gustaba hacer competencia [...] poesía, me gustaba mucho la poesía [...] y luego este me gustaba también que los maestros jugaran con nosotros, que fueran accesibles a los alumnos, que no se sintieran o sea más en ese aspecto, creo que el alumno tiene que sentirse, sentirse cerca al maestro.

Las vivencias vinculantes aluden a *sentirse cerca*, compartir, hacer y palpar juntos, abriendo la posibilidad de conectar en lazos afectivos con los compañeros y profesores, que en el pasado y el presente nos hacen o no felices.

Así también, hay profesores que buscan que sus alumnos aprendan y piensen que es importante que *los quieran, les dan consejos y hasta les hablen de Dios*; así, apuntaba la profesora Ofelia, al evocar las relaciones trascendentes al tiempo escolar. Para la profesora, su trabajo es una forma de *hablar a y con el otro*; establecer lazos afectivos y de solidaridad, no sólo cognitivos, pues esta es solo una esfera de la vida del sujeto. Al igual que la profesora Ofelia, sus compañeros docentes admiten que *la responsabilidad con los alumnos es mucha por eso se esfuerzan en que aprendan y que estén haciendo algo bueno por ellos*; empero, para algunos profesores la responsabilidad termina donde empieza la barda de la escuela.

Por su parte, las y los jóvenes que hoy asisten a la secundaria siguen valorando la escuela como *un espacio para aprender cosas nuevas*, pero sobre todo como un lugar para las convivencias, como lo expresó Eneida, joven de segundo grado:

Eneida: *neta, la neta, la neta* sí me gusta venir a la escuela porque aquí conviví más con mis amigos mmm me gusta aprender cosas nuevas [...] me gusta venir a divertirme aquí, a jugar, a hacer relajo [...] sí, sí me gusta venir a la escuela.

Rocío: ¿y qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?

Eneida: echar relajo, hacer bromas, reír un rato, convivir con los maestros y llevarnos bien.

Rocío: ¿con qué maestro te llevas mejor?

Eneida: con la profa Ofelia, me cae su forma de ser, es como muy [...] muy amistosa, te da consejos, te ayuda, te apoya, nada más es con la única maestra que he convivido.

Cuando Eneida dice *la neta sí me gusta venir a la escuela* la desborda, como espacio y actividades institucionalizadas, y da lugar a otras maneras espontáneas de habitarla, de encontrar siempre algo nuevo y algo diferente con lo que se hace fuera y dentro de la institución, evidenciando que la escuela no sólo es para los jóvenes, sino de los jóvenes. Así también es tiempo de convivencia, que no se asegura en el cohabitar diario, sino que se significa como un espacio/tiempo imprevisto, no normado, en el que puede ser ella misma.

Ismael cursaba el segundo grado, aunque en varias ocasiones salió porque decía: *la escuela no no es para mí*; comentaba que lo que más extraña en esos días que ha estado fuera son los amigos; además de su taller de carpintería. Aunque las lógicas, la disciplina y el orden escolar denotan para Ismael *un lugar en el que no cabe* y que no está muy interesado de escuchar y atender sus necesidades del presente y futuro; sigue ponderando, al igual que Eneida, como un espacio de suspensión e irrupción de lo cotidiano y lo conocido, de lo imprevisto, en donde está latente la posibilidad de hacer, aprender o escuchar algo diferente mientras se encuentran con quienes les gusta estar.

Sin duda, las y los jóvenes en distintas épocas y momentos construyen sus vivencias como actores individuales y sociales que combinan diversas lógicas de acción en las que se configura el mundo escolar y se teje su sentido históricamente situado. Las *vivencias vinculantes* constituyen un puente entre el presente, el pasado y el futuro más allá de las condiciones estructurales e institucionales en que se desarrollan y evocan. En la medida en que los sujetos escolares (estudiantes, profesores, padres o vecinos de la comunidad) rememoran, reflexionan y aquilatan los momentos y espacios (en y con la escuela) que la hacen no solo un lugar institucional, sino un espacio para hacer y evocar la vida juntos.

REFLEXIONES FINALES

La *evoca-acción* es reconstruir lo vivido, no como un pasado pasivo, casi olvidado; sino de lucha y negación de un destino anticipado que es posible alterar en formas de acogida comunitaria, que no siempre impactan en la lógica moderna de movilidad e inserción social de viejas y nuevas generaciones; pero, sí hace posible la enunciación del poder local como ejercicio del derecho a la educación; así como de relaciones solidarias que posibilitan la integración de la escuela y lo social, la circulación de saberes y filiaciones en comunidad.

Como recurso epistémico/metodológico/pedagógico la *evoca-acción* resulta un modo de visita al pasado con el afán de visibilizar historias otras, que distinguen los *logos*, lugares y usos de poder no hegemónicos desde donde se enuncia la experiencia comunitaria y se hace escuela. También se denuncian las viejas deudas del sistema educativo en los contextos rurales. Desde la *evoca-acción hacer escuela* implica praxis y práctica pedagógica de una comunidad que se reconstruye mediante la voz de jóvenes, profesores y otros agentes comunitarios y educativos, quienes en sus narrativas logran emocionarse con lo vivido, pero sobre todo con la posibilidad de proyectar y ser los protagonistas de un pasado/presente/futuro compartido.

La *evoca-acción* se propone aquí como un recurso fundante en la reconstrucción de la historia de las escuelas rurales, y difícilmente se encuentra en las fuentes disponibles de manera directa; por el contrario ha implicado un trabajo entre voces, imágenes y documentos escolares que convocaron reflexivamente a la memoria individual y colectiva, dando cuenta de responsabilidades y vivencias que día a día hacen la escuela, mediante un proyecto comunitario que responda a una demanda social y ética intergeneracional y del Estado.

En cuanto experiencia político/pedagógica se refiere, la *evoca-acción* enuncia la exclusión y diferenciación en los contextos educativos rurales y las posibilidades de la gestión y acción comunitaria que visibiliza formas de *poder desde abajo* en el afán de hacer posible otro orden social que, como en este caso, engendran prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que a decir de Walsh (2014) luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma, así como la historia, han sido circunscritos, controlados y subyugados.

Así, la *evoca-acción* apuesta por visibilizar al VJEC en una correlación de fuerzas que equilibran el poder dominante con ideas, acciones, capitales simbólicos y estéticas en incesantes desplazamientos y apuestas que constituyen la condición de comunidad, capaz de potenciar el pasado/presente/futuro para y con sus jóvenes a través del proyecto y utopía convocados aún por la escuela.

FUENTES CONSULTADAS

- Arendt, Hannah (2005), "La crisis de la educación", *Cuaderno Gris*, Época 2 (7), Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp.38-53, < <https://goo.su/qjnf3m3>>, 13 de septiembre de 2023.
- Bauman, Zygmunt (2003), Modernidad líquida, *Ciudad de México*, FCE.
- Beck, Ulrich (1998), *La sociedad del riesgo, Hacia una nueva modernidad*, Madrid, Paidós.
- Castel, Robert (1997), *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona, Paidós.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (2010), "La experiencia y la investigación educativa", en Contreras José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, pp. 21-86.

- Corona, Sarah y Kaltmeier, Olaf (2012), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona, Gedisa.
- Duschatzky, Silvia (1999), *La escuela como frontera*, Argentina, Paidós.
- Escobar, Arturo. (2005), *Más allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia*, Bogotá, ICAN.
- Foucault, Michael (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, Argentina, Siglo XXI.
- Garza, Enrique, De la (2002), “La configuración como alternativa al concepto estándar de teoría”, en Valencia Guadalupe, De la Garza Enrique y Zemelman Hugo (coords.) *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*, Ciudad de México, UNAM-Plaza y Valdés, pp. 17-38.
- Giddens, Anthony (2011), *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giroux, Henry (1995), “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo”, en Alicia de Alba (comp.) *Posmodernidad y educación*, pp. 69-102, Ciudad de México, UNAM-CESU-Porrúa.
- Larrosa, Jorge (2010), “Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia”, en Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata, pp. 87-116.
- León, Emma (1997), “El magma constitutivo de la historicidad”, en León, Emma y Zemelman Hugo (comps.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, España, Anthropos/CRIM/UNAM, pp. 36-72.
- Mèlich, Joan (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*, Ciudad de México, Paidós.
- Puiggrós, Ariana (1990), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Ciudad de México, Alianza Editorial Mexicana/CNCA.
- Reguillo, Rossana (2012), *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- Salgado, Rocío (2015), *El vínculo jóvenes, escuela, comunidad: evoca-acción, solidaridades fuerza y utopía*, tesis de doctorado, ISCEEM, Toluca.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Uruguay, Trilce.
- Touraine, Alain (2013), *Después de la crisis*, Ciudad de México, FCE.
- Walsh, Catherine (2014), *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo camino*, Ciudad de México, En cortito que's pa'largo.
- Weber, Max (1971), *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona, Península.
- Zemelman, Hugo (1992), *Horizontes de la Razón*, Madrid, Anthropos.

ROCÍO ELIZABETH SALGADO ESCOBAR

Es doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Docente-investigador del ISCEEM en la División Académica Tejupilco. Es Perfil Prodep-SEP desde 2012. Sus trabajos se inscriben en la Línea de Investigación Educación, Sociedad y Cultura, particularmente en el campo escuela y juventud en contextos desfavorecidos. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “Juventud y derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad”, en Leonor G. Delgadillo y Adelaida Rojas (coords.), *Desmantelamiento de realidades opresivas de la violencia*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 80-117 (2022); “Subjetividades juveniles y narrativas escolares en el telebachillerato comunitario en México”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación* [online], San José de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación/ Universidad de Costa Rica, pp.84-115 (2021); “Juventudes en movimiento. Redes y experiencia educativa en la pandemia”, *Cognita. Revista Política, Gobierno y Sociedad*, Tlaxcala, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 77-92 (2022).

NOTAS

1 Desde una perspectiva decolonial, retomo a Escobar (2005) para reconocer que lugarizar posibilita conectar el lugar (geográfico y simbólico) con la ecología, el cuerpo y los procesos socioculturales y políticos que materializan la colonialidad del poder; así también con otras formas de producir lo social, el conocimiento, la economía y por supuesto, la educación.

2 Para Foucault (1979) la contra-memoria es una práctica que [...] transforma la historia de un juicio sobre el pasado en nombre de la verdad presente hacia una contra-memoria que se opone a nuestras formas actuales de verdad y justicia, ayudándonos a comprender y cambiar el presente, ubicándolo en una nueva relación con el pasado. Este planteamiento es recuperado por Giroux (1995) en su noción de reminiscencia la cual se dirige más a las acciones en la lucha sobre la historia, y el poder como práctica pedagógica.

3 Según León (1997) la experiencia es una categoría mediacional que ayuda a comprender el arrastre de los aspectos acumulativos, latentes y objetivados del pasado, así como su reconstrucción, actualización y producción de direccionalidades de las prácticas que un sujeto vuelve huella y opción de vida social en una síntesis de realidades virtuales y concretas.

4 El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha utilizado esta nominación para alumnos matriculados en un grado escolar cuya edad supera dos años o más a la establecida normativamente para cursar el grado de referencia.

5 El proyecto tiene como componentes la deseabilidad y la viabilización que apuntan a la manera en que los sujetos se objetivan a través de procesos simbólicos y de sentido; señalan lo que es susceptible de convertirse en realidad concreta mediante prácticas objetivas (León, 1997:71).

6 La población en el país era de 55 222 557 habitantes, 13.2% (7 292 899) no tenía ninguna instrucción; la población con sexto año de primaria 15.22% (8409698), y 19.9% tenía alguna instrucción postprimaria (Estimaciones propias con base en el Censo de Población y Vivienda de 1980, INEGI). Según el Censo de Población y Vivienda de esa década, la población nacional de 6 años y más se concentraba en el rango de edad entre 15 y 19 años (7 656 539), equivalente a 13.87%, de esta 5.9% no tenía ningún tipo de instrucción, mientras que 20.5% estudiaba el sexto grado de primaria; solo 44% tenía algún curso de instrucción post-primaria. Particularmente en el estado de México había un rezago educativo de 64%, concentrando el nivel secundaria en 28.5 por ciento.

7 Significa, la verdad.