



Sociedad/Comunidad: Relaciones de Adaptación/Resistencia al Proyecto Contenido en la Modernidad: Lecciones Aprendidas a Partir de la Experiencia en Educación Popular/Comunitaria/Rural en Corral de Piedra, Nicoya (2011-2013)

*Ernesto Herra Castro*¹
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
ernesto.herra.castro@una.cr

Resumen

Este artículo discute respecto de la lógica y el orden vertical de dominio contenido en la modernidad/colonialidad y de sus expresiones en la dinámica educativa costarricense. Muestra la tensión existente entre educación formal y las posibilidades de libertad y desconexión al orden impuesto en la modernidad que busca y propicia la educación popular. Lo anterior se hace con base en la experiencia del proyecto “Alfabetización crítica en la cultura escolar: sociedad y Derechos Humanos” en la provincia de Guanacaste.



Recibido: 28 de abril de 2015—Aprobado: 26 de noviembre de 2015

- 1 Ernesto Herra Castro es coordinador/investigador de la Red de pensamiento anticolonial que hemos denominado “Epistemologías del Sur” y docente de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional, en Heredia, Costa Rica.

Palabras clave: Costa Rica, Guanacaste, educación, modernidad, colonialidad, extracción minera, exclusión educativa

Abstract

This article discusses the logic and the vertical domain order contained in modernity/coloniality and its concrete expression in the Costa Rican educational dynamics. It shows the tension between formal education and the possibilities of freedom and disconnection with the order imposed by modernity that seeks and promotes popular education. This is done based on the experience of the project called “Critical literacy in school culture: society and human rights” in Guanacaste.

Key words: Costa Rica, Guanacaste, education, modernity, coloniality, mineral extraction, educational exclusion

Introducción

El orden vertical del proyecto contenido en la Modernidad² cuenta con la educación formal como mecanismo para imponer el tipo de racionalidad que garantiza la reproducción de este proyecto.

2 Tal como señala de manera crítica Enrique Dussel (2011a) la modernidad y la colonialidad son constitutivas la una de la otra. Sin la colonialidad la Europa latino-germánica hubiese continuado siendo una cultura marginal y periférica del Imperio Otomano (Dussel, 2011a). La posibilidad de situarse, por primera vez, como el centro del Sistema-mundo se dio en torno a la subhumanización, a la inferiorización del otro autóctono en este caso. Para ello se reprodujo lo peor de las prácticas racistas/sexistas aprendidas durante siglos de haber sido sometidos por otros pueblos. De esta forma no sólo sabían lo que había que hacer para someter a otros política y culturalmente por la vía de la imposición física y violenta, sino que la imagen, el metadiscurso de superioridad occidental fue posible sólo en función de la inferiorización de la población autóctona en primera instancia. El complejo orden étnico que ha modelado el proyecto civilizatorio de la modernidad/colonialidad se expresa actualmente en las dimensiones del género, la sexualidad, la tradición, la gastronomía, el idioma, el acento, la ideología, la pigmentación, etc. En este sentido, comparto el señalamiento hecho por el maestro Juan José Bautista: “no concebimos cómo la modernidad occidental asume que lo formal, la idea, la lógica sea el fundamento de la historia o la política, sino que pensamos que es la historia y la política el fundamento de la lógica, y en este contexto, de la epistemología” (Bautista, 2010, p. 90). Ante lo anterior, el término Modernidad será pensado como el proyecto Sexista/Racista/Clasista con que Europa se ha impuesto como centro del Sistema, que a partir de 1492, comienza a ser mundial.



En el presente artículo, me interesa pensar la educación popular como una herramienta de resistencia al orden desigual y jerárquico contenido en la dinámica moderno/colonial como resultado del secuestro del tipo de pregunta planteada por la Grecia clásica (siglos IV y III a.C), por parte de la Europa latino-germánica durante el Renacimiento (siglos XII y XIII d.C) para imponerse sobre otros pueblos y todas las otras formas de vida.

Para hacer lo anterior rescatamos la experiencia vivida por el proyecto denominado “Alfabetización crítica en la cultura escolar” durante los años 2011-2013 y la Red de pensamiento anticolonial, que integramos la División de Educología, la Escuela de Sociología, la Escuela de Filosofía, el Centro de Estudios Generales y el Instituto de Estudios en Población (IDESPO), todos de la UNA, denominada “Epistemologías del Sur”.

Sociedad-Comunidad: Implicaciones gramaticales para pensar la vida a futuro

A partir del tipo de pregunta establecida en la Grecia clásica (siglos IV y II a.C), cuya preocupación tenía que ver con la pérdida de centralidad en la dinámica económica del Mar Mediterráneo de la época ante la creciente expansión macedónica y cretense, se logran imponer un tipo particular de relaciones de la especie consigo misma y las otras formas de vida. De esta forma, la pregunta que en inicio les orientaba a resistir los embates de sus enemigos les permitía desarrollar los dispositivos tecnológicos para el dominio y el control sobre otros pueblos.

Aristóteles tiene claridad de lo anterior, ya que es el filósofo que piensa el tipo de relaciones que deben ser impulsadas para garantizar la “riqueza ilimitada” de nobles y comerciantes quienes se han impuesto en el contexto heleno como el sujeto de la filosofía, la política y la guerra. De esta forma son los hombres, atenienses, reconocidos socialmente como mayores de edad, que saben leer y escribir, poseedores de recursos materiales quienes, acuerpados por un orden de guerreros, “que sólo debe pensar en obedecer y no en intentar revoluciones” (Aristóteles, 2007, p. 44), han dado forma a una lógica sexista/racista/clasista, cuya institucionalidad es reproducida en el proyecto de la modernidad/colonialidad.

El proyecto democrático del Estado pensado por Aristóteles es uno en el cual las mujeres, los niños, los bárbaros, los extranjeros, los

esclavos (se piensa que estos últimos constituyeron el 70% de la población de Atenas), no eran considerados pueblo, pero pueblo, en el sentido aristotélico, no tiene que ver con lo comunitario/popular sino con el tipo de relaciones individuales que se tejen alrededor de un marco normativo/legal que ha sido institucionalizado y reproducido en cada una de las estructuras sociales que garantizan la reproducción de los privilegios del que goza una minoría. En este sentido, se hace necesario establecer una distinción categorial que nos permita pensar la complejidad del fenómeno educativo en contextos colonizados. Intentaré dar cuenta de esto último a continuación.

Marx aporta dos nociones categoriales medulares para pensar en el tipo de organización que la humanidad ha establecido consigo misma y la naturaleza: una de ellas es *Gesellschaft* (Sociedad) y la otra *Gemeinschaft* (Comunidad). Marx llamó sociedad a “la reunión o asociación de individuos (individuales sin intereses comunes sino sólo individuales y por eso egoístas) en el mundo moderno (...)” la cual está mediada a través de contratos formales (Bautista, 2010, pp. 83-84) regulados por leyes y normas cuyo sentido es la reproducción institucional de la modernidad. Lo comunitario, por otro lado, está mediado por relaciones de la humanidad con ella misma y la naturaleza de tipo colectivo y tiene en el pueblo el sujeto histórico, político, epistémico que hace posible la reproducción de un colectivo que comparte una identidad en tanto nación entendido en la acepción utilizada por Mignolo (2005) en cuanto “lugar donde se nace”, por lo que las tradiciones, idiomas, lenguas y lenguajes, gastronomía, historia y territorio formarían parte de una identidad común que, en tanto pueblo, ve confrontadas sus posibilidades de vida comunitaria a futuro ante la expansión desenfrenada del proyecto contenido en la modernidad/colonialidad.

Desde un posicionamiento mediado por relaciones de tipo societal, el tipo de pregunta que orienta las relaciones de la humanidad consigo misma y la naturaleza³ tienen que ver con el establecimiento de relaciones de dominio, explotación y dominación por medio de las

3 Marx hace un señalamiento clave en tanto que la misma noción categorial de naturaleza ha sido pensada como producto de la subdivisión del trabajo que le asignó, a las otras formas de vida, un lugar en relación al señor, en la etapa feudal, o al burgués, en la etapa capitalista. Lo pertinente, para nuestros propósitos, es comprender cómo la expansión del proyecto greco/romano, desde el siglo II a.C, ha impuesto una sola forma y lógica sobre la vida misma. Si el mandamiento cristiano plantea “no matarás” ¿Cómo es que todas las formas de vida en el planeta corren peligro?



.....

cuales el otro, el que no soy yo, el que no es igual a mí, la naturaleza misma se piensan como objetos, como cosas que tienen un sentido en el tanto “YO” les dé sentido. Ese yo no es cualquiera. Los presupuestos que le dan sentido al orden sexista/racista/clasista impuesto en el tipo de racionalidad contenida en el proyecto de la modernidad provienen del mito fundador del Olimpo (Detienne, 2003) hace más de 24 siglos⁴. Este orden le permitió, primeramente, al hombre/ateniense/poseedor de recursos materiales/reconocido socialmente como mayor de edad/que sabe leer y escribir imponerse como el hacedor de la política, la filosofía y/o la guerra (Herra y Baraona, 2015).

El “YO” que piensa, que impone su racionalidad como única racionalidad entre los otros tipos de pensamiento, no lo hace desde cualquier lugar. Se piensa desde la Ciudad-Estado de Atenas ante lo que Platón, en su texto Menexeno, señala:

Así es en verdad de segura y sana la generosidad y la independencia de nuestra ciudad, hostil por naturaleza al bárbaro, porque somos griegos puros y sin mezcla de bárbaros. Pues no habitan con nosotros ni Pelops ni Cadmos ni Egiptos o Dánaos, ni tantos otros que son bárbaros por naturaleza y griegos por la ley, sino que habitamos nosotros mismos, griegos y no semibárbaros, de donde el odio puro a la gente extranjera de que está imbuida nuestra ciudad. (Platón, 245d)

De esta forma, todo aquel que estableciera relaciones con los otros⁵ “sociales” al margen de la ciudad-Estado podía ser considerado

4 El sociólogo chileno Miguel Baraona Cockerell, quien afortunadamente vive en Costa Rica y trabaja en la UNA y este servidor hemos elaborado un breve documento denominado “El Estado como fundamento del proyecto imperialista” en el que se ahonda un poco sobre lo anterior. Hemos preparado un proyecto académico que intentará, en adelante, adentrarnos con mayor profundidad en este campo de estudio.

5 Un elemento clave de señalar, para aportar al proyecto descolonizador de las lecturas hegemónicas del género que se han impuesto en el Anáhuac, el Abya-Yala y el Tawantinsuyu, hoy la invención de América Latina, a través de un feminismo sexista eurocentrado (Mendoza, 2014), es que si bien el proyecto heleno giró en torno a los hombres y excluyó a las mujeres de la posibilidad de hacer la política, la filosofía y/o la guerra, no fueron todos los hombres los que tuvieron esa posibilidad. Cabe recordar que alrededor del 70% de la población ateniense era esclava, muchos de ellos hombres. De esta forma al no utilizar el artículo “la” se es coherente al quedar evidenciado que las mujeres fueron excluidas de las relaciones sociales que garantizaron el orden institucional contenido en el Estado heleno. Sin embargo, y para hacer una lectura adecuada en cuanto al género, queda en evidencia que el castellano invisibiliza a los

como un ser “degradado” (Aristóteles). El presupuesto del que se parte plantea que “fuera de Atenas no hay nada más que ciudades compuestas, ciudades con mezclas de todos los orígenes. Sólo los atenienses son autóctonos puros ‘sin mezcla’, sin aleación de no-autóctonos” (Detienne, 2005, p. 18).

Mientras que el “Ser” social se constituye en el marco de relaciones sociales, o sea, individuales, en torno a la ciudad-Estado de Atenas, las relaciones de tipo comunitarias se articulan alrededor de un sujeto colectivo de manera que el tipo de pregunta(s) que se plantea en su horizonte de sentido cambia. El pueblo, aquel que ha construido un vínculo identitario común alrededor de su historia, sus tradiciones, su lengua, su gastronomía, su cosmología tiene claro que, como unidad, “soy si tú eres” (EZLN).

Desde el tipo de pregunta mediado por relaciones de tipo comunitarias, el horizonte de sentido que impulsa el tipo de relacionamiento de la humanidad consigo misma y la naturaleza es la producción y reproducción de la vida⁶, y esta no es la vida individual sino la vida popular/colectiva. Para comprender los presupuestos que orientan este tipo de relacionamiento habría que establecer un diálogo con la historia antropológica de nuestra especie para identificar así que mujeres y hombres se dividieron tareas como una necesidad para garantizar la vida de la especie a futuro y no como una jerarquía de poder que condicionara privilegios para unos sobre la opresión de otras y otros. En este sentido, las mujeres se especializaron en la reproducción de tareas domésticas que posibilitaran la vida comunitaria a futuro (cuido de infantes, preparación de alimentos, transmisión de saberes médicos, etc), mientras los hombres se dedicaron a garantizar la dotación de los recursos materiales que

eslavos, los migrantes, los extranjeros, los bárbaros y los hace ver como si todos los hombres, por su sexo, ocuparan el mismo lugar de privilegios del que gozan los aristócratas y oligarcas del proyecto “democrático” heleno. Para profundizar en las distintas lecturas existentes en el campo del género, es necesario superar lo aparente de la lingüística y adentrarnos en el campo de la gramática social en la que se construye el lenguaje y las relaciones que la humanidad establece consigo misma y la naturaleza.

- 6 El filósofo argentino/mexicano Enrique Dussel tiene un amplio trabajo en el que se da cuenta de cómo el tipo de relaciones comunitarias que desarrolló la humanidad para hacer la vida posible son el tipo de relacionamiento primero de nuestra especie consigo misma y la naturaleza. La ¿ingenuidad? capitalista por la que Smith recurre constantemente a “robinsonadas” (Marx) para pensar la individualidad por encima de la comunidad, como el tipo de relacionamiento que nos han permitido, en tanto especie, hacer y reproducir la vida, es muestra de la carencia con que la ideología capitalista intenta hacer ciencia aunque para ello haya que reinventar la historia antropológica.



hicieran posible la vida (caza, recolección, protección de la comunidad). Según Dussel (2014) que esto fuese así en inicio tuvo que ver con hacer posible que la especie lograra atravesar los 2.85 millones de años que constituyen el paleolítico y no, como lo pensarán los helenos, porque existe una “Ley natural” que garantiza a los hombres oligarcas y aristócratas a imponerse sobre las mujeres, niñas/niños, esclavos, bárbaros y extranjeros (Aristóteles).

De esta forma las relaciones sociales estructuradas en la modernidad están estructuradas en función de un tipo de relacionamiento de tipo Sujeto-objeto, en la que el Sujeto impone al objeto una explicación determinándolo. Este tipo de proceder responde al tipo de preguntas planteadas por los filósofos griegos en tiempo en que Grecia era una pequeña colonia egipcia asediada constantemente por sus enemigos, la cual es retomada durante el Renacimiento (siglos XII y XIII) por la Europa latino-germánica y le dotó de las bases filosóficas con que imponerse militar y epistémicamente en lo que en la actualidad es conocido como América.

La forma de relacionamiento comunitaria, articuladas en torno a la producción y reproducción de la vida, se dinamizan a través de una interacción Sujeto-Sujeto. En ella quien construye una lectura construye muchas lecturas de su realidad y de su entorno porque, entre otras particularidades, la naturaleza, que es la vida misma, es un sujeto que debe ser reconocido y valorado como única posibilidad de garantizar la reproducción de la vida. De esta forma no hay Sujeto que determina sino que éste, como agente del proceso de construcción de conocimiento, se piensa como parte del problema que intenta aprehender, evitando así responsabilizar a otras/otros ya que se asume como parte del problema apostando su esfuerzo y creatividad a la tarea urgente de transformar la realidad y no sólo de intentar comprenderla (Marx).

Dinámicas de adaptación y resistencia al orden contenido en el proyecto de la modernidad. La educación popular como praxis contestataria ante la institucionalidad de la desigualdad educativa

La estrecha relación que tiene el acceso a la educación formal costarricense con la incidencia en la pobreza permite pensar que la exclusión educativa es parte de un fenómeno histórico que ha circunscrito las relaciones humanas en el campo de lo societal, obviando con ello

las relaciones, interrelaciones, prácticas y significados que lo comunitario le ha dado a lo educativo. De esta forma, cobra sentido la lectura crítica hecha por Fanon (1961) respecto de la nebulosa línea que separa la infraestructura de la superestructura en los espacios colonizados al señalar que “en las colonias, la infraestructura es igualmente una superestructura. La causa es consecuencia: se es rico porque se es blanco, se es blanco porque se es rico” (Fanon, 1961, p. 34). En la dinámica educativa costarricense, por ejemplo, se ha identificado una estrecha relación entre su acceso y la incidencia en la pobreza. Según datos del segundo informe sobre desarrollo humano en Centroamérica y Panamá, presentado por el Proyecto de Naciones Unidas para el Desarrollo, para quienes “...tienen primaria completa (6 grados) la incidencia es menor del 40%, y para los que han culminado la educación media o secundaria (entre 11 y 12 años, dependiendo de los países), la incidencia es apenas superior al 10%” (PNUD, 2003: 66). Según señala el mismo informe, para quienes tienen educación superior la incidencia de la pobreza es muy inferior en comparación con los que no la tienen. Asimismo, la incidencia se reduce 4 puntos porcentuales por cada año, hasta 12 años, de estudio que los sujetos culminen.

Pensar la pobreza de esta forma legitima una dinámica social que ha individualizado y singularizado en el pobre el fracaso del sistema educativo como un todo. Lo anterior lo señalo, principalmente, porque la institucionalización del fracaso escolar permite reproducir los nuevos pobres y empleados del mañana (Herra, 2012) en una lógica estatal pensada por y para oligarcas y aristócratas (Herra y Baraona, 2015) que han ocupado las estructuras estatales para reproducir los privilegios de los que gozan sobre la explotación y exclusión de otros.

Según el Programa Estado de la Nación (2003), el porcentaje de repitencia en las escuelas públicas es 7.3 veces más alto que en las privadas y, en cuanto a deserción, en los colegios públicos los jóvenes desertan siete veces más que en los colegios privados” (Programa Estado de la Nación, 2003). Pensar la pobreza autoexcluyéndonos de la responsabilidad colectiva que tenemos ante la producción de pobreza, miseria y hambre sólo da cuenta de que la pobreza es algo más complejo que el nivel de ingreso económico. Una sociedad que produce pobreza no puede pensarse más allá que en esos términos: los de una sociedad pobre.



En nuestras realidades y prácticas comunitarias, inferiorizadas por la imposición del orden societal que garantiza la reproducción de los privilegios aristócratas y oligarcas (Herra y Baraona, 2015), reproducidos en el proyecto de la Modernidad, la educación, la acción educativa es vista como una herramienta para hacer la vida posible, pero no la vida individual, sino la vida comunitaria.

La diferencia fundamental que opera entre las nociones de recurso natural o naturaleza, que se tensan entre lo societal y lo comunitario, tienen que ver con el tipo de relaciones, interrelaciones, prácticas y significados que establece nuestra especie, dotada de capacidad de razonamiento, entre ella misma y las otras formas de vida existentes en el cosmos, del cual nuestro planeta es parte. Mientras que la noción de recurso natural implica nombrar, comprender y relacionarse con el cosmos como si éste fuese un objeto, claro reflejo de la pretensión de dominio con que la pregunta planteada en la Grecia clásica (siglos IV y III a.C) se relacionó con todas las formas de vida, marcadas por la determinación que establece el Sujeto sobre el objeto, la noción de naturaleza tiene que ver con un tipo de relación Sujeto-Sujeto, en el cual la naturaleza es identificada como dadora de vida a quien se le debe respeto, cariño y protección como la madre que es.

Durante el mes de febrero del año 2011, la comunidad de Corral de Piedra de Nicoya pensó la educación como una herramienta popular a su disposición que debían utilizar para enfrentar los intereses con que empresas de extracción de piedra caliza⁷ intentan destruir la vida comunitaria de los pueblos guanacastecos.

Al pensar la educación como herramienta popular, la comunidad de Corral de Piedra pensó la posibilidad de impulsar otra forma de concebir las relaciones comunitarias y la política con que la que se impone, desde la ciudad, nuevas prácticas y dinámicas en los contextos comunitarios rurales. De esta forma, se convocó a una reunión ampliada de parte de la comunidad de Corral de Piedra en su salón comunal, lugar al que acudieron las organizaciones locales de los distintos pueblos aledaños. El resultado de la actividad desarrollada por y en esta comunidad

7 En el caso concreto de la comunidad guanacasteca de Corral de Piedra, fue la empresa constructora Holsim, de nacionalidad suiza, quien intentó explotar el cerro que lleva su nombre poniendo en riesgo el humedal Corral de Piedra y el Parque Nacional Palo Verde, a las comunidades de Roblar, Tortuguero, Copal, Quebrada Honda y Corralillo así como el complejo y rico ecosistema del cual estas forman parte. Roblar y Corral de Piedra, lo que hubiese incrementado la sedimentación del río Tempisque (Comité Ambiental Jabirú, 2012; Era Verde, 2012).

permitió conformar el Comité Ambiental Jabirú, integrado por las Asociaciones de Desarrollo de Pochote, Corral de Piedra, Líderes Comunales de la Comunidad Indígena de Matambuguito y el Comité Ambiental el Tucán, de barrio San Martín de Nicoya.

La conformación del Comité Ambiental Jabirú les permitió, a las comunidades que lo integraron defender su tierra, su identidad y sus tradiciones, en correcta relación con la concepción clásica de la educación popular como práctica liberadora, la cual se “entiende hoy como el conjunto de las prácticas educativas realizadas por y con los sectores populares, dentro de una perspectiva de cambio social” (Preiswerk, 1994, p. 31). Sin embargo, ese cambio social no es cualquiera ni la política que desde esta perspectiva de cambio se construye. Según Freire (1975), “la alfabetización, y por ende, toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad” (Freire, 1975, p. 14).

De esta forma, se presenta una distinción entre dinámica y fenómenos que ellas producen. Mientras que la lectura moderno/colonial, desde donde se piensa societalmente lo educativo, habla en términos de verdad/falsedad, absolutos/relativos, cuantitativos/cualitativos, etc., porque el dominio y el control son el fundamento del formalismo con que opera su forma de proceder (Bautista, 2010), lo comunitario/educativo está estrechamente articulada a la vida y a su reproducción futura.

Las relaciones de control y dominio que se expresan en la dinámica institucional educativa costarricense permite identificar que la confrontación que se gesta por ser incluidos o dejar de ser excluidos se expresa en torno a un 50% de la población que cuenta con educación secundaria completa (Programa Estado de la Nación, 2008). Esto permite identificar que en el proyecto educativo institucional, pensado por el control y dominio aristócrata y oligarca garantizado en la estructura del Estado (Herra y Baraona 2015), el traslado de las responsabilidades sociales al individuo son el mecanismo con que un reducido sector, autodenominado “empresarial”, se ha hecho de la libertad conquistada por mujeres y hombres campesinos, negras, indígenas, pobres, en fin, las y los nadies que en 1856 se enfrentaron militarmente con las pretensiones expansionistas de los Estados Unidos.



La práctica de la educación popular, tiene que ver con la construcción de conocimientos y transmisión de saberes, con la vida como horizonte de sentido. No es casualidad que la Comunidad de Corral de Piedra señale, de manera categórica, “defender el Cerro es defendernos a nosotros mismos porque el Cerro somos nosotros. Nosotros somos el Cerro” (miembros de la comunidad de Corral de Piedra que impulsaron la conformación del Comité Ambiental Jabirú, 2011).

Un común denominador de la verticalidad con la que se expresa el proyecto de la modernidad en la dinámica educativa costarricense tiene que ver con la institucionalidad geográfica de la desigualdad con que se expresa el fenómeno educativo en la actualidad. En los contextos rurales, la desigualdad, la explotación, la exclusión, la pobreza son experiencias que tienden a maximizarse en comparación de las ciudades (Programa Estado de la Nación; Estado de la Educación; INEC; y otros). Mientras que la población nacional ubicada entre los 13 y los 19 años de edad para el año 2012 estuvo constituida por un total de 560 930 jóvenes, un total de 143 113 jóvenes se encontraba fuera del sistema educativo formal, lo cual representó un 25,5% del total de la población de este grupo etario (INEC, 2012). Sin embargo, al contrastar esta población por zona geográfica, se logra identificar que el comportamiento de la exclusión educativa respecto de la media nacional en las zonas urbanas tiende a ser menor que en las zonas rurales, de tal forma que mientras esta estuvo constituida por un total de 88 709 jóvenes que representaron el 22,6% en las zonas urbanas, la exclusión educativa estuvo constituida por un total de 54 404 jóvenes que representaron el 32,2% de jóvenes en las zonas rurales (INEC, 2012). El caso particular de Guanacaste es significativo, principalmente, porque esta es la provincia que cuenta con mayor cantidad de personas con secundaria incompleta a nivel nacional, las cuales constituyen un total de 65 779 personas quienes representan el 22% del total de su provincia (INEC, 2012).

Lo anterior permite identificar que la reproducción práctica de un tipo de racionalidad fundamentada en relaciones de dominio, caracterizada por el éxito individual en esta fase particular de la modernidad, traslada la responsabilidad social de la permanencia o no en el sistema educativo formal al individuo de forma tal que las relaciones individuales ego-istas impuestas en la modernidad se constituyen en el fundamento de la política educativa. El mensaje es claro: quien es explotado por la institucionalidad moderna está de alguna forma dentro de ella,

por lo cual lejos de reclamar debería incluso agradecer. A lo que me refiero es a la profunda lección sexista/racista/clasista que tiene la institución pedagógica moderna: la exclusión es el fundamento sobre el que se construyen las relaciones sociales en la modernidad. De esta forma la institucionalidad de lo educativo, que fomenta, reproduce y valida la exclusión social, se naturaliza como práctica social a través del discurso del mérito (Santos Guerra) el cual es interiorizado, interpersonalizado e institucionalizado (Puntos de Encuentro).

La organización comunitaria y la utilización de herramientas de educación popular durante el trayecto emprendido permitió, al menos de momento, alcanzar el objetivo más significativo trazado por la comunidad desde el inicio de su grito desobediente y rebelde: detener el proyecto de extracción de piedra caliza, ideado por Holsim, al tiempo que continúan forjando lazos, vínculos e historia comunitaria.

Balance provisional

La verticalidad estructural, que caracteriza al sistema educativo formal costarricense, es la manifestación concreta del orden institucional que se ha impuesto en él como requisito para reproducir las condiciones asimétricas que le han permitido a “aristócratas” y oligarcas criollos hacerse de los privilegios que otrora le pertenecieran al colonizador. Esta continuidad en el orden de los privilegios coloniales se han institucionalizado en los distintos aparatos del Estado. Sin embargo, la institución educativa es la responsable de reproducir las relaciones vasallo-feudales, existentes desde la constitución de la República de Roma, que caracterizan el Sistema-mundo que comienza a cobrar forma a partir de 1492.

En la verticalidad del sistema educativo costarricense, se reproduce el tipo de pregunta planteada por la Grecia clásica (siglos IV y III a.C), así como el orden sexista/racista/clasista de los presupuestos de los que parte este tipo de racionalidad, lo que ha permitido institucionalizar y reproducir las condiciones estructurales de la desigualdad social existente. De esta forma, quien no tiene educación formal o goza de escasa educación formal es pobre, al tiempo que quien es pobre no cuenta con los recursos económicos para permanecer en el sistema educativo formal. De esta forma, en nuestro contexto colonizado, se



es pobre porque se tiene poca educación formal al tiempo que se tiene poca educación formal porque se es pobre.

Lo anterior da claridad de que más allá de ser un criterio de inclusión, la educación es un aparato institucional de legitimación de la desigualdad social existente, en la medida que se tiene claridad de que son los sectores oligarcas y “aristócratas” quienes logran tener mayores tasas de cobertura en la educación formal costarricense. De esta forma, en nuestro contexto colonizado, se es aristócrata u oligarca porque se tienen mayores y mejores tasas de cobertura en la educación formal, y se tiene mayores y mejores tasas de cobertura en la educación formal porque se es aristócrata u oligarca.

En la medida que el Estado es el principal garante estructural de los privilegios de aristócratas y oligarcas que se forjan sobre la base material de la nueva o nuevo “esclavo”, aquel que no cuenta con los conocimientos formales para ser explotado en los circuitos de reproducción internacional del capital, el control del aparato estatal se constituye en una prioridad, sin embargo, serán aquellos y aquellas con recursos económicos y educativos quienes lograrán hacerse de un lugar en él. De esta forma, en nuestro contexto colonizado, se tiene control del aparato estatal porque no se es pobre y se tiene educación formal, al tiempo que se tiene educación formal y no se es pobre porque se tiene control del aparato estatal.

Por otro lado, el orden social existente ha institucionalizado la desigualdad geográfica de lo educativo dotándole de mejores y mayores ventajas a quienes se viven en la ciudad y no en contextos rurales. De esta forma, en nuestro contexto colonizado, se tiene mayor y mejor acceso a la educación formal por ser de la ciudad al tiempo que se es de la ciudad, con acceso pleno a bienes y servicios, en la medida que se tiene mayor y mejor acceso a la educación.

Si bien nuestra especie, la humanidad toda, desde sus inicios se trazó las relaciones comunitarias y populares como única posibilidad de hacer la vida posible, la lógica individual que se ha impuesto en las relaciones sociales intenta colapsar las relaciones y las prácticas comunitarias porque estas le son contrarias a las dinámicas de producción y reproducción del capital al tiempo que institucionaliza el orden de privilegios de una minoría parasitaria sobre la base de la explotación y el dominio de las comunidades rurales costarricenses. De esta forma, en nuestro contexto colonizado, se tienen privilegios, acceso a recursos

materiales, acceso a educación formal porque se es de la ciudad. Lo anterior sugiere privilegiar las relaciones individuales por encima de las colectivas, comunitarias y populares.

La resistencia comunitaria, ante la educación popular es una herramienta fundamental, ha confrontado los intereses de la oligarquía local y al capitalismo planetario, quienes han puesto sus ojos en la extracción minera de los pueblos empobrecidos del Tercer Mundo. Esto ha permitido pensar a la educación, en términos populares, como una acción coherente para honrar la historia comunitaria y la tierra que les ha dado la vida.

De esta forma, la música, el baile, la gastronomía, los toros, las montas y la gritería son elementos vivos de la resistencia comunitaria que se transmiten generación tras generación, a través de un legado educativo y pedagógico, que poco o nada tiene con la formalidad del contrato administrativo pero que posibilita la producción y reproducción de la vida comunitaria presente y futura. Las y los guanacastecos no enfrentaron en el pasado o enfrentan en la actualidad a la lógica del dominio por casualidad. Lo enfrentan teniendo claro de que no tienen mucho que ganar pero sí todo que perder, principalmente su identidad y su vida comunitaria que ha marcado los derroteros de su nación.

De esta forma, la educación popular es y será una herramienta de resistencia a la imposición del proyecto contenido en la Modernidad y, quizá, sea ella el refugio y la impulsora de horizontes, cada vez menos claros, donde la vida sea posible a futuro y que esta tenga sentido de ser vivida.

Referencias bibliográficas

- Baraona, M. (2011). *Diez ensayos críticos*. Costa Rica: Editorial Germinal.
- Baraona, M. (2011). *Buscando el centro: formación de un orden étnico colonial y resistencia maya en Yucatán*. Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.
- Bautista, J. (2010). *Crítica a la razón boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana*. Bolivia: Ediciones Rincón.
- Gruzinski, S. (2004). *Las cuatro partes del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Brown, G. (2010). *The Intersectionality of Race, Gender, and Reentry: Challenges for African-American Women*. Recuperado de <http://www.acslaw.org/files/Brown%20issue%20brief%20-%20Intersectionality.pdf>
- Crenshaw, K. (1993). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*. Recuperado de http://socialdifference.columbia.edu/files/socialdiff/projects/Article__Mapping_the_Margins_by_Kimblere_Crenshaw.pdf
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Argentina: Editorial Abraxas.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2007). *La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global*. Recuperado de <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/transmodernidad-pensamiento-fronterizo-y-colonialidad-global.html>
- Grosfoguel, R. y Castro-Gomez, S. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Recuperado de <http://patriciolepe.files.wordpress.com/2010/01/el-giro-decolonial.pdf>
- Grosfoguel, R. (2011). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. Recuperado de http://www.cidob.org/en/publications/monographs/monographs/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer
- Herra, E. (2012). Exclusión social como práctica pedagógica en la economía-mundo capitalista. El caso del abandono del sistema educativo formal costarricense por jóvenes entre los 12 y los 18 años de edad (2000-2010). *Revista Ensayos Pedagógicos* 7(1), 173-196.
- Herra, E. y Baraona, M. (2015). El Estado como fundamento del proyecto imperialista. *Coloquio Internacional Antiimperialismo Latinoamericano: historia, memoria, tradiciones, legados y prácticas contemporáneas*. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe y Vicerrectoría de Extensión Universidad Nacional. 13-15 de abril de 2015. Costa Rica: Universidad Nacional.

- Ianni, O. (2000). *Enigmas de la modernidad-mundo*. México: Siglo XXI.
- León-Portilla, M. (1959). *La visión de los vencidos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marx, C. (1983). *El capital. Crítica de la economía política. Libro primero. El proceso de producción de capital*. México: Editorial Siglo XXI.
- Marx, C. y Hengles, F. (1930). *Manifiesto del partido comunista*. México: Editorial Grijalbo.
- McLean, L. (2009). *Intersectionality, social locations of privilege and conceptions of women's oppression*. Recuperado de <http://www.cpsa-acsp.ca/papers-2009/MacLean.pdf>
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. España: Editorial Gedisa.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing methodologies*. Malaysia: Zed Books, LTD.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales*. México: Editorial Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1991). *Geopolítica y geocultura*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-mundo*. México: Editorial Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2008). *Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos*. Colombia, Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- Wallerstein, I. (2007). *La crisis estructural del capitalismo*. Colombia, Bogotá: Ediciones desde Abajo.