

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Lecturas críticas
sobre formación
de profesionales
indígenas en México
y América Latina

GABRIELA CZARNY, CECILIA NAVIA
Y GISELA SALINAS (coordinadoras)

Horizontes
Educativos

En el marco de diversas investigaciones sobre experiencias, programas y proyectos dirigidos a la formación de maestros indígenas o profesionales para el campo de la educación indígena, en este libro, autores de México, Bolivia y Brasil analizan, con distintas intensidades, los debates sobre educación intercultural y bilingüe, así como interrogantes e interpelaciones que las perspectivas sobre descolonización y de-colonialidad han generado en el trabajo de las academias y de diversos actores.

En la búsqueda de contar con elementos que permitan, en una perspectiva crítica, contribuir a una nueva agenda en educación, se pretende identificar algunas de las posiciones y transformaciones que hemos experimentado los docentes universitarios en nuestras prácticas académicas, por la interacción con saberes otros y frente a nuevas necesidades y demandas de los jóvenes y las comunidades originarias. Así también, es importante reconocer que en esta historia de construcción de instituciones y programas de educación indígenas, interculturales y bilingües, y comunitarios, las condiciones han sido diversas y se encontraron, en distinta medida, en interlocución con las políticas oficiales, las demandas de las organizaciones y las realidades locales.

De ahí que, en las propuestas de los autores, se articulan preocupaciones comunes en torno a la construcción de una plataforma de diálogos e investigación que de algún modo nos permita pensar el tema de los formadores en la educación superior y las prácticas institucionales y comunitarias, hacia sociedades que buscan equidad y justicias culturales, sociales, territoriales y educativas.

**Lecturas críticas sobre formación
de profesionales indígenas en
México y América Latina**

Gabriela Czarny

Cecilia Navia

Gisela Salinas

Coordinadoras

**Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas
en México y América Latina**

Gabriela Czarny, Cecilia Navia, Gisela Salinas (coordinadoras)

Primera edición, diciembre de 2020

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Así mismo, la presente obra se deriva del proyecto de investigación Formadores de Profesionales de y para la Educación Indígena, registrado en enero de 2017 en el Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional.

ISBN 978-607-413-346-2

LC1099.5

M6

L4.2

Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas
en México y América Latina / coord. Gabriela Czarny. –
Ciudad de México : UPN, 2020.

247 p. – (Horizontes educativos) 1 archivo (2.7 MB)
(archivo PDF) – (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-346-2

1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL – MÉXICO 2. MAESTROS
UNIVERSITARIOS – FORMACIÓN PROFESIONAL 3. EDUCACIÓN
SUPERIOR – MÉXICO I. Czarny Krischkautzky, Gabriela Victoria,
coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Hecho en México.

ÍNDICE

**PRÓLOGO. HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL 7**

Luis Enrique López

**INTRODUCCIÓN. MIRAR LA HISTORIA
PARA CONSTRUIR NUEVAS AGENDAS EN EDUCACIÓN 23**

Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas

**CAPÍTULO I
INTERROGANTES SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
CON ESTUDIANTES INDÍGENAS. CAMPO EMERGENTE
EN UN DEBATE SOBRE DESCOLONIZACIÓN 39**

Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas

**CAPÍTULO 2
LA DESCOLONIZACIÓN DESDE LO INDÍGENA:
UNA MIRADA A LAS TRANSFORMACIONES
EDUCATIVAS EN BOLIVIA 63**

Jiovanny Edward Samanamud Ávila

CAPÍTULO 3
FORMACIÓN DE EDUCADORES INTERCULTURALES,
PERSPECTIVAS DESDE EL DESARROLLO
EDUCATIVO INCLUYENTE Y LA EVALUACIÓN
DE PROYECTOS INTERCULTURALES ESCOLARES 83

Héctor Muñoz Cruz

CAPÍTULO 4
DIÁSPORA, ESCOLARIZACIÓN Y RESISTENCIA:
LA EXPERIENCIA DEL ORE 'IS TYÄJK
(CENTRO DE LENGUA Y CULTURA ZOQUE, CLyCZ) 107

Fortino Domínguez Rueda

CAPÍTULO 5
DILEMAS Y RETOS DE LA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA: MÁS ALLÁ DE LOS PREJUICIOS 133

Marcela Coronado Malagón

CAPÍTULO 6
POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS
DOCENTES CON ESTUDIANTES INDÍGENAS EN
LAS CARRERAS CONVENCIONALES: UNA REFLEXIÓN
DESDE LA EXPERIENCIA DEL SECTOR LITORAL DE LA
UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARANÁ 167

Ana Elisa de Castro Freitas y Mariana Paladino

CAPÍTULO 7
FORMACIÓN DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE
UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA DIVERSIDAD
SOCIOCULTURAL EN SULJAA´, GUERRERO 197

Jani Jordá

CAPÍTULO 8

**LA MIRADA DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE LA
LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA EN
LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL
ESTADO DE PUEBLA: APRENDIZAJES Y RETOS 221**

Laurentino Lucas Campo

PRÓLOGO. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

Luis Enrique López

La formación de educadores hablantes de una lengua indígena es ya una vieja preocupación en el continente, aun cuando persistan serios desafíos en cuanto a la relevancia y pertinencia cultural, lingüística y epistémica de los programas en ejecución. De hecho, esta necesidad emergió al mismo tiempo que se implementaron programas educativos bilingües en algunas escuelas rurales e indígenas de nivel primario de distintos países de la región.

Desde finales de la década de 1940 y comienzos de la de 1950, se optó por formar a hablantes de las lenguas indígenas, primero en la escritura de sus idiomas y luego en algunas metodologías y técnicas que les permitiesen asumir la entonces inédita tarea de educar a niños indígenas que hablaban una lengua distinta a la oficial, en los primeros dos o tres grados de nivel primaria. De este modo, se buscaba asimilar culturalmente a los estudiantes indígenas para que pudieran ser incorporados de manera más fácil al aparato productivo de la economía dominante, a la vez que asumían la condición de ciudadanos de segunda clase en la estructura de un Estado monocultural; por ello, el bilingüismo sustractivo era visto como el medio para lograr tales objetivos desde un modelo de educación

único y uniforme. Sólo se hizo una concesión lingüística, pero la lengua de los educandos se usaba para traducir los contenidos del currículo oficial para una más fácil, e incluso, eficiente absorción de la visión tenida como nacional.

Con la evolución político-pedagógica del campo y la asunción de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Sudamérica y de la educación bilingüe bicultural (EBB) en México, desde comienzos de la década de 1970 se comenzó a pensar que la preparación de los docentes para atender a los educandos indígenas requería de mayor atención y dedicación. Debido a la urgencia de incidir en la práctica, inicialmente se consideró que bastaba con tener un docente regular, que fuera de origen indígena y que hablara una lengua originaria, y con quien había que trabajar en algunas competencias adicionales, por lo general, vinculadas con el manejo de la escritura y de los textos oficiales que el ministerio de educación o un programa específico le entregaban. También se fue cambiando gradualmente de perspectiva y las concesiones ya no fueron únicamente lingüísticas, sino también culturales y pedagógicas. Así se llegó a comprender que se requería mucho más que una educación bilingüe.

A raíz de estos nuevos desafíos político-pedagógicos y de las exigencias crecientes de intelectuales, líderes y organizaciones indígenas respecto a avanzar hacia modalidades educativas más pertinentes, algunas instituciones educativas abordan la formación de maestros bilingües y también la preparación de especialistas indígenas para la EIB y la EBB desde nuevos horizontes. México fue pionero en este campo, cuando en 1979 se crea el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, y en 1990, en modalidad semipresencial, la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con cobertura nacional, para atender a los profesores indígenas en servicio.

Por su parte, en Puno, Perú, luego de varios años de implementación de un programa de educación bilingüe que innovó este campo en el país, en 1983, en diálogo e interacción con educadores e

intelectuales aymaras y quechuahablantes, se diseña un currículum alternativo de formación de maestros puesto en marcha a partir de 1984 en el Instituto Superior Pedagógico de Puno, para formar nuevas generaciones de docentes en competencias y contenidos vinculados con las lenguas, las culturas y las didácticas de lenguas y su uso como lenguas de enseñanza. Un año más tarde, la Universidad Nacional del Altiplano convocó a la Maestría en Lingüística Andina y Educación, que comenzó la formación de los especialistas y mandos medios de la EIB a nivel de posgrado.

Así como en México y en Perú, en otros países las últimas décadas han sido testigos del resurgimiento y avance político indígena y de la consecuente gestación y desarrollo de diferentes iniciativas dirigidas a formar docentes de EIB desde perspectivas distintas: una comunitaria y en línea con los planes y proyectos de vida de los pueblos indígenas, como en el Cauca, Colombia; Iquitos, Perú; y Jujuy, Argentina; en modalidades de gestión autónoma o de cogestión con el Estado; y otra de acción afirmativa y de inclusión, como en distintas universidades públicas de Brasil, Chile, Guatemala y Venezuela, en el marco de las políticas nacionales.

Actualmente, la formación universitaria vinculada a la educación de las poblaciones indígenas tiene como grupos meta a docentes, especialistas, asesores pedagógicos y funcionarios de ministerios de educación, en niveles y modalidades diferentes: inicial y continua o para profesionales en servicio, de pregrado y posgrado, presenciales y semipresenciales, en algunos casos, incluso, asistidas por internet. Sin embargo, el análisis de la situación de la EIB en la región nos coloca ante un panorama preocupante en cuanto a la formación docente; por un lado, no se ha logrado cubrir las necesidades de profesores que la EIB requiere para atender a todos los educandos indígenas en todos los niveles del sistema educativo; y, por otro lado, existen evidencias respecto a que los profesores egresados de estos programas no siempre satisfacen las expectativas de los programas de la EIB y a menudo responden más a los intereses del Estado que a los de los pueblos indígenas. En ese contexto, los

nuevos modelos de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo que precedieron a los anteriores de transición temprana o tardía, constituyen aún utopías por materializar. El campo de la educación indígena se caracteriza por notorias brechas entre las prácticas escolares en la EIB y la retórica legal.

En ese marco, el avance escolar indígena y también las demandas de las organizaciones indígenas y la incidencia de sus líderes e intelectuales ante el Estado, dieron pie a la creación, en unos países más que en otros, de proyectos y programas de educación superior indígena en distintos campos del saber. La formación de indígenas lingüistas que comenzó temprano, en la década de 1980, fue seguida por distintos programas especiales de formación profesional desarrollados en algunas universidades públicas convencionales, como algunos dirigidos a ingenieros agrónomos, que incluían visiones y perspectivas indígenas. Cada vez existen más programas universitarios en la región sobre pluralismo jurídico, salud intercultural, comunicación intercultural, etnoturismo, tecnología agrícola y ganadera, etnoeducación y educación intercultural, entre otros. En no pocos casos, estos tópicos que fueron pensados inicialmente para estudiantes indígenas, han logrado ser incluidos en los planes de estudio regulares y llegan también a los estudiantes no indígenas.

A estos programas desarrollados por universidades convencionales se suman, desde inicios de los años 2000, otros implementados desde un marco institucional radicalmente distinto, que cuestiona y tensiona el ámbito universitario en América Latina. Se trata de las denominadas universidades interculturales, en México y el Perú; e incluso, de universidades indígenas, en Bolivia, Colombia, Ecuador y Guatemala; y de una universidad comunitaria en Nicaragua. Como en el caso de la formación de educadores indígenas, estos programas son también de distinta naturaleza, nivel y modalidad. Las universidades interculturales de México y el Perú son en su mayoría públicas, aunque en ambos países han surgido también iniciativas apoyadas por la Iglesia católica y algunas organizaciones no gubernamentales (ONG). La universidad comunitaria

de Nicaragua es pública y las universidades indígenas de Bolivia y Colombia son públicas de carácter especial, pues recurren a normatividad específica ya sea para su financiamiento o funcionamiento. Las tres universidades indígenas de Bolivia no integran el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana que reúne a las universidades públicas y autónomas del país, con financiamiento constitucional, a otras tres cuyo financiamiento es sectorial (una policial, otra de ingeniería militar y la Universidad Andina Simón Bolívar, en el marco de la Comunidad Andina) y a la Universidad Católica. Las universidades indígenas no son autónomas, y junto con la Universidad Pedagógica dependen del Ministerio de Educación, y su financiamiento proviene de los Impuestos Directos a los Hidrocarburos, esto como solución a la oposición inicial del CEUB frente a su creación. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) fue reconocida en el año 2018 como universidad pública de régimen especial, en el marco de lo que prescribe la Constitución colombiana para los pueblos indígenas.

En su mayoría, estas universidades ofrecen programas de pregrado, posgrado y diplomados en especialidades tan variadas como lengua y cultura indígena, turismo alternativo, desarrollo sostenible (México), gestión del territorio ancestral, derecho mayor o derecho indígena, comunicación intercultural, pedagogía comunitaria, revitalización lingüística (Colombia), zootecnia, ecoturismo, ingeniería agroforestal, salud intercultural (Nicaragua) o economía comunitaria, veterinaria, ingenierías de hidrocarburos, transformación de alimentos, acuicultura, agronómica (Bolivia), entre otras.

Como se puede suponer, el desarrollo de programas de educación superior indígena, intercultural, o incluso, aquellos dirigidos a jóvenes y profesionales indígenas en universidades convencionales, no está exento de conflictos de distinta índole: políticos, epistémicos, culturales, pedagógicos, administrativos. Hacer educación superior desde y para la diversidad implica ir y venir entre los horizontes culturales y epistémicos indígenas y el hegemónico eurocéntrico.

Y es que se trata de construir una nueva perspectiva intercultural a medida y sobre la marcha, y en esa diferente cotidianidad que la nueva institucionalidad detona, de facto, se producen cambios y transformaciones que involucran a formandos y formadores y también a administrativos y, en general, a todo el personal de las nuevas instituciones. Por ello, los linderos que separan a formandos y formadores se diluyen, pues la propia construcción de competencias interculturales exige que ambos se sitúen en el papel de aprendices, tanto dentro como fuera de las aulas y de las instituciones.

En ese nuevo contexto, los formadores universitarios, indígenas o no, con formación en interculturalidad o no, se ven ante retos pedagógicos no imaginados, ya que les toca repensar su papel docente y las formas usuales de enseñanza e interacción, y, en rigor, reconfigurar su concepción de aula universitaria y de espacio de construcción de conocimientos, por no insistir sobre cuestiones epistemológicas de fondo sobre, por ejemplo, la dimensión colectiva y cooperativa del aprendizaje frente a la individual y competitiva predominante en las instituciones de educación superior, el papel de los expertos y sabios indígenas en un programa o una institución que se reclama intercultural e indígena, y, por último, pero no menos importante, la relación de oposición o complementariedad entre los valores, conocimientos, saberes y prácticas de vida indígenas y los hegemónicos. El papel de los formandos no resulta menos fácil, pues a todo lo anterior se añade, como en el caso de sus formadores, los preconceptos respecto de qué es aprender y enseñar en una universidad, qué es una universidad, su naturaleza, carácter y funcionamiento, así como también respecto al currículum y a las lenguas que lo vehiculan.

No son pocos los conflictos cognitivos que enfrentan formandos y formadores cuando se cuestionan la validez de verdades asumidas como incuestionables por la imposición de una visión unidimensional de la historia, de la vida y de las cosas, y también por la atávica desigualdad, racismo y discriminación en desmedro de los pueblos indígenas. Más aún cuando estamos en tiempos en los que

los intelectuales y los líderes indígenas cuestionan la ontología del conocimiento académico y demandan respeto y validación a sus conocimientos y saberes.

Los esfuerzos de formandos y formadores por construir interculturalidad desde la acción y la vivencia cotidiana se ven confrontados por sistemas de acreditación monoculturales, contruidos desde y para las universidades convencionales y con base en una única comprensión de ciencia, saber, valor, e incluso, de práctica pedagógica y de construcción de conocimientos. Por si fuera poco, estas nuevas instituciones se encuentran ante disputas presupuestales como ocurrió en los inicios de las universidades indígenas de Bolivia y también en las universidades interculturales del Perú.

En este nuevo contexto socio-histórico de búsqueda permanente y de construcción paulatina de alternativas educativas interculturales, forzadamente resumido en los párrafos precedentes, el libro compilado por Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas nos invita a reflexionar sobre lo que se hace en la formación de educadores indígenas en Bolivia, Brasil y México. Como acertadamente lo destacan, “se trata de avanzar en la visibilización y análisis de prácticas, saberes y concepciones que hemos construido e incorporado en tanto formadores de profesionales [...] en el campo de la educación indígena”.

En línea con lo que postulamos acerca de que la interculturalidad se vive, se establece y se reconstruye permanentemente en el quehacer cotidiano y en la medida en que nos transformamos como sujetos y aprendemos a descolonizarnos y a ser interculturales, Gabriela, Cecilia y Gisela reúnen en el volumen ocho contribuciones agrupadas en dos grandes secciones. La primera está dedicada a la reflexión teórica sobre la educación superior, a partir de estos dos ejes clave: interculturalidad y descolonización; y en la segunda encontramos narrativas e interpelaciones, algunas de naturaleza autobiográfica, sobre la formación de profesionales indígenas, particularmente de educadores para atender los desafíos que la EIB y las nuevas perspectivas de educación propia plantean.

Como se puede colegir, estamos ante una obra clave, pues 10 de los autores han estado inmersos en procesos formativos de índole intercultural y uno en un puesto de gobierno vinculado con la educación superior indígena. De ahí que todos ellos hayan debido vivir en carne propia las tensiones y conflictos propios del tránsito de una perspectiva monista a otra de naturaleza plural, más aún cuando se abraza el ideal de la descolonización —que estuviera precisamente en el origen de la EIB, sobre todo, cuando las tres reuniones de Barbados (1971, 1977 y 1993) incidieron en el pensamiento político indígena—, o el reto de la descolonialidad que nos planteara Quijano (2011) para enfrentar la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 1991, 2000).

Lidiar con las paradojas que se producen al tratar de poner en diálogo la visión del Estado con la de los pueblos indígenas no es tarea fácil, incluso en tiempos en los que muchos profesionales indígenas —precisamente algunos de ellos egresados de los programas que aquí se discuten— ocupan cargos públicos. Estos funcionarios indígenas a menudo se ven ante la necesidad de defender la razón del Estado antes que la de sus pueblos, pues anteponen su papel de funcionarios a su condición de indígenas. Algo comparable ocurre con quienes trabajamos en la educación superior, ya que igualmente nos vemos ante disquisiciones peliagudas, por nuestra propia condición de miembros de un colectivo profesional y de una institución asentada y firme en sus verdades, saberes y haceres; pero nuestro compromiso con un mundo diferente, donde prime la igualdad con dignidad, la equidad y la justicia, nos lleva a repensar nuestras prácticas y a reaprender lo que se suponía que sabíamos. Tales paradojas, sin embargo, nos sitúan también en contextos de posibilidades de transformación, y eso es que lo vemos en los ocho trabajos de este volumen.

Entre estas paradojas y posibilidades que la interculturalización y la descolonización de la educación nos plantean, los artículos que componen el presente libro nos convocan a revisar nuestras prácticas en la formación de profesionales indígenas y a repensar las

políticas que los estados establecen para la educación de los pueblos indígenas. Entre las ideas clave que esta obra nos sugiere se encuentran varias que exigen intervenciones en distintos niveles y a través de múltiples actores; en otras palabras, no se trata de acciones aisladas y compartimentadas desde una lógica lineal. Por el contrario, se trata de intervenciones estrechamente vinculadas entre sí que requieren de abordajes complejos de naturaleza interdisciplinaria, intercultural y descolonial. Entre ellas se encuentran:

- a) El poco margen que las instituciones de educación superior dejan para la acción descolonizadora, lo que exige ir más allá de la inclusión de contenidos indígenas en los planes de estudio y redefinir la lógica institucional y organizacional, para posibilitar la construcción de propuestas desde y para la diversidad, que involucren a todos, indígenas y no indígenas.
- b) La necesidad de hacer partícipes a agentes educadores comunitarios de la formación de profesionales indígenas, a esos sabios y expertos indígenas en distintos campos del saber y del quehacer.
- c) La urgencia de formar a los formadores y no sólo a los docentes-alumnos, pues a menudo se cambian los currículos y los planes de estudio, pero no siempre se piensa en quiénes los ponen en marcha.
- d) La insuficiente información disponible sobre las prácticas áulicas y la actuación e interacción entre formadores y formandos, incluyendo también el trabajo que realizan los agentes comunitarios indígenas y la inserción en los procesos formativos de esas otras formas de aprender y enseñar propias de las sociedades indígenas; por lo que es imperativo fomentar el desarrollo de investigaciones sobre estos temas desde estrategias diversas y complementarias, como son la investigación-acción y la perspectiva etnográfica y polifónica.
- e) Por último, pero no menos importante, el apremio por imaginar y construir enfoques, metodologías y estrategias de

aprendizaje y de enseñanza que lleven a los estudiantes indígenas a recobrar la confianza en sí mismos y en sus medios de comunicación y significación, de manera que se asuman como aprendices autónomos que gradualmente superan las historias de minorización y subalternidad de los pueblos indígenas, así como sus propias trayectorias educativas desde esa escuela castellanizadora o portugueñizante que los llevó a minusvalorar lo propio y a verse como individuos dependientes.

No quiero cerrar esta invitación a la lectura de los trabajos de este interesante volumen sin referirme al uso y fortalecimiento de las lenguas indígenas y de la hegemónica en el proceso de formación de profesionales indígenas, así como al papel que juegan la historia individual y colectiva en estos procesos que son también de reconstrucción y revitalización identitaria. Como se puede inferir, esos dos aspectos están íntimamente relacionados.

En cuanto a lo primero, son todavía escasos los programas de formación de educadores bilingües e interculturales que han logrado hacer de esta formación espacios en los que la lengua originaria se use y recree como idioma vehicular de la comunicación académica entre formadores y formandos, e incluso, entre los últimos. Es verdad que, a menudo, nos vemos confrontados con aulas multilingües, pero ello no debería ser un obstáculo para la búsqueda de estrategias que lleven a los maestros-alumnos a experimentar situaciones en las cuales las lenguas indígenas son utilizadas en el ámbito académico, de manera que puedan desarrollar competencias académicas en ellas, más allá de las sociales que ya poseen. De no intentarlo, nuestro currículum oculto estaría transmitiendo a los nuevos maestros que la EIB consiste en hablar sobre las lenguas, pero no en emplearlas como idiomas de educación y de uso en espacios formales-académicos.

Por ello, no llama la atención que, por lo general, la educación indígena sea vehiculada por el castellano o el portugués y que, a lo más, se cuente con una asignatura de lengua originaria con escasas

sesiones por semana. La tarea es ardua, pero existen algunas experiencias en el continente que han logrado superar tales retos incluyendo espacios curriculares en los que, por ejemplo, los estudiantes se organizan por grupos, según las lenguas presentes en el aula, para dialogar entre sí sobre lo expuesto por el formador en la lengua hegemónica, a veces también con ayuda de sabios hablantes de las lenguas indígenas. Así ocurre, por ejemplo, en el Programa de Formación de Maestros Indígenas de la Amazonía Peruana (Formabiap), de Iquitos, Perú. Esfuerzos comparables se desarrollan en la maestría de EIB del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (Proeib Andes) de la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba, Bolivia, donde una de las cuatro líneas formativas es precisamente la de lengua indígena, espacio multilingüe en el cual los estudiantes, bajo la orientación de un lingüista hablante de una de las lenguas representadas en la maestría, se organizan en grupos para analizar y discutir contenidos disciplinarios de las otras tres áreas, para luego producir textos académicos de longitud y complejidad creciente sobre diversos contenidos culturales, sociolingüísticos, pedagógicos y también históricos.

Así, en la medida que se involucran en la producción de textos escritos van descubriendo formas y estilos al igual que mecanismos que regulan la creación de nuevos vocablos y van construyendo una nueva literacidad indígena. Estas no son las únicas vías, pero sólo quiero dejar sentada esta preocupación, pues únicamente se avanzará hacia una verdadera educación intercultural si se logra que las lenguas indígenas trasciendan los espacios de mención, revaloración y celebración, para cumplir nuevas funciones, en este caso, académicas. Por lo demás, debería caer por su propio peso que el abordaje de aquellos conocimientos, saberes y valores indígenas debiesen desarrollarse en las mismas lenguas en las que estos se construyeron y aún se reproducen y recrean. Cuando en el volumen se hace mención reiterada a la justicia epistémica, nos toca también considerar una justicia lingüística, pues las epistemes indígenas fueron construidas desde y en formas particulares de significar y comunicar.

Respecto de la lengua hegemónica, también queda mucho por reflexionar y más por hacer. No cabe duda de que en la educación superior es necesario fortalecer las competencias de lectura y redacción académica, requerimiento cada vez mayor, incluso, entre los hispanos o lusohablantes por la crisis que experimentan nuestros sistemas educativos. En uno de los artículos de este volumen se plantea con claridad las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas en la producción de textos académicos en castellano, y todos los que hemos pasado por programas de esta índole sabemos que este es un aspecto ineludible de la formación de profesionales indígenas. Pero, habida cuenta de los nuevos contextos sociolingüísticos en los cuales se van construyendo y también fortaleciendo una o más variantes indígenas del castellano y del portugués construidas a la luz de un bilingüismo desigual, cabe preguntarse si no debiésemos reconocer como válidas tales variantes, no sólo en la interacción verbal, sino también en su forma escrita. No me refiero a aspectos formales como los vinculados con la cohesión, por ejemplo, en lo que atañe a la concordancia de género y número, o a la ortografía y la puntuación, sino más bien, y sobre todo, a aquellos de naturaleza semántica, retórica y discursiva que, a menudo, marcan y le dan carácter y sentido particular a los textos escritos en esos otros castellanos o portugueses y los sitúan en un espacio sociocultural determinado, como una estructura textual circular y no lineal que lleva a aparentes reiteraciones y repeticiones, la recurrencia de metáforas, otras formas de marcar la coherencia textual y la inclusión de formas más propias del lenguaje hablado que del escrito, como la circunlocución.

Estas situaciones plantean severos desafíos, sobre todo, cuando se trata de revisar y evaluar tesis escritas en esos castellanos o portugueses indígenas, pues sus autores subvierten las formas canónicas y también la escritura académica convencional. A menudo, quienes asesoramos o evaluamos trabajos académicos de estudiantes indígenas, sobrevaloramos la forma y nos situamos en un nivel frasal u oracional, lo que nos lleva a perder de vista los niveles textuales

y discursivos, que son los que al final cuentan. Es ahí donde nos toca evaluar si los estudiantes presentan sus argumentos de manera coherente, sobre todo, cuando muchas de las tesis de los maestros-alumnos indígenas abordan tópicos relacionados con situaciones específicas de contextos culturales igualmente particulares.

Si la formación de educadores indígenas pretende ser no sólo intercultural, sino también descolonizadora, la escritura académica en castellano o portugués por parte de estudiantes indígenas merece particular atención, particularmente, si se considera la escritura como una práctica sociocultural y no sólo como un producto o un conjunto de destrezas y habilidades. No se debe perder de vista que, históricamente, la escritura ha sido utilizada por los sectores hegemónicos como un dispositivo de poder y exclusión, con fines reguladores y homogeneizadores (Soler, 2013), más aún en países étnica y culturalmente heterogéneos y racistas como los nuestros.

La cuestión de la escritura académica en contextos de educación superior indígena debe analizarse a la luz del eurocentrismo, la colonialidad del poder, del saber y de la racialización de la sociedad (Quijano, 1991). Desde ese marco, las escrituras divergentes de los estudiantes indígenas constituyen expresiones de sujetos histórico-sociales con trayectorias socioculturales y vivencias particulares, que pugnan por reconocimiento y hoy echan mano de la lengua hegemónica para transmitir sus historias, conocimientos y saberes. Al hacerlo, construyen una escritura experiencial (Mora, 2016), la cual puede ser también reflexiva y argumentativa, tanto en diálogo con otros autores como en interacción con la vida misma, sus mayores, conocimientos, sentimientos y prácticas de vida.

Esta situación exige de los lectores y evaluadores de ensayos y tesis flexibilidad cognitiva, respeto, apertura y capacidad de pesquisa para descubrir esas nuevas formas de escribir y esas otras retóricas que emergen en la medida en que los estudiantes indígenas producen textos académicos en una lengua que, al menos en este ámbito, les es ajena. Como se ha destacado luego de analizar dos casos de escritura académica de estudiantes que escriben en su segunda

lengua, uno con lengua materna quechua que escribe en castellano y otro cuya lengua materna es el castellano y escribe en inglés, que ofrecen ejemplos de “extralimitaciones en la corrección y de ocultación de rasgos culturales relevantes” (Cassany, 2011, p. 52), a ellos les es “más natural y útil buscar formas textuales híbridas y abiertas, que puedan incorporar elementos originales de su L1, de manera dialógica, crítica y coherente [por lo que] el razonamiento de la diversidad retórica también es pertinente” (Cassany, 2011, p. 64). Al respecto, un estudio sobre la producción académica en castellano de dos estudiantes universitarios quechuahablantes destaca que en contextos multilingües los estudiantes recurren a diversas estrategias para afrontar los conflictos que experimentan en el aprendizaje del discurso dominante; y que tales estrategias resultan de la agencia de los hablantes en su lucha contra las ideologías dominantes (Zavala, 2011). Entre sus conclusiones subraya que, en su deseo por conservar sus prácticas culturales cuando aprenden a escribir académicamente, los estudiantes luchan con los discursos divergentes para:

... armar creativamente discursos y literacidades alternativas que puedan representar mejor sus valores e intereses. Después de todo, la escritura no solo está estrechamente relacionada con el sentido de pertenencia a comunidades específicas sino también con el conflicto social, la inequidad, la diferencia cultural y las relaciones de poder (Zavala, 2011, p. 79).

La producción escrita en las aulas interculturales no se restringe a los ensayos, informes de investigación y tesis, sino también incluye la producción de autobiografías, resultantes de la introspección que los estudiantes hacen acerca de su escolaridad, de su apropiación del castellano y de la lengua escrita. La reconstrucción autobiográfica constituye un potente recurso formativo que contribuye no sólo a la reconstrucción del campo de la educación indígena, desde la visión de sus actores, sino además a recordar y resignificar historias de exclusión, discriminación y racismo que forman parte de la historia

de los pueblos indígenas. A partir de estos ejercicios, que pueden efectuarse sea en lengua indígena, en la hegemónica o en ambas, los estudiantes pueden comenzar a apropiarse de estrategias que más adelante los lleven a re-escribir la historia de sus comunidades, junto a o con la participación de sus autoridades comunitarias y de los mayores y sabios indígenas. Re-escribir las historias locales y confrontarlas con la unilateral historia oficial, forma parte integral de todo programa de formación de profesionales indígenas, como lo sugieren algunos de los trabajos que forman parte de este libro.

Si bien hasta el momento hemos puesto énfasis en aspectos inherentes al establecimiento de nuevas y más justas relaciones entre los conocimientos y saberes subalternos y los hegemónicos así como entre sus portadores, no cabe duda de la fuerza que aún tienen, por un lado, las vivencias que, como estudiantes de primaria y secundaria, tuvieron quienes egresan de programas alternativos como los aquí referidos o descritos; y, por otro lado, la inercia que caracteriza a la educación, en general, incluida la indígena e intercultural, que lleva a reproducir patrones establecidos de enseñanza en vez de innovarlos. Así, a menudo se dan casos en los que un nuevo maestro indígena, formado desde una perspectiva intercultural y descolonizadora, se ve cooptado por sus colegas del centro educativo al que es asignado y que no comparten con él visiones alternativas respecto a cómo aprender y a cómo enseñar. Es de esperar que, en el futuro próximo, la investigación sobre los programas de formación de educadores interculturales explore también el desempeño en aula de los egresados de programas alternativos como los descritos en este libro. Gracias a Gabriela, Cecilia y Gisela por haberme dado la oportunidad de leer su libro antes de que entre en prensa.

Guatemala, febrero de 2020

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2011). Sobre las fronteras retóricas del español. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Lengua Española y Cultura Hispánica*, (1), 52-66. Recuperado de <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pagina.html?p=52&t=m> el 14 de febrero de 2020.
- Mora, G. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad, desde una perspectiva intercultural. *Forma y función*, 29 (1), 61-80.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13 (29), 11-20.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (comp.), *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: Clacso/UNESCO.
- Quijano, A. (2011). “Bien Vivir” entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Ecuador Debate* (84), 77-87. También en A. Quijano, *Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 847-860). Buenos Aires, Argentina: Clacso (Colección antologías).
- Soler, S. T. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281255631_Usted_ya_en_la_universidad_y_no_saber_escribir_Escritura_y_poder_en_la_universidad el 14 de febrero de 2020.
- Zavala, V. (2011). *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Lengua Española y Cultura Hispánica* (1), 67-81. Recuperado de <https://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pagina.html?p=52&t=m> el 15 de febrero de 2020.

INTRODUCCIÓN.
MIRAR LA HISTORIA PARA CONSTRUIR
NUEVAS AGENDAS EN EDUCACIÓN

Gabriela Czarny

Cecilia Navia

Gisela Salinas

FORMADORES DE PROFESIONALES INDÍGENAS:
CAMPO ANALÍTICO EMERGENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En el marco del proyecto de investigación Formadores de Profesionales de y para la Educación Indígena y del seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas. Retos para una Descolonización Académica, desarrollados en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde el año 2017, nos hemos planteado poner en la agenda de la educación superior los aprendizajes, dilemas y tensiones que surgen en la docencia en y a partir de experiencias de formación y de diálogo con estudiantes indígenas, así como algunos de los retos que enfrentan distintos programas de educación superior.

Se trata de avanzar en la visibilización y análisis de prácticas, saberes y concepciones que hemos construido e incorporado en tanto formadores de profesionales para lo que en Centro y Sudamérica se ha conformado bajo el campo de la educación indígena, de maestros

indígenas, de profesionales indígenas en carreras universitarias de grado y posgrado diversas.

El acceso a la educación superior de las juventudes indígenas es un tema que cobró cierta presencia en las agendas de educación superior desde finales del siglo XX, y ello se debió en gran medida al avance de las organizaciones indígenas que demandan reconocimiento de derechos y equidad para acceder a los distintos niveles educativos. Desde entonces, el debate sobre el sentido de la educación superior desde y para los pueblos, vuelve a colocarse como tema de disputa. En este escenario, se advierten una serie de programas y propuestas para el acceso y permanencia en la educación superior de estudiantes indígenas, que se diferencian en sus discursos y definiciones pedagógicas dependiendo de su configuración, sea desde el impulso de los estados nacionales o de organizaciones indígenas que incluyen, en diversas ocasiones, a docentes y profesionales indígenas.

El reconocimiento y presencia de las juventudes indígenas aparece como parte de un posicionamiento que adquiere otra dimensión al plantear –tanto desde la academia como desde los activistas y profesionales indígenas y no indígenas–, equidad y justicias educativas para sus pueblos. No obstante, aún es reciente el tratamiento de la temática sobre las interacciones y los haceres que se producen en los procesos formativos universitarios.

Podemos decir que la idea de escuela como instancia de formación institucional ha existido con concepciones propias y variadas desde tiempos prehispánicos. En la Colonia existía la idea de una instancia formativa en algunos pueblos que fungía como otro espacio, alternativo al de la familia. Sin embargo, desde la creación de los estados nacionales en América Latina, el acceso a la escolarización de los pueblos indígenas ha sido un eje que bajo la perspectiva del mestizaje buscó homogeneizar identidades tras las marcas de una nacionalidad, negando a las naciones que existían desde antes de la conquista europea. Así, bajo las políticas indigenistas, se buscó incorporar a los indígenas a un formato de cultura nacional,

proceso que ha marcado la relación de las comunidades y pueblos con el Estado.

De manera específica, en el marco de las políticas educativas, se elaboraron propuestas de educación indígena que al principio fueron denominadas bilingües biculturales y más recientemente interculturales y bilingües. La escolarización para la niñez indígena se ofertó, y aún se ofrece, principalmente en zonas rurales, lo que no significó que, aunque de modo silencioso, un sector de jóvenes indígenas ha ingresado a los distintos niveles del sistema escolar general en diversas localidades y ciudades. Como parte del debate multicultural neoliberal de los últimos 20 años, se potenció un discurso intercultural funcional con el que se pretendió cubrir las inequidades educativas, limitándose a resaltar elementos emblemáticos de los pueblos como sus lenguas y culturas, y se instalaron propuestas a nivel superior bajo la perspectiva de reivindicar estos aspectos.

No obstante, en México contamos con antecedentes de lo que hoy se debate en la agenda como educación superior y pueblos indígenas. Estos remiten, entre otros, al programa de los promotores culturales, a las experiencias de profesionalización para el medio indígena, como la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la UPN, así como a un grupo de programas que en el campo de la lingüística y la antropología integraron a jóvenes indígenas para la profesionalización.

La tradición de la formación normalista en nuestro país ha sido y es una marca central sobre el sentido de una profesión que para muchos sigue siendo de Estado, iniciada en los años veinte con Vasconcelos y un discurso centrado en el mestizaje, que en los últimos decenios, por los modos en que las políticas internacionales y nacionales configuran al trabajo docente, se ha transformado en una profesión de mercado. Sin embargo, los procesos formativos para la docencia indígena para niños indígenas, inició de manera tardía en los años noventa con el programa de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI) en unidades y subsedes de la UPN, y en 2004 con las escuelas normales con programas que recuperan la denominación de intercultural

bilingüe. También, para inicios de este siglo, se crearon programas universitarios interculturales con carreras diversas apoyados por el Estado, así como otros impulsados por organizaciones indígenas y vinculados, en algunos casos, con universidades locales y las mismas comunidades.

En todos estos programas y en los procesos formativos generados, las condiciones institucionales y políticas, en un sentido amplio, se han presentado de formas diversas; sin embargo, ha sido desde estos ámbitos que los formadores venimos debatiendo, cuestionando y aprendiendo. Consideramos que existe en los pasillos de las instituciones, en las notas de cuadernos y computadoras de los formadores y en las vivencias de los estudiantes y profesionales indígenas y no indígenas, una experiencia no documentada que es sustancial reconocer y analizar, frente al reto para una escolarización con pertinencia, equidad y derecho. Como parte de los debates sobre descolonización en la educación y bajo el título de *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*, queremos ubicar una plataforma de diálogos e investigación que de algún modo nos permita pensar el tema de los formadores en la educación superior y los pueblos indígenas, para avanzar en nuevas prácticas y procesos de aprendizaje en sociedades que busquen ser plurales y con justicias culturales y epistémicas.

APERTURANDO EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El surgimiento de la temática sobre educación superior y pueblos indígenas, lo que incluye la profesionalización en este nivel, se ha brincado el segmento tan importante de la escolarización en el nivel de la educación media superior, y más aún el de la escolarización en las escuelas secundarias en el marco de la educación básica. En toda la región de Centro y Sudamérica, lo que se denominó bajo el amplio término de educación indígena, intercultural y bilingüe se

ubicó principalmente en la educación preescolar y primaria en comunidades rurales indígenas. Lo anterior, y aún bajo la retórica de un discurso descolonizador con fuerte presencia en los años setenta, que buscó sacar del eje escolar a la castellanización de los niños indígenas que tenían como lengua materna a una lengua originaria, en realidad nunca se planteó dar continuidad a procesos pertinentes y con derecho cultural en los siguientes niveles escolares.

La idea de bilingüismo, en sus diversas perspectivas —equilibrado o de mantenimiento—, tenía como concepción la sustitución lingüística, lo que muchos maestros han señalado como el uso de la lengua indígena como puente para acceder al español y así trabajar los contenidos que marca el currículum nacional. Sin embargo, en algunos contextos comunitarios y escuelas indígenas se intentaron propuestas escolares en las que se valoren del mismo modo tanto la lengua indígena como el español. Al mismo tiempo, mucho de lo que en la actualidad existe en México como parte de experiencias interculturales bilingües en secundarias y bachilleratos, respondió a impulsos de las mismas comunidades indígenas y de sus profesionistas —formados muchos de ellos en los programas educativos mencionados—, quienes imaginaron y brincaron el cerco para buscar la pertinencia en todos los niveles escolares.

Mirar los procesos escolares previos al tema del acceso a la educación universitaria es central, porque atender a ello permitiría comenzar a reformular las perspectivas de acción afirmativa y compensatorias que en este nivel educativo se ha planteado también para las juventudes indígenas. Se ha naturalizado que un estudiante universitario indígena requiere de apoyos para acceder y mantenerse en este nivel escolar. El reconocimiento de que, por ejemplo, en México sólo 3% de los jóvenes indígenas se encuentran en alguna carrera del nivel superior, resulta indicativo para revisar además estas políticas.

Indudablemente, los apoyos económicos son fundamentales no sólo para estos jóvenes, sino para un amplio sector del estudiantado afectado por el deterioro y empobrecimiento económico que marca

a nuestras sociedades. Al mismo tiempo, la propuesta de tutorías y apoyos académicos especiales para los jóvenes indígenas no resulta una modalidad que debería ofertarse sólo para este sector. En realidad, por las desiguales ofertas escolares en el nivel medio y superior a la que han accedido la mayoría de los jóvenes en zonas rurales y urbanas, habría que fortalecer los procesos formativos con estrategias variadas, más allá de lograr el pasaje de los exámenes establecidos para optar al siguiente nivel. Considerar la historia escolar y de las instituciones sería necesario para no creer que la universidad, por más intercultural o bilingüe que sea, logra alcanzar las demandas de las comunidades señaladas para una agenda educativa con base en el derecho que demandan los pueblos.

Sin embargo, en este texto nos orientamos por intentar reconocer y hacer explícitas las posiciones y transformaciones que hemos experimentado en nuestras prácticas académicas los docentes universitarios, por la interacción con saberes de otros contextos y frente a nuevas necesidades y demandas de los jóvenes y las comunidades. Del mismo modo, nos interesa comprender y dialogar con perspectivas teóricas emergentes que cuestionan a la academia, a las instituciones universitarias, al saber eurocéntrico que predomina en los planes y programas de estudio y en las prácticas de formación en la educación superior.

En los actuales contextos de neoliberalización sería necesario reconocer las historias que han signado la construcción precaria, y al mismo tiempo potente, de los programas educativos que abrieron ventanas a nuevas propuestas en las que sean los propios pueblos los que decidan sobre sus caminos y acciones. Se trata también de reconocer que en esta historia de construcción de instituciones y programas de educación indígenas, interculturales y bilingües, comunitarios, entre otros, las condiciones han sido diversas y se encontraron, en distinta medida, en interlocución con las políticas oficiales y las demandas de las organizaciones y las realidades locales. No obstante, y aún bajo la marca de un conocimiento denominado científico universal y universitario, y como

se ha señalado en diversos escenarios académicos y de activismo indígena, esas prácticas formativas han desvinculado a los jóvenes de sus contextos y, al mismo tiempo en otros, han servido para subvertir y reformular las condiciones de opresión y subordinación en la que han sido ubicados.

Así, el eje orientador del debate consiste en avanzar en el análisis sobre lo que se ha denominado formación de profesionistas indígenas y para la educación indígena, que articula *grosso modo* dos campos temáticos: la docencia universitaria y la educación para los pueblos indígenas en el sistema educativo. Se configuran así puntos de agenda relacionados con:

- a) formas en que se ha tratado el campo de la formación de profesionales indígenas y para la educación indígena desde la investigación, la problematización teórica y metodológica, experiencias de formadores, así como algunos resultados y propuestas que contribuyen al desarrollo y transformación del trabajo de los docentes universitarios en el reconocimiento de nuestras sociedades en plural;
- b) reconocer los avances que el debate sobre educación intercultural y bilingüe ha generado en la operación de propuestas educativas, así como las limitantes y tensiones referidas tanto a los modelos pedagógicos bilingües como al uso de las lenguas originarias en los procesos formativos;
- c) identificar en las políticas educativas dirigidas a población indígena, las profundas contradicciones y paradojas que implica articular las visiones desde el Estado y las demandas de los pueblos originarios, en una compleja relación entre lo que se define como el proyecto nacional y los proyectos de los pueblos;
- d) los usos diversos que los profesionales y universitarios indígenas hacen del conocimiento denominado eurocéntrico, recuperando y generando otros modos de producir y usarlos en los proyectos de las comunidades, en donde se realizan

- visibles acciones de recuperación de la lengua y formas propias de responder a los embates de la prolongación colonial frente a sus lenguas y territorios; y
- e) formas de participación de formadores, estudiantes y actores indígenas desde una crítica a las políticas educativas y, en algunos casos, desde perspectivas decoloniales, las que en tanto discurso potente buscan nuevas respuestas y abren interrogantes.

Podemos advertir que el discurso de eso que se llama educación indígena y educación intercultural es disputado por los mismos pueblos, en la búsqueda por generar otras escolarizaciones y prácticas que reformulen las historias de colonialidad prevalecientes, expresadas, en parte, en las discriminaciones, los racismos y las profundas desigualdades sociales. Al mismo tiempo, es impostergable que el desarrollo de la investigación integre un diálogo y colaboración con actores diversos que están involucrados con sus haceres en el tema. Lejos de querer definir una agenda cerrada sobre los formadores, buscamos más bien aperturar un campo de indagación en el que se vislumbran aprendizajes de estos a partir de la revisión crítica de sus propios trayectos y prácticas en el campo. Percibimos —o tal vez imaginamos como horizonte de esperanza— que entre estos textos se dejan leer tanto las fronteras, los sentidos y las posibilidades que la educación superior promueve en el terreno de las luchas y emancipaciones de los pueblos indígenas, y de una educación superior más vinculada a sociedades justas y equitativas.

ORGANIZACIÓN DE LA OBRA

Los trabajos aquí reunidos han sido escritos por colegas indígenas y no indígenas con los que en distinta medida hemos debatido y analizado el campo, compartiendo experiencias en proyectos y lugares diversos. Si bien este material tiene autorías varias, creemos que en

ellas también, o por lo menos en el caso de las que suscribimos, se encuentran muchas voces de docentes y estudiantes con quienes venimos compartiendo preocupaciones, decepciones, emociones y logros en el desarrollo de programas educativos dentro y fuera del ámbito universitario. Así, el libro integra trabajos que, desde distintas instituciones y con programas educativos diversos en los que se forman profesionales indígenas, vienen debatiendo e interviniendo –como formadores, como integrantes de proyectos de investigación, o bien, como activistas de las organizaciones–, el campo de estudios. En este sentido, el material recupera la reflexión sobre los programas y proyectos dirigidos a la formación de maestros indígenas o profesionales para el campo de la educación indígena y para la educación intercultural y bilingüe, marcado por tendencias y momentos históricos que configuraron objetivos y haceres, tanto en México como en Bolivia y Brasil. También se retoman, con distintas intensidades y objetivos, los debates que presenta el campo de estudios sobre las interculturalidades, así como las interrogantes e interpelaciones que las perspectivas sobre descolonización y decolonialidad han generado en el ámbito de un sector de la academia, las instituciones y los estudiantes.

La obra se organiza en dos partes. La primera, bajo el título de *Interculturalidad y descolonización en la educación superior como campo problematizador*, inicia con el trabajo de Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas, quienes buscan identificar y reconocer un campo de investigación invisibilizado como es el de los formadores de profesionales para la educación indígena e intercultural bilingüe. En este capítulo, se problematiza el tema a partir de lo que se ha denominado educación indígena e intercultural en México, articulando la discusión con el campo de la educación superior y los pueblos indígenas, preguntándose sobre las implicaciones que el debate poscolonial y decolonial pueden presentar en tanto perspectivas para mirar los procesos de los formadores en la educación superior. Al incorporar ejemplos de las prácticas docentes con estudiantes indígenas en el programa de la LEI en la UPN

Ajusco, muestran áreas de tensión y de construcción de procesos formativos signados por la diversidad.

El segundo capítulo, de Jiovanny Samanamud, desarrolla una reflexión sobre la búsqueda de una educación descolonizadora de lo indígena y de la sociedad boliviana en el marco del Estado plurinacional boliviano. Presenta el camino recorrido en la construcción de estructuras curriculares que se desarrollan con un sentido descolonizador, en el marco de un proceso de diálogo y participación de diversos sujetos sociales, indígenas, dirigentes, sabios o intelectuales orgánicos. Reconoce que es imposible un diálogo entre culturas sin considerar las condiciones de asimetría presentes, por lo que propone establecer puntos de vista interculturales pero bajo un principio material. Para que exista diálogo, señala, tiene que haber simetría en las relaciones y reconocimiento de la dignidad entre los participantes, que incluye la dignidad de nuestra cultura frente al del saber occidental; sin embargo, advierte sobre la importancia de no perder la perspectiva universalista en el proceso educativo.

En el tercer capítulo, Héctor Muñoz se propone identificar elementos del conocimiento producido por los debates en torno al desarrollo educativo integral y por las evaluaciones acerca de la educación intercultural bilingüe, para comprender mejor la “formación en educación intercultural”. Este concepto, señala, está lejos de ser un término con un significado social y académicamente bien establecido, más bien ha estado cargado de trascendentes postulados sociopolíticos y programáticos que crearon la esperanza de que la educación intercultural ayudaría a resolver problemas cruciales de rezago, comunicación y cohesión social. Sin embargo, considera la importancia de que las agencias, profesionales y organizaciones tengan acceso a las evaluaciones de los proyectos que se han implementado, así como a impulsar más investigaciones que apoyen el trabajo de los proyectos y el de los evaluadores. Más allá de la formación de recursos humanos para los programas educativos bilingües existentes, el autor apunta a producir un cambio integral de la educación general, considerando también el desarrollo económico,

técnico, plural, incluyente del país, de las comunidades étnicas y de toda la gama de hablantes.

En el capítulo cuarto, Fortino Domínguez con base en su propia trayectoria como académico zoque de Chapultenango, Chiapas –que al igual que la de muchos otros de su comunidad se caracteriza por tener parientes dispersos en asentamientos urbanos y rurales en México y Estados Unidos–, pone el énfasis de su análisis en los procesos de acceso a la educación superior que las recientes generaciones de zoques están experimentando en los nuevos lugares de residencia. Al mismo tiempo, advierte sobre la participación de los profesionistas zoques en la defensa del territorio, mediante el uso de herramientas digitales, la creación de video, cine, música, poesía e investigaciones científicas que generan la publicación de libros y artículos. Con ello, se pretende mostrar el papel de estas nuevas formas de profesionalización universitaria, así como el de la lucha política y la organización comunitaria que los zoques en diáspora están desplegando tanto en la comunidad de origen como fuera de ella.

En la segunda parte de la obra, bajo el título de *Narrativas e interpelaciones sobre la formación de profesionales indígenas*, Marcela Coronado, en el capítulo quinto, presenta una reflexión sobre la experiencia de ser formadora de docentes en dos programas educativos con grupos multiétnicos y multilingües. Se abordan las experiencias en una licenciatura dirigida a docentes de educación indígena –LEPPMI, en las unidades de la UPN a nivel nacional–, que fue estratégica para la formación de un profesorado ya en servicio, así como las que refieren a un programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, en Oaxaca. Dichas experiencias han planteado, tanto al programa como a los docentes, retos y dilemas que es necesario identificar, abordar, desentrañar y posicionar para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como a nuestro propio aprendizaje. Plantea la importancia de reconocer retos cognitivos bilaterales entre formadores y estudiantes, que se establecen en relaciones complejas, dinámicas, contradictorias, llenas de altibajos y que exigen establecer un diálogo reflexivo

permanente, de aprendizaje mutuo. Por último, deja abiertas interrogantes acerca de dilemas tales como trascender el esencialismo estratégico en la lucha política e ir hacia la reflexión crítica de los fenómenos educativos y las prácticas docentes, o bien, dirigirse a la conquista de la escritura académica en el posgrado como una forma de empoderamiento o institucionalización de los aprendizajes.

En el capítulo sexto, Ana Elisa de Castro Freitas y Mariana Paladino, desde una mirada antropológica, reflexionan sobre la formación de estudiantes y profesionales indígenas en las carreras convencionales en Brasil, enfocando las prácticas docentes y las potencialidades y desafíos que se plantean al buscar promover un intercambio de saberes y prácticas interculturales, en contextos marcados por la desigualdad y la discriminación. En una primera parte se analiza la bibliografía que ha sido producida sobre las prácticas docentes universitarias con estudiantes indígenas en las universidades convencionales. En la segunda parte, presentan un estudio de caso, referido a la Universidad Federal de Paraná, en el que una de las autoras actúa como docente y coordinadora de un programa de permanencia. Desde esta experiencia y trayectoria, se desarrolla un ejercicio de memoria y reflexividad al interrogarse sobre la emergencia de procesos de innovación, que buscan una justicia epistémica y una formación que instrumentalice a los estudiantes indígenas en sus expectativas y proyectos personales, comunitarios y etnopolíticos.

Jani Jordá desarrolla, en el capítulo séptimo, una síntesis de su investigación de doctorado con un enfoque etnográfico e histórico, cuyo propósito general fue comprender los procesos de formación docente, principalmente en contextos indígenas, y su relación con las políticas educativas supranacionales y nacionales (1987-2015). En este trabajo se incluye la revisión de tres experiencias formativas, las cuales se concretaron en una propuesta curricular colectiva de los docentes de la escuela El Porvenir TV para atender la diversidad lingüística, cultural e identitaria de la población infantil del municipio de Xochistlahuaca, Guerrero. El

análisis crítico se enfoca desde la perspectiva latinoamericana de la colonialidad del poder, considerando que en el proceso de formación tendría que proponerse la decolonialidad del ser, el saber y el decidir. Plantea modificar las formas de relación y de trabajo con los docentes y con los formadores de docentes, para construir proyectos desde “abajo”, con la participación de los interesados en la toma de decisiones. Para ello, señala que es fundamental analizar las relaciones de poder desde el aula, la escuela, el contexto local, estatal, nacional y supranacional que permita hacer conciencia sobre los límites y la relativa autonomía de maestros y escuelas en la posibilidad de construir propuestas alternativas a las hegemónicas de la clase en el poder.

El capítulo octavo, de Laurentino Lucas Campo, tiene como objetivo analizar cómo se desarrolla la función docente en la formación de estudiantes con distintos orígenes culturales y étnicos en la Licenciatura en Lengua y Cultura impartida en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). El autor enfatiza la articulación en este programa de las actividades docentes, de vinculación comunitaria, investigación y difusión y gestión. Mediante una metodología de corte cualitativo, el abordaje se hace desde la reflexión y el análisis derivado del trabajo colegiado que se llevó a cabo en dicha licenciatura. Se discuten los avances, los conflictos, las contradicciones, así como las perspectivas del futuro inmediato en el programa educativo mencionado y en el modelo de universidad intercultural. Se concluye señalando cuáles son algunos de los retos que tienen ante sí la institución y los formadores, que sustenta sus funciones en el modelo intercultural de nivel superior.

A MANERA DE CIERRE

Tal vez un rasgo de esta obra es el de centrarse, principalmente, en experiencias institucionales consideradas como “oficiales”, por proceder de las propuestas emanadas desde las políticas del Estado. Al

mismo tiempo, es en estas experiencias donde se producen encuentros entre actores diversos y procesos de uso de los conocimientos para los propios proyectos comunitarios. Los académicos y profesionistas, tanto no indígenas como indígenas, debemos revisar eso que se considera “oficial” y reconocer los significados e impactos que tienen estos procesos y proyectos formativos, al mismo tiempo que desnudar los discursos que desde lo que configura al Estado se enuncian postulando una educación intercultural, plurilingüe, e incluso, decolonial por “permitir” la existencia de los saberes indígenas en las currículas.

Finalmente, como línea transversal se encuentra la imperante necesidad de reconocer y respetar las propuestas y los diseños para reconfigurar la agenda para la educación superior bajo una perspectiva de *diversidad-es* de sujetos y procesos comunitarios que acompañan a la escolarización. Las juventudes y comunidades indígenas y no indígenas en el siglo XXI están atravesadas por discursos y prácticas diversas, así como por modos multifacéticos de expresar las indianidades, las luchas por la pertenencia comunitaria, la vinculación con el territorio, las lenguas, entre otros. Reconocer que habitamos sociedades con múltiples desgarros, racismos e inequidades urge a establecer un posicionamiento para iniciar el diálogo y la construcción de un *nosotros*, en escenarios donde la desconfianza y las necesarias estrategias de lucha agudizan la polarización. Desde estas movedizas y pujantes trincheras podremos, tal vez, repensar otras formas de Estado y de ciudadanías.

PARTE I

**INTERCULTURALIDAD Y DESCOLONIZACIÓN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO
CAMPO PROBLEMATIZADOR**

CAPÍTULO I
INTERROGANTES SOBRE LA DOCENCIA
UNIVERSITARIA CON ESTUDIANTES INDÍGENAS.
CAMPO EMERGENTE EN UN DEBATE
SOBRE DESCOLONIZACIÓN

*Gabriela Czarny**

*Cecilia Navia**

*Gisela Salinas**

INTRODUCCIÓN

En este texto pretendemos problematizar el tema de la docencia universitaria haciendo uso de nuestras experiencias como formadoras y, en parte, retomando miradas de los estudiantes, con fines prácticos para el desarrollo de nuevas ideas y horizontes que nos permitan vivir a todos –retomando la tan citada frase de Villoro (1999)– “en un mundo donde quepan muchos mundos”, con justicias sociales, culturales y epistémicas.

Cuando hacemos referencia a estas últimas categorías estamos ubicando un debate que parece fructificar en el campo de la educación superior a través de las perspectivas inter-intraculturales, así

* Profesoras-investigadoras del Área Académica 2 Diversidad e Interculturalidad de la UPN Ajusco.

como desde la descolonización y decolonialidad. Más que definir si estas perspectivas teóricas habilitan a una transformación en giro poscolonial o decolonial –debates académicos en el que los mismos profesionales indígenas participan con diversas posiciones–, buscamos poner en escena las tensiones derivadas de la configuración histórica que el campo de la educación superior y los pueblos indígenas nos presentan.

Es en este contexto en el que diversos programas, instituciones y actores han incidido para repensar hoy el campo; es decir, partimos de las marcas que la historia pone en estos procesos de formación universitaria dirigida a los pueblos indígenas, bajo el entendido de que no reconocerla puede llevarnos a repetir los errores, las complicidades y los silencios.

En este sentido, el texto recupera algunas tendencias de la investigación educativa en el campo de la educación indígena y la escolarización, así como en la formación de docentes, y su correlato no explicitado en las continuidades-discontinuidades en la educación superior; luego presenta un recuento de las instituciones que han intervenido con programas y propuestas diversas en México dirigidas a los indígenas, mostrando un panorama que se ha ampliado hacia diferentes tendencias y que mantiene el sesgo de lo étnico.

Posteriormente, buscamos visibilizar el campo de lo que puede denominarse docencia universitaria, problematizando el tema en el ámbito de la formación de jóvenes indígenas.

Para avanzar en este debate, se recuperan las miradas de estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN, las cuales permiten dar cuenta de los procesos de interacción que inciden en la formación, y que va más allá de los contenidos curriculares del programa.

Para cerrar, se plantean algunas conclusiones y nuevas interrogantes que podrían ampliar el conocimiento en este campo poco explorado en la investigación educativa.

I. LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y SU CORRELATO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El campo de la educación superior y los pueblos indígenas ha experimentado visibilidad en la agenda educativa de los países latinoamericanos en los últimos 30 años, al comenzar a reconocer la presencia y las demandas de organizaciones indígenas para el acceso a este nivel educativo.

Sin embargo, la formación de maestros indígenas para la educación básica es en cierto modo antecedente del campo de educación superior y los pueblos indígenas, ya que desde ese ámbito comenzaron a plantearse temas como el trabajo con las lenguas indígenas y su relación con el español, la compleja imbricación entre castellanización y alfabetización, las estrategias para generar procesos de aprendizajes socialmente relevantes, así como lo que se denominó el trabajo curricular con contenidos étnicos.

Podemos decir que la formación de maestros para la educación indígena en México se ha orientado por demandas de las organizaciones magisteriales que en los años setenta postulaban la necesidad de una descolonización (Rebolledo, 2014). Al mismo tiempo, ha sido una expresión de las políticas indigenistas que desde el Estado, y en perspectivas del etno-desarrollo, buscaron integrar a los mismos sujetos indígenas en el diseño y operación de las acciones. Sin embargo, también hay que reconocer que el campo de la formación de maestros indígenas carga con la historia de procesos desiguales e inequitativos (Gigante, 1994), y parece haber quedado atrapado en una mirada que lo define como “reproductor” de las políticas de Estado y con poco margen para la acción descolonizadora, tema sobre el que deberíamos desarrollar más investigación crítica e intercultural.

En este sentido, las escuelas de educación indígena y la formación de profesionales y maestros para esta área fueron de los primeros ámbitos donde los investigadores iniciaron la reflexión y la observación, así como el acercamiento a un diálogo con las

comunidades y los docentes. Esas investigaciones han adquirido otras marcas conceptuales al acompañar más recientemente, en algunos contextos, los procesos de construcción de proyectos desde las comunidades (Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva, 2004), y en algunos casos vinculados con búsquedas de autonomía por parte de las comunidades u organizaciones magisteriales en el campo educativo (Bertely, 2004; Mayer y Maldonado, 2004; Baronnet, 2009).

Pero la emergencia del campo sobre educación superior y pueblos indígenas ha tomado otros caminos, más relacionados en los últimos años con políticas de acción afirmativa, en los que han intervenido actores y sujetos diferentes. En algunos debates este escenario no tiene como correlato lo sucedido en la educación básica y en los procesos de escolarización indígena. Es incipiente la reflexión en este nivel educativo, en parte por el hecho de que el estudiantado indígena ha tenido escasa presencia porcentual, así como por los procesos de invisibilización y discriminación naturalizados sobre los pueblos indígenas.

En los últimos años, tanto en México como en latinoamérica, varios trabajos documentan la creación e implementación de programas en educación superior dirigidos a indígenas, nombrados de muchas maneras y, en algunos casos, con estrategias curriculares diferentes (Mato, 2008; González, Rosado-May y Dietz, 2017). Estos estudios tratan más específicamente la descripción de los programas y sus concepciones, que incluyen una posición hacia quienes se dirigen –generalmente jóvenes indígenas–, las estrategias consideradas para la vinculación con las comunidades de procedencia, así como sobre los diseños curriculares. En menor medida, en el campo temático, se identifican investigaciones que documentan la construcción colectiva o colaborativa de estas propuestas educativas en el nivel superior en las que participan, en distintas partes del proceso formativo, no sólo académicos sino también agentes comunitarios. Estos actores han recuperado diferentes prácticas y acercamientos de los estudiantes con las comunidades (Wind, 2011).

Otra área reciente de investigación vinculada al tema refiere a los significados sociales y culturales que los mismos jóvenes indígenas, sus familias y comunidades asignan a la escolarización y a la educación superior, los que han atravesado instituciones con programas convencionales, en estrategias de acción afirmativa y en instituciones de educación superior denominadas interculturales (Martínez y Navarrete, 2011; Czarny, 2012; Rea, 2013; Santana, 2017; González, 2017). Entre estos trabajos pueden identificarse los dilemas y las tensiones que enfrentan los jóvenes frente a los modos y prácticas socioculturales que en la universidad y en las comunidades producen subjetividades. Por ejemplo, la implicación en las expectativas sobre la formación universitaria en las mujeres y en los hombres, así como en lo que se espera de estos profesionistas en torno de sus compromisos con las comunidades.

No obstante, el tema de los formadores y la docencia universitaria es aún de los menos tratados cuando nos referimos a educación superior y pueblos indígenas, ya sea en el marco de los denominados programas universitarios en instituciones convencionales o en las explícitamente creadas bajo una marca en su definición como las universidades interculturales o indígenas. Es por ello que abrir el tema de la docencia universitaria puede contribuir a comprender y fortalecer el papel que tienen las instituciones, las prácticas académicas y los dispositivos didácticos, entre otros aspectos, así como la vinculación con diferentes actores en la definición del sentido formativo en sociedades denominadas pluriculturales, plurinacionales, o multiculturales.

2. INSTITUCIONES, POLÍTICAS Y PROGRAMAS

En México, no hace muchos años que surgieron los primeros programas de educación superior destinados específicamente a la población indígena. Estamos hablando del último cuarto del siglo pasado cuando, a partir de demandas y preocupaciones de las

primeras generaciones de profesionales indígenas, vinculadas principalmente con la educación básica indígena, surgieron algunas propuestas curriculares, como la Licenciatura en Etnolingüística (1978), encomendada por el Instituto Nacional Indigenista (INI) al entonces Centro de Investigaciones y Estudios Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH, hoy CIESAS), con sede en Pátzcuaro, la cual sólo tuvo dos generaciones. Un caso similar fue la Licenciatura en Ciencias Sociales (1980) impartida por el Centro de Integración Social con apoyo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Algunos programas han tenido un despliegue sostenido, aunque no exento de tensiones, como la LEI, Plan 1979, que empezó a operar en acuerdo con la DGEI en 1982 en la Unidad Ajusco de la UPN, como una respuesta a las demandas de profesores bilingües que exigían una educación descolonizadora (Rebolledo, 2014). La LEI ha enfrentado diferentes desafíos, particularmente en relación con el perfil de los estudiantes, se ha reestructurado el plan de estudios en 1990 y 2011, y es este último el que recuperamos para la reflexión en el presente trabajo.

Otros programas de la UPN con cerca de 30 años de vigencia y con fuertes desafíos asociados principalmente a sus condiciones de operación, son las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, LEP y LEPMI 90, que se han impartido en 35 unidades y más de 40 subsedes de la UPN a partir de 1990. En este programa se han atendido más de 40 mil docentes de educación indígena sin estudios a nivel superior.

Con efímera vigencia en Oaxaca, a finales de los años ochenta se impartió la Licenciatura en Antropología Social, también destinada a maestros de educación indígena, en una extensión de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

A finales de los años noventa, profesionales indígenas con distintas formaciones cercanas a la educación indígena iniciaron, en algunos estados del país, la conformación de “normales indígenas”, con la preocupación de ofrecer una formación inicial a los futuros

docentes de educación indígena desde una perspectiva *propia*. Así, con los ecos del levantamiento zapatista en Chiapas, surgió la Normal Indígena de Tamazunchale (1994), en San Luis Potosí, que luego se transformó en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina Intercultural Bilingüe (Enohuapo). Después emergieron la Normal de Cherán en Michoacán (1996), el programa de Licenciatura para Profesor de Primaria Indígena en la Normal Experimental de El Fuerte en Sinaloa, la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Normal Intercultural Jacinto Canek de Chiapas.

Fue hasta el año 2004, 20 años después de que se emitiera el acuerdo del 23 de marzo de 1984 que establecía el nivel de licenciatura para los profesores de educación básica, cuando la instancia federal responsable de la formación inicial de los docentes, la entonces Dirección General de Normatividad (DGN), inició la operación de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural a nivel nacional en 16 escuelas normales. Siguió a ello, la Licenciatura en Preescolar con el mismo enfoque, el rediseño curricular de ambos programas en 2012 y en 2018, bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Con el inicio del nuevo milenio, particularmente a partir de la reforma al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2001), se expresaron varias demandas de pueblos y comunidades indígenas orientadas al derecho a la educación. Derivadas de estas el Estado amplía y crea nuevas instituciones: la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), a partir de lo que antes fue el INI; la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). Con estas instancias, y desde la CGEIB, en la búsqueda de incorporar a un mayor número de jóvenes indígenas a la educación superior, se impulsó la creación de universidades interculturales enclavadas en regiones con notoria presencia indígena, orientadas según sus principios al desarrollo regional, entre las que se encuentran: Estado de México (2004), Tabasco (2005), Chiapas (2005),

Puebla (2006), Quintana Roo (2007), Guerrero (2007), Michoacán (2007), Nayarit (2010), San Luis Potosí (2011) e Hidalgo (2012). Así mismo, son parte de esta red universitaria la Universidad Indígena Autónoma de México (2001), ubicada en Sinaloa; el Programa de la Universidad Veracruzana Intercultural, que empezó a operar en 2005 con cuatro campus dependientes de la Universidad Veracruzana; y la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (2006), en el estado de Oaxaca, de carácter particular y dependiente del Sistema Universitario Jesuita. La apertura y operación de estas instituciones, como en muchos casos ya mencionados, no ha sido fácil, pues han enfrentado diferentes desafíos asociados a su planta docente, a sus instalaciones, a la incorporación de estudiantes indígenas y al desarrollo de las funciones sustantivas propias de la educación superior.

En este contexto se crea el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES), y que a partir de 2001 empezó a apoyar a estudiantes indígenas en diferentes carreras universitarias y programas. Entre las instituciones a las que se orientaron recursos están la Universidad Autónoma Chapingo, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, la UPN, la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez. Después al programa la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora y la Universidad de Quintana Roo (Badillo, 2011).

Con perspectivas similares, el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece diversos apoyos, entre ellos becas para estudiantes indígenas y afrodescendientes para bachillerato, licenciatura y posgrado.

En el marco de las acciones afirmativas, en 2012, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) inició el Programa de

Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi), conducido por el CIESAS. En 2018, CIESAS-Conacyt impulsaron el Programa de Fortalecimiento Académico para Indígenas, orientado a mujeres indígenas que se encuentren estudiando un programa de posgrado con beca Conacyt, y que al concluir sus estudios y se titulen puedan desarrollar alguna estrategia de desarrollo en sus comunidades de origen.

Sin embargo, mucho antes de las *acciones afirmativas* que aparecieron como discurso de la política pública universitaria al iniciar el siglo XXI, se impulsaron programas de posgrado orientados a la profesionalización indígena o al reconocimiento y tratamiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural. Entre ellos destaca el CIESAS, que desde 1991 ha ofrecido la Maestría en Lingüística Indoeuropea y el Doctorado en Lingüística (2014); la UPN Ajusco, a través de la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Diversidad y Educación (1996) y actualmente Línea Diversidad Sociocultural y Lingüística; la UPN Oaxaca, con la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (1997); la UPN Tuxtla Gutiérrez, con la Maestría en Educación y Diversidad Cultural (1998); entre otras instituciones y programas que en México han sentado un precedente en el campo de la educación superior y los pueblos indígenas.

El mayor impacto que han tenido estas acciones ha sido la visibilización y apoyo institucional a estudiantes indígenas en diversas carreras profesionales en universidades convencionales. Después de la experiencia de las normales indígenas, surgieron otras propuestas de profesionales indígenas en diversos ámbitos, también enclavadas en comunidades indígenas y, muchas veces, con apoyos económicos de organizaciones e instituciones diversas.

Así, surgieron el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en Puebla (Cesder), el Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT) en Veracruz, la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, la Universidad de los Pueblos del Sur en Guerrero (2007), la Universidad de la Tierra en Oaxaca, el Instituto Intercultural Nõño, el Instituto Intercultural Maya, la Universidad Intercultural del Cempoaltépetl y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red).

Los diseños curriculares de estas instituciones se construyeron con propósitos profesionales diversos, enfatizando el vínculo con las comunidades (Santana, 2017).

En fechas recientes, la Coordinación de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, ha impulsado la creación de múltiples instituciones enclavadas en comunidades indígenas ofreciendo programas orientados a la atención de las necesidades sociales de la población.

En las instituciones creadas *para* indígenas o en las que se ubican como *de* las organizaciones indígenas, los profesionales indígenas han desarrollado actividades de docencia, investigación, difusión o gestión, y han construido discursos relacionados con la búsqueda de la equidad, la pertinencia, la igualdad y la descolonización. Los discursos y las prácticas educativas varían a partir de las circunstancias de operación y gestión institucional.

La emergencia de este campo da cuenta de luchas, tensiones y contradicciones que, en palabras de De Souza (2006), conforman eso que se llama “sociología de las ausencias”; es decir, lo que la modernidad ha silenciado, pero que, resistiendo a ello, los profesionales y comunidades indígenas demandan con sus propias perspectivas y propuestas.

Si se considera que diversos programas educativos en los que participan estudiantes indígenas parten de la desacreditación desde la *razón metonímica*, etnocéntrica, científica, universal, superior y productiva (De Souza, 2006), es necesario pensar la educación de otra manera, incorporando aquello que ha resultado invisible, diferente, con otra temporalidad, otras formas de vida, otros juicios de valor, otras maneras de producir, de organizar, de jerarquizar, de ordenar los espacios locales, que han sido desacreditadas, desvaloradas e ignoradas, pero sin las cuales es imposible construir nuevas formas de mirar y entender el mundo, así como de *formar-se* en educación superior.

3. VISIBILIZANDO EL CAMPO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS

Los procesos formativos en educación superior, en los que están involucrados diferentes estudiantes y miembros de pueblos indígenas, plantean a las universidades reflexionar y revisar las prácticas institucionales y académicas. Así, como se trata de hacer visible y reconocer el acceso de juventudes indígenas a las universidades –por ser hablantes de lenguas originarias o por autoadscribirse como indígenas–, es también importante reconocer las concepciones y prácticas que orientan la atención pedagógica en aulas que guardan, en muchos casos, características multilingües y con estudiantes de variadas adscripciones comunitarias.

Diversas interrogantes surgen cuando ponemos en la agenda la cuestión de la educación superior y los pueblos indígenas. Nos preguntamos, por ejemplo: ¿los docentes universitarios deben reconocer o concientizarse de que los estudiantes indígenas, si aceptamos las estadísticas, representan de 1 a 3% de la matrícula general de las universidades? (Lloyd, 2015), ¿es preciso desarrollar estrategias específicas para atender a las juventudes indígenas? o ¿se trata más bien de “adecuar” programas educativos o realizar “ajustes” en las propias instituciones o generar instituciones “otras”? Este asunto es aún más importante cuando las instituciones operan en regiones rurales con alto porcentaje de miembros de comunidades indígenas o que integran programas o proyectos institucionales orientados a esta población.

Preguntas similares surgen cuando nos referimos a los formadores de las escuelas normales que imparten programas educativos para la formación de docentes para contextos de educación indígena, como la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe. Vale señalar que los docentes que trabajan en estas licenciaturas no siempre se han formado en campos específicos vinculados a contextos indígenas, y no todas estas instituciones cuentan con formadores

encargados para desarrollar los programas en las lenguas nativas involucradas en esos procesos formativos, así estos últimos aspectos se reiteran en diversos programas educativos que operan no sólo en las escuelas normales, sino también en las universidades.

En una mirada al tema de la docencia universitaria ligada a la formación o trabajo en educación superior con programas orientados –en distinto modo– a pueblos indígenas, advertimos algunas improntas:

- a) Parece predominar en las universidades un modelo de docencia en el que el profesor o académico trabaja desde un discurso del saber en donde no hay espacio para una pluralidad de discursos sobre el conocimiento. En este sentido, vale la pena revisar o conocer en qué medida teorías como la educación bancaria de Freire (1970), la pedagogía de la integración de Roegiers (2010), entre otras, han logrado impactar de manera profunda la mirada y la reflexión de nuestras concepciones y prácticas en educación superior. Si hacemos una búsqueda de investigaciones producidas sobre el tema de la docencia universitaria y los pueblos indígenas, encontramos un vacío importante que nos hace preguntar desde qué concepción y prácticas de enseñanza trabaja la academia con jóvenes indígenas, tema poco tratado en la educación superior. A diferencia del campo de la educación básica en el que el tema de la práctica docente y los procesos de reflexividad han tenido un espacio en el debate y la formación, en el campo de la educación superior se encuentran presentes –de formas más o menos explícitas– en espacios colegiados, cuerpos académicos, redes de investigación, entre otros. Más bien, lo que tiene arraigo como temas ligados a la docencia universitaria refieren a procesos de evaluación, excelencia del profesorado, el ingreso a la docencia, la tutoría y, más recientemente, lo relativo a la escritura académica como práctica en la formación del estudiantado (Bain, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009; Rueda y García, 2013; Villaseñor, 2013).
- b) El campo de la educación superior y los pueblos indígenas se ha abierto a la incorporación y diseño de programas educativos con temas específicos como el de la formación de profesionales para la educación

indígena, la formación de lingüistas en lenguas originarias, la formación para el trabajo y desarrollo comunitario y, de manera más reciente, sobre ámbitos de formación como el de las lenguas y culturas en cuestión, el turismo sustentable, la gestión intercultural, la medicina tradicional, entre otros. Pocas experiencias han visibilizado y apoyan a los estudiantes indígenas que existen en las diversas carreras en instituciones universitarias con larga historia y prestigio, como es el caso del Programa Universitario de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM. Sin embargo, las estructuras organizacionales y administrativas del conjunto de estas instituciones, en términos generales, siguen funcionando bajo la lógica de las universidades convencionales, en las que la docencia y la producción del conocimiento y su divulgación tienen límites y tensiones en la incorporación de las “otredades” con las que se trabaja o se pretende incluir. Nos preguntamos si sólo se trata de crear nuevos programas con temas/conocimientos emergentes o también se trataría de redefinir la lógica institucional, organizacional y curricular que permita ejercer nuevas prácticas de docencia, que incluyen múltiples posiciones sobre el saber y el enseñar, la evaluación y la producción de conocimientos.

- c) Los docentes que trabajamos en programas como los mencionados, hemos sido formados en las disciplinas tradicionales, en instituciones marcadas por condiciones de verticalidad y también de horizontalidades diversas en los modos de relación para producir conocimientos. Sin tener un balance exhaustivo sobre los perfiles de los docentes universitarios que nos desempeñamos en programas vinculados al campo de la educación indígena, intercultural, lenguas originarias y otros, impulsados específicamente para los indígenas, en general se advierte una tendencia de formación en antropología, lingüística, sociología y, en menor medida, en pedagogía o en intervención educativa. Lo anterior remite a la suposición de que las primeras disciplinas naturalmente permiten “trabajar” con la diversidad sociocultural y lingüística, aunque en este debate esa diversidad sólo se ha centrado en lo indígena. Sin embargo, ello no implica que estén/estemos formados para generar procesos de enseñanza, distintos/iguales a los experimentados en

nuestros propios procesos universitarios. Cabe aquí agregar que no todos los académicos nos hemos formado bajo los mismos principios de libertad de cátedra, de producción de ideas en escenarios de contrastes políticos y posicionamientos analíticos, y que el ambiente universitario es variado en cada contexto histórico, local y nacional.

No obstante, en los últimos años existe en el debate educativo universitario y su relación con los pueblos indígenas una tendencia —en algunas instituciones y grupos académicos— a repensar la universidad y sus prácticas, a partir de perspectivas de inter-intra-culturalidad, descolonización y decolonialidad en tanto discursos prometedores de justicias epistémicas, culturales y sociales.

Indudablemente, entre las vetas del análisis poscolonial, creemos que es importante ubicar que aún se vive en condiciones de neocolonialidad (Bartolomé, 2003). Como varios autores han señalado, el prefijo *post* parte del supuesto de que algo ya ocurrió y forma parte de un pasado. Sin embargo, lo que caracteriza al presente es la existencia de estructuras neocoloniales de los estados nacionales, que indican que las formas coloniales no han desaparecido más que a nivel formal y jurídico, las cuales siguen reproduciendo discriminación y racismos sobre los pueblos indígenas, manteniendo y generando nuevas desigualdades. Este neocolonialismo afecta a todas las relaciones e interacciones económicas, sociales, culturales y políticas, por lo que si hablamos de descolonización no sólo el proceso interpela a los pueblos originarios, sino que debería interpelarnos a todos, incluidas nuestras instituciones.

Al mismo tiempo, se han hecho presentes planteamientos desde perspectivas decoloniales, a través de los que se insta a una reformulación de la academia y sus prácticas y concepciones de lo que se ha denominado producción de conocimientos científicos y universalmente válidos. Esta perspectiva decolonial ha puesto sobre la mesa de discusión los saberes invisibilizados por las geopolíticas del conocimiento marcadas por una episteme occidental-eurocéntrica que orienta el sistema-mundo (Walsh, 2008).

En la negación y silenciamiento de otros saberes y prácticas de conocimientos útiles, se postuló, entre otros aspectos, que la producción de conocimiento científico estaría ligada a un pensamiento con posibilidad de producir teoría (científica occidental) en oposición a un pensamiento marcado por lo práctico y con menor posibilidad de universalizarse (nativo no occidental). Esta dicotomía, entre otras tantas instauradas, en palabras de Walsh (2008), “desde la colonialidad del poder, del saber y del ser”, ubicó a millones de pueblos en la no-posibilidad de considerarse sujetos productores de conocimientos “otros”.

Lo anterior toca directamente a los conocimientos que desde las universidades se producen sobre lo que es la persona, la sociedad, el mundo y todo lo que lo constituye. A partir de estos planteos consideramos menester preguntarnos si en la práctica universitaria –situada cada una en contexto sociocultural y geopolítico– es posible o no, el diálogo de conocimientos y saberes si se postulan como saberes puros, negando que ambos, occidentales y de los pueblos originarios, han sido alterados –en distinta medida han entrado en interacción con otros saberes y prácticas–, lo que implica reconocer que todo ha sido de algún modo atravesado por las historias de colonialidad. Más bien, nos acercamos a mirar y pensar estos procesos formativos en un sentido “descolonizador”, entendido en este contexto educativo, como la condición de posibilidad para un análisis crítico de las historiografías descentradas y de las nuevas relaciones de poder (Mateo, 2009).

4. LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y LA UNIVERSIDAD EN LAS MIRADAS DE LOS ESTUDIANTES

Para abordar un análisis que nos ponga en posibilidad de reflexionar sobre nuestras instituciones y, con ello, nuestras prácticas, nos parece importante retomar lo que un sector de estudiantes de la

LEI comentó cuando se les pidió que expresaran su posición sobre diferentes puntos del programa y de la universidad.

Creemos importante referirnos a las preocupaciones y a la crítica de los estudiantes y centrar la discusión, como dicen algunos de ellos, “desde su propia realidad”. En este sentido, y sin pretender forzar marcos teóricos que hablan de procesos de decolonialidad del saber, del ser, de descolonización, ni hacer deducciones simples a partir de datos empíricos, buscamos recuperar algunas metáforas que refieren a lo que consideran que podría mejorarse en la universidad y en la LEI, en este caso. Las metáforas se emplean en este trabajo como una herramienta analítica que nos permite interpretar de otra forma la realidad.

Al recuperar la interrogante: “¿qué sugerencias nos plantearías para mejorar el plan de estudios LEI 2011 y otros servicios de la UPN?”, que fue respondida por 35 estudiantes a partir de un cuestionario y a través de los diálogos con ellos, en el aula y en sesiones de asesoría y acompañamiento, encontramos en dichas respuestas aspectos recurrentes de sus procesos formativos.¹ En el acercamiento con los estudiantes nos interesaba en particular preguntarnos qué tendría que reconfigurarse en el docente de las universidades para poder mirar y entender a los estudiantes en su(s) diversidad(es), con procesos de aprendizaje diferenciados y formas de estar presente en la universidad y en el mundo social, desde sus propios saberes y formas de vida, atravesados por procesos históricos de discriminación, racismo y exclusión.

Del análisis de las respuestas y diálogos, se derivaron un conjunto de categorías que nos permitieron dar sentido a diferentes demandas, posiciones e interpelaciones que plantearon los estudiantes. Retomamos sólo aquellas que remiten directamente a las prácticas de los docentes de este programa y a nuestras concepciones y haceres.

¹ El cuestionario se aplicó a los estudiantes de la generación 2014-2018 y fue respondido de manera voluntaria y anónima como parte de acciones de seguimiento y evaluación que realiza el programa educativo.

Habilidades y competencias académicas

Un aspecto que constituye una constante en el discurso de los estudiantes, y también de los docentes, es el referido a fortalecer en los jóvenes el desarrollo de habilidades académicas como comprensión lectora, escritura, uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y habilidades matemáticas, entre otras. Sin embargo, reconocemos que esta demanda está presente, en general, en las universidades como parte de las “expectativas” de los estudiantes, indígenas y no, en tanto desarrollo de habilidades y competencias universitarias; aunque, adquiere una significación específica pensando en las trayectorias de los estudiantes de la licenciatura, o de otros programas similares, en razón de que están marcadas por escolaridades precarias y por una manera diferente de significarse, en gran medida impuesta, como sujetos percibidos con dificultades para aprender u ocupar un lugar en la universidad.

Recuperamos en el presente debate la crítica que los estudiantes plantean en torno al paternalismo como forma de vínculo con los docentes: espero de los maestros que no sientan esa parte de paternalismo con los alumnos de la LEI, sé que llegamos con muy poca formación, pero las exigencias de hacer las cosas bien es fundamental para enfrentarnos al campo laboral (4:29). Ellos advierten que cuando hay poca exigencia por parte de sus profesores, como facilitar las lecturas o el trabajo académico, prevalece una visión de su condición como sujetos marcados por el “déficit”.

Esta crítica al paternalismo esconde de cierta manera una visión o percepción de los profesores de que sus estudiantes no poseen las capacidades académicas suficientes para desarrollar estudios universitarios, lo cual se interpone u obstaculiza las posibilidades de que se conviertan en sujetos autónomos de sus procesos de aprendizaje.

La licenciatura bajo la expectativa de un trabajo más colectivo

En relación con lo anterior, encontramos algunas expresiones que colocan al estudiante en una exigencia que incluye maneras de pensar las instituciones, o su lógica de organización, con una visión más colectiva, que incluye la posibilidad de actuar y participar en las decisiones del programa y de la institución, lo cual podemos apreciar en la siguiente demanda: “escuchar aún más las necesidades del alumnado, trabajar en comunidad, hacer consensos cuando se toman decisiones que nos afectan a todos” (4:13).

Esta expresión alude a una forma de relación más colectiva en diversos ámbitos de la licenciatura, en la que, como estudiantes, tengan mayores canales para su participación. Desde esta postura, desarrollar una acción colectiva podría acercar más a docentes y estudiantes y generar otros modos de vinculación mediante los cuales se podría superar, entre otros aspectos, el paternalismo.

En otro sentido, en las respuestas encontramos expresiones que revalorizan las prácticas docentes, de lo cual da cuenta la siguiente respuesta:

... lo más importante es que en la universidad encuentras maestros y maestras que les guste dar clases en esta licenciatura, que hacen que reflexiones y te inspires para valorar las cosas que te rodean, así como nuestras raíces y nuestras culturas (4:28).

El paso por la universidad se aprecia como un espacio de apertura, en una amplia dimensión formativa, que toca tanto al currículo como, de manera profunda, a la persona, en su condición humana y en sus posibilidades de un encuentro de sí, como individuo, pero también, o a la vez, como sujeto colectivo.

Nos preguntamos el sentido que tiene la mirada de los estudiantes hacia nosotros, los docentes, es decir, cómo interpretan la manera en que los vemos y percibimos. Esto adquiere relevancia

cuando el estudiante distingue y reconoce que somos capaces de construir una relación distinta, aun cuando esta no se produce al margen de conflictos, tensiones y desencuentros. En esta interacción, que ocurre a través de una mirada comprensiva, sensible con los estudiantes, en la relación con el otro, emerge una intencionalidad formativa que permite movilizar, a la vez, las maneras de mirarse y de actuar del docente y del estudiante.

Se trata entonces de si atendemos a lo que nos señala este estudiante, de re-construir, en esta interacción pedagógica, las valoraciones y el reconocimiento de los estudiantes hacia sí mismos, como sujetos sociales y colectivos, en contraposición con la fragmentación, el silenciamiento y el desconocimiento de sí, que ha caracterizado, en un sector, su paso por trayectorias escolares y de vida.

Docencia comprensiva, el reconocimiento del otro, reconocimiento de sí

Los estudiantes reconocen que en la licenciatura se trabaja con procesos de recuperación de los saberes comunitarios, lo cual es valorado de manera positiva; sin embargo, un sector de los estudiantes cuestionan que la presencia de estos temas es excesiva, sobre todo en los trabajos finales. Esto refleja una tensión entre la exigencia e interés de los estudiantes para que la universidad contribuya al conocimiento y reconocimiento de sus culturas, a la vez que se demanda la búsqueda de un equilibrio. En relación con el conocimiento de las culturas, se plantea que este debe realizarse desde diferentes posiciones y perspectivas. En este sentido, el docente debe también involucrarse en un proceso formativo para conocer a sus estudiantes.

Uno y el más importante [...] que se le dé una formación en los términos de la Licenciatura en Educación Indígena a los profesores, para que ellos puedan transmitirnos esos conocimientos que poseen, en nuestras propias condiciones (4:26).

Nos preguntamos qué significado adquiere en este enunciado la expresión “en nuestras propias condiciones”. Podríamos decir que puede estar presente el trabajo en su propia lengua, reconociendo sus habilidades académicas, y condiciones sociales y económicas, así como podría referir a las formas de aprender y comunicarse con estilos culturales propios de sus comunidades. Encontramos entonces que se trata de un reconocimiento de sí mismos, que integre a la vez la comprensión de los otros; y en este caso, ocupa un lugar muy significativo la comprensión que el profesor tenga respecto a sus estudiantes y también de sí mismo.

Esta mirada sobre los profesores nos lleva a considerar procesos que plantean, por una parte, el que los docentes pueden saber su disciplina o campo de conocimiento, pero que este no logra “transmitirse” si no hay previa reflexión sobre el otro, en este caso, sus estudiantes y sus modos de aprender (y de vida), y para ello el docente debió haber pasado por estos procesos reflexivos en algún momento de su propio trayecto formativo. Es decir, más que un problema didáctico, se trataría de una búsqueda por conocer y reconocer al otro, pero en un proceso que involucre también el reconocer-se, en estas distancias que se interponen y se hacen presentes en el vínculo profesor-estudiante.

De este modo, los estudiantes se confrontan y nos interpelan, asumiendo una posición frente a la institución y al programa educativo como sujetos pertenecientes a un pueblo originario, lo cual se contrapone o entra en conflicto con el fuerte sentido que las universidades dan a lo que significa ser estudiante universitario, como sujeto individual.

CONCLUSIONES

Al recuperar las reflexiones, demandas e interpelaciones que los estudiantes plantean a la universidad, es posible reconstruir e identificar modos y estrategias que permitan re-configurar a nuestras

instituciones desde una meta-reflexión, considerando a los estudiantes como agentes educativos centrales.

El tema de la docencia universitaria y la formación de profesionales indígenas ha sido poco analizado en la agenda de la educación superior. Cuando se ha tratado de abordar en programas que dirigen propuestas formativas para este sector, se hace presente una concepción de universidad y de docencia centrada en formaciones disciplinarias, en las que no caben formas multi e interdisciplinarias ni mucho menos transdisciplinarias. Con ello, se hacen a un lado, o no se reconocen, conocimientos o formas de construirlo, desde las perspectivas de los pueblos originarios.

En otros casos, reconocemos también la fuerte carga que un tipo de investigación ocupa en la concepción de las universidades. Nos referimos con ello a la orientación de investigaciones vinculadas a temas sociológicos, étnicos, lingüísticos o culturales, y a la dificultad de integrar otras maneras de pensar y construir el conocimiento, muchas de las cuales se hacen presentes en el aula con la participación de estudiantes de diversas procedencias geográficas y culturales.

Entendemos que en los procesos formativos de los estudiantes se ponen en juego un conjunto de estrategias como, por ejemplo, nuevas formas de habitar las instituciones, en las que intervienen múltiples expectativas, habilidades académicas y formas de vincularse con sus comunidades (Czarny, Navia y Salinas, 2018). Sin embargo, y frente a las demandas de los estudiantes, por lo menos para el caso de la LEI de la UPN Ajusco, la posibilidad de “transmisión” de eso que se denomina conocimiento académico o científico, no ha sido objeto de atención en la educación superior.

Como hemos señalado a lo largo de este trabajo, visibilizar el campo de la docencia universitaria resulta complejo porque requiere re-pensar, al mismo tiempo, a las estructuras académicas e institucionales. En este sentido, consideramos que se abren importantes interrogantes para seguir explorando; uno de ellos es el que se refiere a los modos o maneras en que las perspectivas decoloniales o las

descolonizadoras pueden contribuir a la generación de dinámicas otras en la producción de conocimientos. Resulta pertinente plantear las condiciones que permiten, o no, a las instituciones abrirse a otros saberes y actores sociales.

Otro campo que nos parece importante indagar con mayor profundidad en siguientes trabajos es conocer qué esperan las comunidades de estas instituciones, en la medida en que se ha reconocido que estas mantienen una historia vinculada al Estado y a la construcción nacional, en la mayor parte de los casos con una fuerte orientación monocultural y eurocéntrica. Sin embargo, es relevante también voltear la mirada a instituciones que se han ubicado en los “márgenes”, en los casos de universidades o proyectos educativos que han surgido desde las propias comunidades sin apoyos de instituciones universitarias.

También es necesario puntualizar que así como bajo la idea de “lo indígena” hay multiplicidad de contextos, bajo la noción de universidad, por lo menos en nuestra región, existen diferentes condiciones de legitimidad y de producción de conocimiento. En la búsqueda por procesos de formación universitaria equitativos y con justicias culturales y educativas, la relación con los estudiantes indígenas, sus mundos y sus formas de aprender, impacta las expectativas de sus estudios, así como la producción de saberes, habilidades y sentidos.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2009). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decisio* (24), 31-37. Recuperado de http://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio24_saber5.pdf
- Bartolomé, M. (2003). Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 9 (18), 23-50.
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro* (61), 25-33. México: UAM-Xochimilco.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia, España: Universitat de València.
- Bertely, M. (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. México: SEP-Santillana (*Fondo Miguel León Portilla*).
- CGEIB (2018). *Universidades interculturales*. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/universidades-interculturales>
- Czarny, G. (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. México: UPN.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47 (188), 87-108.
- Czarny, G. y Salinas, G. (2015). La formación de profesionales y docentes de educación indígena en tiempos de reforma. *Entre maestros* (54/55), 62-70. México: UPN.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gigante, E. (1994). *Formación de maestros para educación intercultural bilingüe* (Reporte de investigación). México: Fundación SNTE-UNESCO/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- González, E. (2017). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik*. México: CIESAS (*Casa Chata*).
- González, F., Rosado-May, F. y Dietz, G. (coords.). (2017). *La gestión de la educación superior intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*. México: Ediciones Trinchera.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (9), 83-107.
- Lloyd, M. (2017). Las universidades interculturales siguen marginadas en México. *Campus Milenio* (636), 10-11. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2194>
- Mateo, J. (2009). La condición poscolonial: identidades dinámicas entre la diferencia y el sincretismo. *Revista Relaciones Internacionales* (11), 191-197.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.
- Martínez, R. y Navarrete, D. (2011). Rutas educativas y resignificaciones identitarias. Los efectos de la educación de posgrado entre la población indígena de México. En M. Paladino y S. García (comps.), *La escolarización de los pueblos indígenas Americanos: impactos y desafíos*. Quito, Ecuador: Abya Yala.

- Mato, D. (coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Bogotá, Colombia: UNESCO-IESALC.
- Meyer, L. y Maldonado, B. (eds.). (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Muñoz, H. (ed.). (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM-Iztapalapa.
- Rea, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecos universitarios del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México* (Tesis de Doctorado en Antropología Social). México: Centro de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Rebollo, N. (coord.). (2014). *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. México: UPN.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE.
- Rueda, M. y García, S. (2013). La evaluación en el campo de la educación superior. *Perfiles educativos* (35, spe), 7-16. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2013/e>
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Nuestra América*, 5 (9), 59-76.
- Souza, B. de (2006). Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saber. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* (pp.13-41). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825033033/2CapituloI.pdf>
- Villaseñor, V. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro* (66), 90-101, abril. México: UAM- Xochimilco.
- Villoro, L. (1999). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós- UNAM.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial. En W. Villa y A. Grueso (comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Colombia: UPN Bogotá-Secretaría del Gobierno de Bogotá-Secretaría de Cultura y Recreación de Bogotá.
- Wind, A. (2011). *Las universidades indígenas en el mundo. 1960-2010*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

CAPÍTULO 2
LA DESCOLONIZACIÓN DESDE LO INDÍGENA:
UNA MIRADA A LAS TRANSFORMACIONES
EDUCATIVAS EN BOLIVIA

*Jiovanny Edward Samanamud Ávila**

INTRODUCCIÓN

En Bolivia, desde diciembre de 2010, se ha producido un cambio de timón importante con la promulgación de la Ley Educativa 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que explícitamente pone el énfasis en la búsqueda de una educación descolonizadora, entre otros importantes principios y, al mismo tiempo, convierte en transversal esa propuesta a todo el sistema educativo que ahora se denomina plurinacional.

Este cambio relevante presenta dos complejidades que es importante abordar: la primera, referida a la proyección estatal de la descolonización, es decir, colocar al Estado como pivote de un proyecto político que fue parte importante de los movimientos indígenas en Bolivia, durante su lucha de resistencia al Estado-nación

* Fue Viceministro de Educación Superior en Bolivia; actualmente es profesor de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), La Paz, Bolivia.

en emergencia; y, la segunda, vincular este ángulo estatal a los retos de transformar la sociedad resolviendo los problemas estructurales arrastrados por siglos.

Se habló mucho sobre el tipo de proceso político que tenemos a nuestras espaldas, sobre su especificidad, sus contrapesos, luego de haber abierto un ciclo de luchas de las organizaciones y los movimientos sociales desde el año 2000. Sin embargo, el reto más importante en este contexto implicó la posibilidad de concretizar una de las tareas que emergieron del horizonte político: la descolonización de la sociedad boliviana.

Esta tarea tuvo algunas experiencias similares en el contexto histórico del siglo XX. Recordemos brevemente los procesos de descolonización de dicho siglo en los países asiáticos, africanos o en la India, por citar algunos ejemplos, que luego de ser grandes potencias económicas, antes de la hegemonía política europea como cabeza del capitalismo (Gunder Frank, 2008), fueron sometidos al proceso de colonización, especialmente a partir del siglo XVIII (Hobsbawm, 2010a). Con la descolonización se buscó la expulsión violenta de los invasores que ocupaban el territorio a partir de una confrontación directa, por tanto, un uso explícito de la violencia como método de lucha.

Las luchas por la descolonización en el siglo XX estuvieron imbuidas por este espíritu, tal vez la excepción es la lucha política de Ghandi. Sin embargo, este también tuvo que combatir contra las duras y fuertes arremetidas de los campesinos indios contra los terratenientes (Pandey, 1997).¹ Tal vez el ejemplo más característico de la violencia como una modalidad de descolonización es el que expone Franz Fanon (1963), uno de los teóricos más importantes en la materia. Todo esto antes de que ocurriera la caída de los socialismos reales y, por tanto, habiendo dejado una estela escéptica,

¹ Pese a la estrategia de no violencia, los métodos utilizados por Gandhi no prescindían de ella, pero la focalizaban en sus mismos partidarios en lugar de en el “enemigo” (Losurdo, 2011).

cuando menos respecto a la alternativa revolucionaria y de lucha directa violenta como único medio de transformar la sociedad.

La descolonización en el siglo XXI debe entenderse en el sentido de contener otro espíritu distinto al que encumbraron los procesos de descolonización del siglo XX, en los que, sin duda, la concepción “revolucionaria” que pretendió liberar de la colonización territorial, formó parte de un conjunto de consecuencias desastrosas que marcaron el espíritu de la época e hicieron de este siglo uno de los más violentos de toda la historia de la humanidad (Hobsbawm, 2010b), esto, independientemente de las formas de lucha a favor o en contra del colonialismo o el capitalismo.

Hoy, el espíritu de nuestra época plantea otras exigencias para luchar contra el sistema capitalista moderno. En este sentido, la transformación que desde Bolivia se ha definido como la Revolución democrática cultural, implica precisamente entender este entronque entre las demandas del siglo XXI sobre la lucha contra el capitalismo, la recuperación de la memoria de los pueblos y naciones de Bolivia y el proceso político de transformación, todo ello a nuestras espaldas. Esta configuración cuaja en Bolivia justamente en la concepción de Revolución democrática cultural.

Aquí la historia se presenta no sólo como acumulación sino como responsabilidad, tal vez las palabras de Benjamin sean más explícitas: “El pasado lleva un índice oculto que no deja de remitirlos a la redención. ¿Acaso no nos roza, a nosotros también, una ráfaga del aire que envolvía a los de antes? ¿Acaso en las voces a las que prestamos oídos no resuena el eco de otras voces que dejaron de sonar? ¿Acaso las mujeres que cortejamos no tienen hermanas que ellas ya no llegaron a conocer? Si es así, un secreto compromiso de encuentro está entonces vigente entre las generaciones del pasado y la nuestra. Es decir: éramos esperados sobre la tierra. También a nosotros, entonces, como a toda otra generación, nos ha sido conferida una débil fuerza mesiánica, a la cual el pasado tiene derecho de dirigir sus reclamos” (Benjamin, 2007, pp. 22-23). Lo que se encuentra a nuestras espaldas son entonces las exigencias que nos

toca enfrentar producto de una acumulación que se convierte a su vez en responsabilidad, todo ello enfrentamos en nuestro presente.

La Revolución democrática cultural no es específicamente un proceso pacifista, puesto que es heredera de las luchas milenarias que ocurrieron a lo largo de la época colonial y republicana, que implicaban una confrontación directa con las estructuras de poder. Lo que la distingue es que, bajo determinados contextos, puede asumir las luchas de confrontación directa, pero esto no significa que se tematiza la violencia como método de lucha, esta sería más bien el momento de la “racionalización de la violencia” como modalidad revolucionaria, usada mucho durante el siglo XX.

La principal distinción radica en la posibilidad de generar mayor participación y el uso de mecanismos democráticos y deliberativos como métodos de lucha. Su dilucidación aún está en ciernes y no se puede definir de manera taxativa sus características definitivas, pero sí se pueden establecer los rasgos del perfil que intenta encarar. Este marco de la Revolución democrática cultural busca la recuperación del legado propio dentro de un proceso político de salida del capitalismo moderno. Tal configuración inédita es la que se perfila en el horizonte de la descolonización en Bolivia.

Para entender esta configuración, y establecer los puntos de avance más significativos, debemos entender a la descolonización desde su anclaje histórico, esto es, sin asumir una teoría de la descolonización como requisito previo para valorarla. Por eso no se asume como un conjunto de premisas teóricas *a priori* para descolonizar, no se parte de lo prefigurado teórica y conceptualmente, porque se pretende evitar una consecuencia perversa de este tipo de posturas; por ejemplo, al generar una razón estratégica tecnocrática, que pretenda sostener la coherencia del cambio convirtiendo las premisas teóricas de partida en objetivos, y que, conforme avanza, sustituye la razón principal del proceso político por el objetivo derivado de la teoría preestablecida. Al contrario, siempre que hablemos de un proceso histórico con la participación de sujetos sociales, esto se decanta en una construcción social inédita (Zemelman, 1997).

Por eso, a diferencia de una conceptualización a priori de la descolonización, proponemos entenderla como proceso histórico. En este sentido, la idea central es la articulación y búsqueda de una *complementariedad transformadora*, antes que la prefiguración conceptual susceptible de convertirse en una razón tecnocrática. Pero, para entenderla de mejor modo, debemos esclarecer cuál es el sentido de la articulación.

La noción de transformación implica todo un campo de delimitación categorial, que en principio distingue: un horizonte o espíritu de época, una valoración crítica y propositiva sobre las revoluciones en el siglo XX especialmente; y, por último, quiere mostrar otra modalidad de salida de la modernidad capitalista. Por otro lado, la complementariedad hace alusión a un aspecto importante de la cosmovisión andina, trabajada por intelectuales indígenas y las ciencias sociales, específicamente la antropología, y con esto se quiere denotar una lógica particular de la configuración del mundo “no moderno”. Por tanto, la articulación de ambos sentidos (la transformación y la lógica de complementariedad) puede converger en una nueva manera de enunciar una forma concreta y diferente de luchar contra la modernidad capitalista, y esta noción sólo es un símbolo de ese trabajo que aún está en marcha².

Bajo este paraguas podemos entender la especificidad de la descolonización en la educación, que empezó a concretarse institucionalmente a partir de la Ley Educativa 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez.³ Lo que pretendemos en este pequeño documento de debate es establecer algunos puntos nodales que se consideran importantes desde el punto de vista de la gestión pública y el proceso de descolonización de la educación.

² Algunas de estas ideas están preliminarmente esbozadas en el trabajo inédito: *Revolución y transformación: ensayo sobre la experiencia humana de la liberación en diálogo con una fuente “no moderna”*.

³ Esta ley fue aprobada el 20 de diciembre de 2010, a partir de aquí se inicia la revolución educativa en Bolivia en su fase de transformación de todo el sistema de educación ahora denominado plurinacional.

I. LA DESCOLONIZACIÓN Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN

Un tema importante que subyace a la descolonización del Estado desde el Estado (Samanamud, 27 de septiembre de 2011), es la forma que adquiere la institucionalidad heredada bajo la concepción de descolonización, esto es, la relación entre modernidad como forma de institucionalización y las prácticas sociales descolonizadas dentro de ellas.

La crítica a la institución escolar por su carácter de ser “producto” importado es la más simple frente a la descolonización educativa. Existen otras críticas mucho más sofisticadas a la institucionalización moderna, como la que realiza Illich (2011) en el caso de la escuela en particular. Evidentemente, la institucionalización en el marco moderno implica, por un lado, una forma modélica, y, por otro lado, presupuesto económico, factores que, vistos desde el rendimiento que brindan, resultan más perjudiciales que beneficiosos.

La historia efectiva del movimiento indígena en Bolivia muestra más bien un sentido de vinculación estratégica sobre la escuela, ya que ésta fue utilizada en un sentido descolonizador, puesto que en aquellos lugares donde era necesario saber leer y escribir para defender sus tierras, la creación de escuelas era una defensa estratégica. En parte, este fue uno de los objetivos más importantes en la creación de la Escuela Normal de Warisata (Salazar Mostajo, 1992), que es una experiencia que se vuelve paradigmática para las nuevas orientaciones educativas en Bolivia.

Esta experiencia del movimiento indígena boliviano, muestra que no se pueden entender las instituciones modernas como esencialmente colonizadoras, más bien, éstas se desempeñan en función de la correlación de fuerzas y los proyectos políticos en pugna. De ahí que serán otros los caminos de la estrategia boliviana para trascender algunos aspectos de la institucionalización moderna.

Es decir, una tarea importante de la descolonización es la “producción” de instituciones nuevas. Con este giro, que implica ya en

sí mismo un proceso nuevo, queremos decir que la descolonización de la educación supone entender el proceso de desinstitucionalización y reinstitucionalización como parte de una misma unidad y no como dos esferas separadas. La crítica de Illich (2011) es pertinente desde el punto de vista de las consecuencias de las escuelas como institución moderna, pero no dice nada de un proceso de descolonización, donde lo nuevo y lo viejo convergen en una unidad no contradictoria, definida por la temporalidad o el ritmo del cambio y no tanto por premisas teóricas o proyectos políticos en sí mismos.

Existe una línea crítica muy fuerte respecto a la institución educativa como centro de destrucción de la humanidad, en la que la institucionalización es un supuesto falaz, por el contrario, la idea es menos institución o desescolarización de la sociedad (Illich, 2011). Las instituciones puestas desde la imposición de modelos educativos, periféricamente comprendidos respecto a la realidad, expresan un problema acerca de cómo se considera a las instituciones sociales en la medida en que se constituyen influenciadas por ciertas relaciones complejas de poder.

La institución-escuela es una categoría social que expresa su carácter epocal al ser producto de un conjunto de condiciones históricas que le dieron origen, y no cabe duda de que fue durante la modernidad cuando se establecieron los principales lineamientos que le otorgaron un carácter institucional más acabado. Basta recordar la importancia del surgimiento del Estado-nación moderno y el lugar que ocupó la escuela en este proceso (Varela y Alvares-Uria, 1991), que implica a su vez la necesidad de construir al sujeto nacional.

En el caso boliviano, el lugar que ubica este proceso es desde una institución estatal que, vista desde los diagnósticos de la modernidad, es siempre comprendida como institución monocultural, es decir, que toda institución moderna lleva el sello de la centralización y la homogeneización y, por tanto, se considera como una hegemonía cultural que conculca las diferentes formas de vida que subyacen. De cierta manera, la pregunta sería la siguiente, si las

instituciones modernas son un yugo que oprime en lugar de liberar, ¿cómo entonces se pretende la descolonización de la educación desde el Estado?

Esto supone históricamente el hecho de pensar la educación bajo el molde del Estado-nación moderno. Como consecuencia, las críticas al Estado moderno cuestionan también la institucionalización, porque entienden que el modelo de Estado es el único que subyace al proceso de institucionalización. Aquí encontramos la primera diferencia que debemos enfatizar y desplegar en la educación: una cosa es pensar la educación bajo una institucionalidad nacional y otra cosa es pensar la educación bajo una institucionalidad plurinacional.

La plurinacionalidad es en gran parte una propuesta que vino del mundo indígena campesino, específicamente de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos en Bolivia (CSUTCB), que en su tesis de 1983 señala:

Nuestra lucha tendrá que orientarse a que esta diversidad se exprese en todos los ámbitos de la vida nacional. Porque no queremos parches ni reformas parciales, queremos una liberación definitiva y la construcción de una sociedad plurinacional y pluricultural que, manteniendo la unidad de un Estado, combine y desarrolle la diversidad de las naciones aymara, quechua, tupiguaraní, ayoreode y todas las que lo integran. No puede haber una verdadera liberación si no se respeta la diversidad plurinacional de nuestro país y las diversas formas de autogobierno de nuestros pueblos (CSUTCB, 1984, p. 198).

Este planteamiento es el antecedente más claro y definido que respalda la construcción del Estado plurinacional que evidentemente manifestará no pocas diferencias respecto al modelo comúnmente adoptado de Estado-nación moderno.

Este es uno de los criterios de la descolonización en la educación en Bolivia, es decir, el tipo de institucionalidad que se intenta construir, bajo el cual es posible perfilar una educación descolonizada,

que asuma la diversidad y la contenga sin anularla. Implica en los hechos plantear que la descolonización no es una negación de la institucionalidad, sino la construcción de otra institucionalidad, esto es, plurinacional.

Lo plurinacional coloca a los indígenas en dos lugares no concebidos por el modelo de Estado-nación: el primero, “generalización o universalización” de lo indígena dentro del territorio nacional; ya no se piensa lo indígena como particular, es posible que sea universal, siempre y cuando sea bajo una forma intercultural, es decir, que se convierta en parte de la unidad plurinacional.

Esto se expresa en la política plurilingüe boliviana, que exige que todos los ciudadanos tengan que hablar un idioma indígena como primera o como segunda lengua, y el propio currículo base, que recupera saberes y conocimientos indígenas en todos los niveles del sistema educativo plurinacional, y establece la importancia de equilibrar saberes y conocimientos indígenas con los conocimientos universales. Así, lo indígena se encuentra presente en todos los niveles educativos, no como algo único, sino coexistiendo con los saberes occidentales.

El segundo, lo indígena como reconstitución de la pluralidad, es decir, la recuperación y el potenciamiento de las diferentes lenguas desde las propias prerrogativas o claves culturales. Esta política se denomina intracultural y se establece fundamentalmente en el rescate de cada una de las lenguas que son oficiales para el Estado plurinacional.⁴ Revitalizarlas, revalorizarlas y no dejar que se extingan, implica establecer políticas educativas que abarquen a las

⁴ “Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu’we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010a, pág. 13).

poblaciones indígenas de todo tipo.⁵ Esto también concierne a la cultura afro, que, aunque no tenga una lengua oficial reconocida, es una nación con las mismas condiciones enmarcadas en el marco del nuevo Estado. Para sostener esta política se fundan instituciones que sostengan esta nueva estructura. Así, la Ley 070 creó el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC),⁶ entidad mayor de desarrollo e investigación cultural, así como los Institutos de Lengua y Cultura (ILCs), dirigidos fundamentalmente a normalizar las lenguas de cada pueblo y nación indígena. Hoy ya existe el IPELC y se crearon 31 ILC. En este componente institucional participan las organizaciones indígenas, sus sabios y “técnicos”, que eligen de acuerdo con sus criterios internos.

Esto ha permitido, hasta el momento, generar dos estructuras curriculares que vinculan estas dos dimensiones indígenas en sentido descolonizador, el currículo base, también denominado intercultural, que contiene el conocimiento universal articulado al conocimiento y los saberes de los pueblos indígenas; y los currículos regionalizados, intraculturales, que son la base de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. Es el mecanismo principal que permite revitalizar y recuperar los legados intraculturales, desde cada matriz cultural y lingüística, asentando la educación en las diferentes cosmovisiones tradicionales, la enseñanza en lengua, la recopilación de los saberes y conocimientos y la enseñanza de estos desde la propia cultura sin descuidar la articulación con el

⁵ Según el último censo de 2012, la población boliviana que se autoidentifica como perteneciente a una nación o pueblo indígena originario es de 2,806,592; la población que no se autoidentifica es de 4,032,014, de un total de 10,059,856 habitantes. De este total que se autoidentifica como perteneciente a un pueblo o nación indígena originario campesino, la mayoría se define como quechuas (1,281,116), en primer lugar, y aimaras, en segundo (1,191,352); entre algunos grupos más numerosos están: chuiquitano (87,885), guaraní (58,990) y mojeños (31,078), el resto se distribuye entre los otros pueblos (INE, 2015).

⁶ “El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas creará los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario campesino para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas...” (Estado Plurinacional de Bolivia, 2010b, p. 49).

currículo base, que contiene los conocimientos necesarios que se imparten en toda Bolivia.⁷

El currículo intracultural parte de la cosmovisión en dos ámbitos: el espiritual y el natural, de los cuales se desprenden cuatro tipos de educación: la educación como formación de la persona, la educación para la vida en comunidad, la educación para comprender el mundo y la educación para transformar el mundo, e incorpora algunas áreas específicas tales como: religiosidad, mitos e historia, territorio y simbología, entre otras.

Toda esta nueva institucionalidad parte de los propios sujetos sociales, de sus necesidades específicas de cada realidad local, no para diseñar una propia y particular manera de educarse, sino para contribuir a armonizar contenidos locales con contenidos “universales”. Este tipo de participación dentro del diseño curricular implica un nivel de institucionalidad plurinacional que se basa en la búsqueda del consenso y deliberación, y que muestra el carácter distinto de institución, bajo el cual se intenta consolidar un proceso de descolonización de la educación en Bolivia.

El hecho de que participen sujetos sociales, indígenas, dirigentes, sabios o intelectuales orgánicos en las organizaciones, no plantea una negación del conocimiento científico o de los especialistas. Habría que recordar que en Occidente, ya desde principios del siglo XX, se hacían críticas a la ciencia y estas tenían que ver en su punto central con la expansión de la cosmovisión científicista, que reduce los ámbitos de la vida a la simple y llana manipulación, que pudiera tener éxito en cuanto a sus objetivos en una suerte de “barbarie de la especialización” (Henry, 1996).

Es aquí donde el proceso de descolonización tiene sentido en el nuevo contexto de la educación boliviana. No se trata de volver al pasado idílico, sino de articular la recuperación de los saberes y conocimientos indígenas a las exigencias nuevas de la vida donde la

⁷ Hasta la fecha han sido consolidados 20 currículos regionalizados y 12 se encuentran en elaboración.

ciencia no tiene la última palabra. En este sentido, es una búsqueda de complementación para transformar la propia visión de orientación totalmente cientificista o híperespecialista de la realidad, por tanto, no hay una anulación ni negación nihilista de la ciencia ni de sus aportes. Tanto los contenidos curriculares como el apoyo de la lingüística para normalizar las lenguas indígenas ocupan un lugar distinto en estos procesos educativos de descolonización, y, por tanto, lo nuevo es la relación que se estableció entre la ciencia y los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas.

Así se expresa la descolonización como proceso que, al intentar articular, busca una complementación antes que una negación. El nuevo currículo plantea la necesidad de producir conocimientos propios y pertinentes a partir de la recuperación en todas las áreas de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. Esto genera a su vez un doble proceso: por un lado, intracultural, porque esta recuperación reaviva y desarrolla la diversidad cultural propia negada por la condición colonial de la realidad; y, por otro lado, intercultural, porque constituye una fuente distinta de construir lo común (Samanamud, 2011).

Esta realidad colonial, perversamente articulada, no puede ser afrontada convirtiendo a los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en un conjunto de contenidos aprendidos, ni a sus lenguas en una forma gramatical estructural que pueda ser aprendida como una competencia lingüística. Sin el engarce transformador con la realidad, es decir, producir conocimientos a partir de ellos, resultaría inútil cualquier tipo de recuperación o revalorización.

Se trata de que los saberes y conocimientos recuperen su utilidad para el presente, entendiendo por útil a una doble dimensión: útil en cuanto práctico, es decir, volver presentes saberes y conocimientos desplegados para que puedan ser vigentes y actuales en un plano cultural propio (*intracultural*), o para reconstruir no colonialmente nuestras relaciones entre todos (*intercultural*); y ético, porque la utilidad de los conocimientos no sólo es instrumental, sino que implica un sentido de utilidad para todos, diríamos

comunitario, desde la posibilidad de ser actuales y articulados con la realidad y que no solo se conviertan en contenidos a aprenderse, sino que se incorporen a una pedagogía a partir de la experiencia del hacer haciendo.

En este marco, se entiende la propuesta de educación plurilingüe en Bolivia que se contrapone al fracaso de la educación intercultural y bilingüe, característica de las reformas educativas de corte neoliberal. La condición colonial hace que muchos padres de familia busquen que sus hijos aprendan el castellano para poder “mejorar” sus condiciones de vida, e incluso, ya no ser discriminados. Sin duda, esta condición se debe a que la educación bilingüe se centralizó en la enseñanza de la lengua como competencia comunicativa, es decir, simplemente de modo gramatical y no tomó en cuenta las necesidades de la enseñanza desde la lengua como un hecho de transformación de las propias condiciones culturales.

Lo difícil de la educación bilingüe es que las competencias eran centralizadas en aspectos de traducción de contenidos en castellano al idioma indígena y contextualización, es decir, adecuación de contenidos a las realidades específicas locales. Esta política articulada a varios movimientos como el de Eduardo Nina Quispe, profesor indígena que utilizó la alfabetización de indígenas, a principios del siglo XX, como un proyecto para luchar por sus derechos (Ticona, 2010), o como en el caso de los guaraníes en Bolivia que, a finales de los años ochenta, utilizaron el impulso de organismos internacionales para fomentar la educación bilingüe, con el fin de poner en marcha su proyecto político de recuperación de su cultura (Gustafson, 2015).

2. EL DESFASE COLONIAL ENTRE EDUCACIÓN Y REALIDAD

Una consecuencia característica de la situación colonial es el desfase entre educación y realidad social. El sistema educativo está claramente desacoplado de su entorno social porque en realidad

las instituciones fueron creadas sin la necesidad de acoplarse. En el caso de las instituciones educativas, estas responden a patrones externos, no sólo pedagógicos, sino de impertinencia de contenidos. Es decir, hablamos de una resulta sociológica de la colonialidad, que al superponer instituciones que se generan desde marcos y premisas teóricas de otros contextos, su forma de concreción se torna heterogénea o abigarrada, en el sentido de ser yuxtapuesta a las diferentes formas históricas o de tiempos sociales.⁸

Ante este desfase, existe una respuesta desde la revolución educativa en Bolivia. Cuando se plantea una educación socio-comunitaria productiva, se busca una educación que responda y parta de la realidad local en la que la educación tenga lugar. Es decir, no es la educación cognitiva, de capacidades y destrezas, muchas de las cuales están desfasadas de la realidad, ni de competencias ligadas a la formación focalizada sólo en las y los niños, sino que se trata de educarse respondiendo a los problemas en concreto y esto se define a través de la propuesta de los proyectos socio-productivos (PSP).

Estos proyectos son implementados en todas las unidades educativas de Bolivia, y deben articularse a las problemáticas concretas de cada lugar donde se encuentre una unidad educativa. Además, deben cumplir el requisito de ser proyectos consensuados con organizaciones sociales, organizaciones productivas, padres de familia, maestros y estudiantes, según corresponda a cada realidad concreta, y de ser elaborados bajo el marco del diagnóstico participativo. El planteamiento del PSP se realiza sobre la base de problemas reales que enfrenta la comunidad en la que está inmersa la escuela o la unidad educativa.

⁸ Un ejemplo de ello es la referida a la “Historia universal”, donde aún se asumen las periodizaciones de edad antigua, media o moderna, siendo que los actuales niveles no sólo de datos sino de autocomprensión de las culturas y el lugar que ocupan en la historia, ya no soporta esta periodización vista como “universal”. Ver, por ejemplo, Bernal, 1993; Löwith, 2007; y Gunder Frank, 2008; entre otros. Por otro lado, para la noción de heterogeneidad entre tiempos históricos o de abigarramiento, ver Zavaleta-Mercado, 1986, y Tapia, 2002.

El PSP se elabora al inicio de cada gestión y tiene el objetivo de guiar la planificación curricular de cada maestro, es decir, cada desarrollo de contenido tiene que contemplar y responder desde la planificación de la clase al PSP de la unidad educativa. Se trata de incorporar un problema real emanado de la realidad histórica social al proceso educativo, para evitar la autorreferencialidad de la educación moderna. El proyecto apunta a transformar este desacomplamiento acercando la educación a la realidad concreta, no para cambiar al mundo, sino para modificar al sujeto que cambiará al mundo, como solía decir Freire.

Una educación colonial niega todo tipo de conocimiento previo, sobre todo si su base es cultural. Si bien en una propuesta constructivista liberal se asumen los conocimientos previos, estos se desgajan desde el individuo. La educación colonial es negadora por constitución, la pedagogía moderna asume un proyecto predefinido en el que debe inscribirse todo aquel que aspira a educarse, por lo tanto, hay que asumirse como si fuéramos una *tabula rasa*, un papel en blanco sobre el que hay que enseñar (Dussel, 1991). Y esto se refuerza más cuando se pretende una educación castellanizada que está especialmente adaptada a las expectativas de desarrollo en las ciudades.

Una impronta marcada en el proceso actual es la incorporación de la experiencia de los sujetos sociales concretos, muchos de los cuales protagonizaron las luchas en los inicios del siglo XX en Bolivia. Hablamos de maestros y sus confederaciones sindicales y federaciones y las organizaciones indígenas, como los dos bloques más representativos. Esto permitió la entrada de saberes y conocimientos previos que deben ser el punto de partida, pero no sólo individuales, sino comunitarios culturales y para ello no se centraliza en el niño, sino que se involucra a toda la comunidad en el proceso educativo. Por otro lado, como parte de una nueva perspectiva educativa, se recupera lo intergeneracional como componente pedagógico, por ejemplo, vinculando los contenidos en aula con la experiencia de abuelos y abuelas u otras personas con experiencia en función de los requerimientos de cada área.

Partir de la experiencia implica romper con la subjetividad colonial, pues un rasgo de esta es la ruptura con la historia efectiva, la experiencia sin ocupar el lugar de lo verdadero es un punto de partida estratégico, que se articula con la memoria colectiva, reinventa la cultura y la trabaja dialógicamente. Porque no se trata de convertir a la experiencia en un conjunto de contenidos a ser aprendidos, la experiencia tiene el objetivo de mostrar el vínculo de diálogo con el legado cultural, con el objetivo de recuperarlo y producir nuevos conocimientos, para dar paso a una subjetividad anclada en nuestra cultura, para, desde ella, no sólo recuperar nuestro legado cultural, sino desarrollar y construir conocimientos propios y pertinentes.

De ahí que el concepto de interculturalidad que se expandió durante la época neoliberal haya sido resignificado bajo el nuevo contexto educativo en Bolivia, pues ya no basta con buscar la tolerancia, por el contrario, la recuperación de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones rompe con el prejuicio colonial de que estos conocimientos son simplemente locales, mientras que los otros conocimientos son universales. Y no es una revancha contra la hegemonía del conocimiento venido del centro hegemónico capitalista, sino, más bien, se trata de colocar en la misma condición de validez los conocimientos “universales” y los conocimientos de los pueblos y las naciones, y así la interculturalidad genera un aprendizaje mutuo que se refleja no sólo en la constitución de sujetos en el proceso educativo, sino también en la construcción o producción de conocimientos propios y pertinentes dialógicamente.

Producción de conocimiento que tiene un doble sentido: es intracultural, en la medida en que busca revalorizar y potenciar el legado de las culturas de los pueblos y naciones de Bolivia, por ejemplo, recuperando la tradición oral y los saberes y conocimientos en el manejo del medio ambiente y las modalidades de producción de alimentos, o la recuperación de los tejidos; e intercultural, porque se producen conocimientos pertinentes y esto quiere decir que pueden ayudar a responder de otra manera a las problemáticas o consecuencias de una modernidad colonialmente articulada a

nuestra realidad, a través de los ya mencionados PSP, cuyo propósito es también producir nuevos conocimientos tomando en cuenta los saberes y conocimientos locales.

Esta interculturalidad es complementada con la educación plurilingüe, porque el conocimiento se produce desde la lengua. En este sentido, la lengua no es sólo un referente de competencia más, sino que está engarzada a la producción de conocimiento, es, por lo tanto, una dimensión práctica de la lengua. En este contexto, el reto más importante, y que es parte del debate actual, es que el paso siguiente es la institucionalización de la lengua. Con este objetivo se podría tener una lengua que se viva en el contexto institucional local, por tanto, parte del desenvolvimiento cotidiano, lo cual puede generar la posibilidad de que la lengua pueda volver a ser un medio de vida concreto.

Por esta razón también se plantea una educación productiva, donde productivo no es sinónimo de actividad comercial relacionada con el mercado. Hay por lo menos tres sentidos de lo productivo: lo productivo como ángulo pedagógico, es decir, aprender haciendo, hacer cosas y desde el hacer empezar a educarse. Esta dimensión productiva está presente en la propuesta del PSP, que debe ser implementado a partir del nuevo currículo, donde aparte de aprender haciendo se piensa en articular las áreas a través del proyecto, de manera que se parte de la experiencia y de la práctica.

Por otro lado, lo productivo implica producir conocimientos pertinentes, en este sentido, está articulado a las necesidades y exigencias de la realidad local y concreta. Las respuestas productivas deben partir de ahí. Y a diferencia de las anteriores modalidades de proyectos, que también intentaron articular las disciplinas a partir de actividades concretas ligadas a lo local, aquí la exigencia no es temática, es decir, que no viene desde la escuela, con los maestros y estudiantes, sino que es una problemática desde las necesidades y exigencias del contexto local hacia la escuela. Esta diferencia permite mayor concreción y podría viabilizar de mejor modo la relación entre la realidad y la educación que se imparte.

CONCLUSIONES

Partir de las prácticas, las experiencias y los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, no significa una vuelta al pasado, se trata más bien de potenciar los contenidos liberadores para transformar las estructuras políticas, económicas, jurídicas y socioculturales, logrando así la descolonización de la subjetividad colonial, sin negar la pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural, lingüístico.

Se entiende entonces que la descolonización, aunque como proceso en lo concreto sigue coexistiendo con la institucionalidad moderna (nos comprendemos aún bajo instituciones forjadas y desarrolladas como modelo en la modernidad; escuela, currículo, contenido, normalización de lengua, pedagogía, entre otros), se despliega en el marco de un proceso de construcción de nuevas instituciones y, por tanto, no es una cuestión simple de revalorización de una cultura, ni de aplicación de un modelo, sino que pasa por la construcción de una nueva institucionalidad.

La descolonización en la educación recupera y despliega los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas como una fuente de producción de conocimientos pertinentes para transformar las condiciones desventajosas que persisten en nuestra realidad concreta colonialmente articulada, sin asumir una postura relativista que niegue la posibilidad de conocimientos universales, porque no se trata de negar la razón colonizadora para dar paso a la propia, se trata de proyectar una transformación que nos libere al mismo tiempo que construimos un camino propio.

Tenemos que tomar en cuenta que partiendo de lo que ahora existe, nosotros hemos vivido y hemos sido educados dentro de un modelo colonial, por ello, en cierto sentido, formamos parte del propio conocimiento colonizador. Descolonizar implica también saber encontrar que en el modelo de educación colonizador se hallan no sólo las particularidades del proyecto moderno históricamente situado, sino también expresiones de la humanidad misma; debemos aprender a entablar un diálogo más que una negación y, en este

sentido, transformar la realidad sin negar nihilistamente lo colonial, sino permitir construir lo nuevo transformando lo colonial mismo.

Con la perspectiva dialógica no se pretende negar que el contexto de dominación implica asimetría y no meramente diferencias culturales formales, entonces, pensar la relación de dominación de una cultura sobre otra para descolonizarse, es una manera de establecer puntos de vista interculturales, pero bajo un principio material que establece que mientras las relaciones asimétricas económicas estén vigentes es imposible un diálogo entre culturas. Para que exista diálogo tiene que haber simetría en las relaciones y reconocimiento de la dignidad entre los participantes del mismo, porque en principio no hay dignidad de nuestra cultura frente al del saber occidental porque se la considera inferior.

Sin embargo, esta recuperación no puede esperar primero las condiciones simétricas para luego dialogar, de alguna manera estamos pensando que se debe buscar la transformación mientras se persiguen las condiciones materiales para nuestra dignificación. En esta paradoja de la descolonización se debe comprender la propuesta boliviana de la transformación de la educación. La transformación liberadora que pretende este proceso de descolonización, involucra saber situarse desde su cultura sin perder la perspectiva universalista, y no caer en una cuestión de identidad secante y contradictoria.

REFERENCIAS

- Benjamin, W. (2007). *Sobre el concepto de historia: tesis y fragmentos*. Buenos Aires, Argentina: Piedras de papel.
- Bernal, M. (1993). *Atenea negra*. Barcelona, España: Crítica.
- CSUTCB. (1984). Tesis política-1983. En S. Rivera, *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980* (pp. 185-201). La Paz, Bolivia: CSUTCB/HISBOL.
- Dussel, E. (1991). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2010a). *Constitución política del Estado*. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

- Estado Plurinacional de Bolivia (2010b). *Ley de la educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez* N^o 070. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.
- Gunder Frank, A. (2008). *Re-orientar*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Gustafson, B. (2015). *Nuevas lenguas del Estado: El pueblo guaraní y la educación indígena en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Henry, M. (1996). *La barbarie*. Madrid, España: Caparrós.
- Hobsbawm, E. (2010a). *La era del capital 1848-1875*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2010b). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Argentina: Godot.
- INE (2015). *Características de la población*. La Paz, Bolivia: INE.
- Losurdo, D. (2011). *La cultura de la no violencia*. Barcelona, España: Península.
- Löwith, K. (2007). *Historia del mundo y salvación*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Pandey, G. (1997). Rebelión campesina y nacionalismo indio: el movimiento campesino de Awadh, 1919-22. En S. Rivera, & R. Barragán, (comps.), *Debates post coloniales: una introducción a los Estudios de la Subalternidad* (pp. 73-118). La Paz, Bolivia: SEPHIS/Aruwiyiri.
- Salazar Mostajo, C. (1992). *La taika: teoría y práctica de la escuela ayllu*. La Paz, Bolivia: GUM.
- Samanamud, J. (2011). Interculturalidad, educación y descolonización. En Ministerio de Educación, *Educación, interculturalidad y educación superior* (pp. 46-62). La Paz, Bolivia: IICAB.
- Samanamud, J. (27 de septiembre de 2011). ¿Es posible descolonizar El estado desde el estado? (primera parte). *La Época*, págs. 12-13.
- Tapia, L. (2002). *La producción del conocimiento local*. La Paz, Bolivia: Muela del diablo.
- Ticona, E. (2010). *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Agruco/Plural.
- Varela, J., y Alvares-Uria, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta.
- Zavaleta Mercado, R. (1986). *Lo nacional-popular en Bolivia*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1997). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: Colegio de México.

CAPÍTULO 3
FORMACIÓN DE EDUCADORES INTERCULTURALES,
PERSPECTIVAS DESDE EL DESARROLLO
EDUCATIVO INCLUYENTE Y LA EVALUACIÓN
DE PROYECTOS INTERCULTURALES ESCOLARES

*Héctor Muñoz Cruz**

INTRODUCCIÓN

El ciclo de definición-constitución especializada de la formación de educadores interculturales en México, todavía reciente e insuficiente, reproduce en dimensiones precarias las circunstancias principales de la historia global de esta joven profesionalización. Refleja aún, en particular, aquella dinámica latinoamericana de los años setenta, tendiente a atribuir a la educación escolar (especialmente, la pública) funciones y acciones compensatorias para afrontar las desigualdades socioeconómicas y culturales y la insuficiente participación ciudadana, a partir de postulados sociopolíticos y programáticos maximalistas que promueven la esperanza de que la educación intercultural permitiría resolver problemas cruciales de rezago, comunicación y cohesión social.

* Profesor-investigador, Área de lingüística, Departamento de Filosofía, UAM-Iztapalapa.

De esta etapa fundacional de la educación intercultural, surgieron perspectivas valiosas en la dirección de repensar la educación escolar indígena. Desde el magisterio, por ejemplo, emergió una gran confianza en los beneficios de los procesos escolares participativos y en la convicción de que la construcción de un nuevo paradigma comenzaba por el reconocimiento y empoderamiento de los pueblos indígenas, a partir de los cuales deberían alcanzarse metas de formación, de gestión comunitaria y de vinculación digna con la llamada sociedad nacional. Desde las ciencias sociales, la sociolingüística, en particular, se difundieron ampliamente los postulados de Bernstein (reproducción lingüística de la desigualdad social, 1981), de Fishman (relaciones diglósicas y coexistentes de las lenguas en el mundo actual, 1977, 1969), de Labov (constitución diferenciada de los significados sociales del lenguaje, 1972) y de las corrientes a favor de aplicaciones de la lingüística con un sentido pluralista y democrático. En suma, grandes aportes disciplinarios para comprender cuestiones fundamentales de la interculturalización profesional de la educación escolar (Muñoz, 2018).

En México, como en otras sociedades latinoamericanas, la perspectiva propositiva de las décadas pasadas se ha transformado en una complicada fase de reconstrucción teórica, organizacional y pedagógica, que ha sido muy poco documentada, en general. A juzgar por los proyectos de las instituciones del sector gubernamental indígena mexicano, las declaraciones de principios que invocan derechos humanos, lingüísticos y autodeterminación sobre los recursos materiales y culturales, existen buenas razones para postular que la educación intercultural mexicana es, mayoritariamente, una sucesión de acercamientos empíricos puntuales, con alcances muy diversos, en torno a problemas socioculturales y políticos “tomados”¹ especialmente de las bases antropológicas

¹ Referencia en particular a los cuestionamientos procedentes de la antropología filosófica, que discuten las reconstrucciones intuitivas, muy dominantes en la investigación de campo y que son asumidas rápidamente como el conocimiento científico “normal” (Sperber, 1985, y Young, 2001).

del indigenismo mexicano, que aportan una suerte de mercado de significaciones y categorías globales para desarrollar propuestas y diseño de experiencias ejemplares participativas, con fuertes fundamentos testimoniales. También existen aportes desde la lingüística social, a partir de algunas tradiciones académicas, cuyos materiales de análisis son las intuiciones del investigador, las prácticas comunicativas, la reflexividad de los hablantes y los recursos digitales interactivos.²

Cabe reconocer también que se han integrado comunidades académicas formadoras, las cuales han crecido y se han diversificado en torno a ámbitos dominados por las concepciones etnolingüísticas, culturales y críticas, con la loable intención de construir programas propios de profesionalización y de investigación que, por una parte, produzcan una inconfundible visión de conjunto de los fenómenos educativos que predominan en los territorios rurales y urbanos de las minorías indomexicanas; y, por otra parte, orienten las funciones sociales que podría desempeñar la educación escolar en las transformaciones culturales y comunicativas que experimenta la sociedad mexicana actual. A modo de postulado por discutir, se puede plantear que la “formación en educación intercultural” está lejos todavía de ser un término técnico, con un significado social y académicamente bien establecido.

El objetivo del presente trabajo es destacar dos factores que debieran tener un papel prioritario en la formación de educadores interculturales. Por un lado, hay que enfatizar en la necesidad epistemológica y sistémica de pensar y conocer el concepto de “desarrollo educativo intercultural”; y, por otro lado, promover un consenso en torno a la necesidad de diseñar y practicar evaluaciones coherentes

² Estas tradiciones académicas incluyen los enfoques pragmáticos, etnometodológicos, análisis conversacionales y microetnografías y los estudios sobre conciencia, saber lingüístico y discurso reflexivo. A modo de fuentes ejemplares: Dittmar y Schlieben-Lange, 1982; Hamel y Muñoz, 1989, pp. 227-240; Stavans y Hoffmann, 2015; Morgan, 2014; Blommaert, 2013; Temple Adger, Snow y Christian, 2018; Muñoz Cruz, Morelli y De Luise, 2018; y Morelli y De Luise, 2018.

acerca de las experiencias de educación intercultural bilingüe, no únicamente las experiencias de formación docente, con el propósito de sugerir algunos vínculos con concepciones de integralidad y calidad de la educación.

1. EL DESARROLLO EDUCATIVO INTERCULTURAL, UNA ESTRATÉGICA DETERMINACIÓN

En las últimas décadas, a causa de transiciones institucionales y sociopolíticas, la situación de la educación escolar indígena muestra inercias y evoluciones. En 1991, se proclamó la descentralización del sistema educativo nacional y se decretaron reformas jurídicas que reconocen el derecho a la justicia, a la administración y a la educación, de acuerdo con las características culturales y lingüísticas de los pueblos indoamericanos. El 1 de enero de 1994, el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas, motivó nuevos debates e impulsó movilizaciones políticas en torno a la importancia de las culturas indígenas en el desarrollo presente y futuro del país, dando cauce a negociaciones y aperturas sobre ciudadanía, participación social y política, que relegaron a un plano subordinado los proyectos culturales y educativos, condición que no ha favorecido la emergencia de propuestas alternativas y de base comunitaria en materia de educación escolar indígena.

El programa educativo del gobierno de México de 1995 a 2000 suscribió el concepto de *desarrollo humano*, que es una ampliación de la doctrina de la modernización educativa y que tiene componentes de equidad, sustentabilidad y productividad (SEP-Poder Ejecutivo Federal, 1996).

En 2017, se establece una nueva reforma de la educación nacional. Según el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP-Poder Ejecutivo Federal, 2017), principal fuente normativa de esa controvertida reforma, la educación básica necesita reformarse

porque, de acuerdo con parámetros y estándares nacionales e internacionales, los aprendizajes de los estudiantes resultan deficientes y sus prácticas no cumplen con las necesidades de formación de los niños y jóvenes que exige la sociedad actual.³

Un significado conflictivo de este panorama es que la educación de los estudiantes mexicanos indígenas todavía no tiene el estatus de cuestión principal en la sociedad mexicana actual. Con mucha razón, hace más de 20 años, Szekely (12 de febrero de 1997) expresaba: “Estamos por entrar en un nuevo siglo y los temas del debate sobre la educación en nuestro país son los mismos del siglo XIX”, para hacer sentir la necesidad de un debate y compromiso a fondo con el desarrollo de México actual, más allá de las cuestiones que dividen a la sociedad.

Las discusiones sobre educación bilingüe, etnodiversidad lingüística y multiculturalismo han resultado mucho menos influyentes que la doctrina global de modernización, certificación y cualificación de la educación, y también menos interesantes que la pugna por la hegemonía de paradigmas pedagógicos (didáctica crítica, constructivismo cognitivo, etnografía educativa, aprendizajes reflexivos, entre otros) en las cúpulas y equipos técnicos de las instituciones educacionales. A lo que se debe sumar la actitud y desempeño de muchos de los maestros que trabajan en zonas indígenas, que, aun cuando comparten la cultura y el idioma de los alumnos, difieren muy poco en lo que piensan y hacen los maestros hispanohablantes. En suma, el futuro de la educación escolar indígena estaría dependiendo más de los procesos socioculturales nacionales y globales en curso que de concepciones pedagógicas y lingüísticas.

³ En este texto se señala que la asignatura Segunda lengua español ha sido aplicada discontinuamente en las escuelas de educación indígena de primaria desde 1978. En ese tiempo, se implementaron dos propuestas para enseñar y aprender el español como segunda lengua: el método IISEO (Instituto de Investigación Social del Estado de Oaxaca) y el método Swadesh. A pesar del avance que significaron estas innovaciones, no incidieron en el desarrollo del bilingüismo escolar de tipo aditivo (SEP-Poder Ejecutivo Federal, 2017).

Por otra parte, hay que admitir también que un análisis o evaluación de los diversos factores de la educación escolar indígena depende enormemente de las concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación. La historia de cambios intentados muestra también que los esfuerzos de capacitación/actualización docente han resultado desproporcionados o insuficientes o poco sostenidos, si tenemos en cuenta el bajo impacto en la calidad de los aprendizajes. Vivimos un *impasse* que obliga a imaginar nuevos criterios, estrategias y plazos más realistas a fin de producir un verdadero cambio en las escuelas indígenas rurales, particularmente. Es en este contexto que se formularán reflexiones sobre el tipo y funciones de los recursos humanos que necesita la educación escolar indígena para provocar un cambio integral de la situación actual.

Por una necesidad sistémica, se requiere una noción fundamentada y consensada de “desarrollo educativo en regiones indígenas”. De una manera más o menos práctica, se puede concebir el desarrollo educativo como la armonía de cuatro dimensiones, asimétricamente relacionadas (tabla 3.1).

Tabla 3.1. Factores del desarrollo de la educación en regiones indígenas (Muñoz, 1998)

Dimensiones del desarrollo educativo	Conceptos
Políticas educativas, proyectos de sectores sociales, tendencias globales contemporáneas	Objetivos, concepciones y paradigmas para definir la educación escolar indígena en el desarrollo de la sociedad global.
Sistema escolar y sistema de formación profesional	Instituciones, organigrama y estrategias del Estado y gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales.
Modelos académicos de enseñanza-aprendizaje y modelos de formación docente intercultural	Diseños curriculares, propuestas pedagógicas, enseñanza y aprendizaje según identidades psicolingüísticas y socioculturales del alumno indígena.
Procesos y experiencias escolares específicos	Especificidad de los procesos escolares en las comunidades étnicas de habla, participación comunitaria e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades locales.

Las dimensiones sistémicas del desarrollo educativo mencionadas ameritan amplias reflexiones. A modo de caracterización general, se presenta una síntesis sobre el significado de estas dimensiones.

Políticas educativas, proyectos de sectores sociales, tendencias globales contemporáneas

En realidad, la aplicación estricta de un programa educativo coherente en regiones indígenas implicaría una transformación curricular e institucional de la oferta educativa y una práctica pedagógica diferente porque pone a los alumnos, a las comunidades y a sus rasgos socioculturales en el centro de la función de la escuela. Es decir, ofrecer educación escolar significa un cambio para el sistema educativo, no sólo porque involucra la sustitución de un modelo y una organización pedagógica, sino esencialmente porque debe responder a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos indígenas.

En la definición de las políticas educativas en regiones indígenas mexicanas, organizaciones comunitarias, agencias internacionales y funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), vía la Dirección General de Educación Indígena, o investigadores de la educación intercultural bilingüe, discrepan a menudo a propósito del peso específico que se le debe asignar a la etnodiversidad, a los bilingüismos, a la interculturalidad contemporánea y a la formación docente, y propugnan medidas muy diversas que no han evitado el poco éxito y arraigo social de esta política pública. Es decir, los distintos sectores sociales discrepan en la definición de las políticas educativas y en los factores sobre los cuales sustentar la eficiencia y calidad de los aprendizajes y el desarrollo socioeducativo. Pero es un hecho positivo que los debates se sitúen cada vez más en la perspectiva de un sistema escolar puesto en marcha, en operación.

Desde hace décadas, el Estado mexicano asume aditivamente influencias de la educación popular y la acción de los maestros

misioneros, propuesta por José Vasconcelos (1914; 1921-1924). También reconoce la doctrina del impacto de la educación (libro de texto gratuito e igualdad de oportunidades) en la unidad nacional desarrollada por Jaime Torres Bodet (1952 y 1964-1970). Igual influencia se reconoce en las ideas de Justo Sierra en torno a los principios de libertad de cátedra y de investigación (1905-1911). Así mismo, ha suscrito convenios de mejoramiento de la preparación de los maestros y un compromiso singular con la población indígena y con la diversidad étnica y cultural del país que ha dado origen a la educación intercultural bilingüe (SEP-Poder Ejecutivo Federal, 1996, p. 10).

Sistema escolar y sistema de formación profesional

En síntesis, se puede postular que son cuatro los principales retos del sistema educacional para alumnos indígenas: descentralización, participación o control comunitario de la educación, organización pedagógica y formación-capacitación docente. Transcurrido el tiempo, cada uno de estos retos produjeron al inicio dinámicas locales, pero han terminado por tomar el cauce de una estrategia gubernamental nacional y centralizada, que ha consolidado la capacidad de administración de las instituciones gubernamentales. La formación y capacitación docente puede ser un buen ejemplo.

México posee la mayor oferta formadora de maestros bilingües de América Latina. La UPN ofrece, desde 1982, la Licenciatura en Educación Indígena en modalidad escolarizada (en la Unidad Ajusco, Ciudad de México) y, desde 1990, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para Maestros de Escuelas Indígenas, con una duración de cuatro años en modalidad semiescolarizada (en 35 unidades regionales y varias subsedes de este sistema universitario), atendiendo actualmente a más de 5 mil maestros bilingües en todo el país.

Este enorme esfuerzo no está, en modo alguno, exento de problemas. En efecto, se pueden señalar algunos aspectos problemáticos:

primero, la formación de maestros en servicio activo ha orillado a la operación de una modalidad semiescolarizada. El modelo de formación en cuestión implica condiciones materiales para el desarrollo de un autodidactismo de los maestros-estudiantes y, significativamente, supone la adopción de estrategias cognitivas y de estudio típicas de las instituciones universitarias. Razones culturales y cognitivas asociadas a entornos con escasa funcionalidad de la lengua escrita en los respectivos contextos indígenas, podrían explicar la adopción muy lenta de las estrategias académicas y de estudio previstas, de modo tal que estos maestros asisten a sus aulas universitarias sin el necesario proceso autodidacta de estudio y limitan el alcance y la calidad del trabajo en el aula.

Por otra parte, la posibilidad de realizar un cambio y mejorar la enseñanza-aprendizaje en las escuelas indígenas tiene que ver con la adecuada relación entre formación teórica y práctica. A modo de ejemplo, el llamado fenómeno del *empirismo* suele desarrollar en los maestros una relación no madura, de rechazo e incompreensión de las fuentes teóricas y reflexiones conceptuales y, en ocasiones, una sacralización de las prácticas. Los mismos programas consienten este empirismo y sitúan el análisis de la práctica docente como el foco integrador de la formación, sin ofrecer recursos de sistematización, provocando una gran corriente de anecdotismo de los procesos escolares (Ríos y Caballero 1996; Mena y Ruiz, 1993).

Modelos académicos de enseñanza-aprendizaje y modelos de formación docente intercultural

Las deficiencias de la educación en las zonas indígenas se deben no sólo a la irregularidad y las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo. En consecuencia, la política del

gobierno federal, concertada con las autoridades estatales, tendrá dos orientaciones centrales: consolidar y extender los programas generales para las escuelas de zonas indígenas y las poblaciones que asisten a ellas; y flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas de la escuela. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación (SEP -Poder Ejecutivo Federal, 1996, pp. 76-77).

Procesos y experiencias escolares específicos

En las escuelas indígenas se expresan desigualmente las innovaciones propiciadas desde las instituciones creadoras de política educativa y desde el sistema educacional. Las prácticas docentes observadas recientemente muestran experiencias muy particulares de los maestros frente a sus grupos, en las que la información y la capacitación acerca de las innovaciones educativas, contenidas en la expresión educación intercultural bilingüe, son altamente insuficientes y ambiguas, de modo que las metodologías didácticas no se relacionan, estrictamente hablando, con la normatividad y la supervisión ejercida por las instituciones educativas tanto zonales como nacionales, porque en los contextos comunitarios cobran más relevancia los contactos interétnicos y las necesidades que de ahí emanan: igualdad social, valorización, acceso al trabajo (Modiano, 1974; Mena y Ruiz, 1993; Mena, Muñoz y Ruiz, 1999).

A modo de conclusión respecto a las dimensiones antes mencionadas, la transformación intercultural de la educación escolar en regiones indígenas provendrá, en lo que concierne a objetivos y contenidos, principalmente de la dimensión de las realidades y los procesos escolares específicos, en la medida en que se democratice y opere la gestión de las políticas de educación pública mediante formas de control comunitario. El sistema educacional sólo reflejará las condiciones políticas institucionales imperantes. La dimensión

de los modelos académicos de aprendizaje o de formación docente permanecerá invisible y descoordinada, mientras no se establezcan condiciones institucionales de coordinación y comunicación con las administraciones educacionales regionales y las instancias de investigación académica de la educación escolar indígena.

2. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA

Hasta el presente, la investigación en el campo de la educación bilingüe indígena se ha practicado en torno a dos direcciones principales: una, la documentación etnocultural y lingüística de los pueblos indígenas; y otra, la evaluación de las experiencias en centros educativos pertenecientes al sistema de educación pública indígena. Esta peculiar historia científica ha tenido una influencia menor en el funcionamiento del subsistema escolar en México. Hay que reconocer, además, que no ha logrado un desarrollo suficiente ni ha conseguido influir de manera significativa en las diversas políticas socioculturales y educativas que se han ejercido en el país durante las últimas tres décadas.⁴

En este apartado, se aludirá de manera general a investigaciones evaluativas de la educación escolar indígena, con el propósito práctico de identificar elementos que favorecen la comprensión de los contenidos implicados tanto en el concepto sistémico de desarrollo educativo como en las implementaciones de formación intercultural. Un primer rasgo destacable de estas investigaciones es que han favorecido el establecimiento de la evaluación como un parámetro

⁴ Si bien es cierto que el indigenismo del Estado mexicano identificó la problemática educativa indígena desde décadas tempranas del siglo XX, sólo las recientes políticas públicas han asumido una visión de Estado sobre esta cuestión mediante reformas constitucionales (reforma art. 2 constitucional, Poder Ejecutivo Federal, 2001, y Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en 2003). En un antiguo trabajo (Hamel y Muñoz, 1989), planteamos que en este panorama ha estado muy presente la vertiente antropológica de los estudios lingüísticos y sociolingüísticos en México.

para juzgar a los sistemas y proyectos de educación escolar indígena, aunque por exigencias de las políticas de financiamiento, casi siempre.

Por otra parte, la conceptualización, los resultados y los modelos de evaluación de la educación bilingüe intercultural, por ahora, no son comparables ni generalizables debido a que responden a criterios muy disímiles. En efecto, las incompatibilidades obedecen a dos situaciones:

- a) las determinaciones que surgen de los contextos sociopolíticos específicos, de los cuales emanan objetivos y parámetros ideológicos, tanto gubernamentales como comunitarios, necesidades organizativas y reivindicaciones concretas que postulan enfáticamente cuáles y cómo son las relaciones entre la educación indígena escolarizada y el desarrollo político, económico y sociolingüístico, a fin de lograr la democratización en las sociedades respectivas.
- b) las construcciones conceptuales y metodológicas en marcos locales y nacionales. Así, nociones y procedimientos tan presentes en los proyectos y sistemas escolares de educación indígena bilingüe, tales como *calidad educativa, interculturalidad, evaluación, orientación hacia los etnocontenidos, aprovechamiento lingüístico y vinculación con la comunidad*, no son conceptualizados ni practicados de manera compatible. De algún modo, esta situación podría superarse en la medida en que las experiencias educativas se comuniquen y asuman indicadores y parámetros comunes.

En efecto, una revisión rápida y superficial de las evaluaciones más difundidas en medios educacionales y académicos revela que existe una cierta convergencia de propósito en la dirección de beneficiar y apoyar la consolidación, de manera inmediata y sea cual fuere el paradigma científico que se suscriba, de la educación escolar indígena bilingüe. Para ello, se enfoca la atención hacia un determinado

número de indicadores a fin de elevar la eficiencia y calidad de los procesos escolares.

En general, las diversas evaluaciones analizan la elevación del aprovechamiento académico y lingüístico, y experimentan estrategias para estimular la participación de los alumnos y recuperar los saberes ancestrales. Otros proyectos analizan los impactos y cambios de la comunidad étnica atribuibles a la influencia del trabajo educativo. También es motivo de interés la capacitación de docentes y técnicos de modo tal que incida efectivamente en la recomposición formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, ciertamente, se despliegan notables esfuerzos por lograr que los libros de texto cumplan una función estructurante de la enseñanza y estimuladora del aprendizaje. En suma, se explora la importancia de una compleja gama de dominios e indicadores a fin de garantizar una formación intercultural coherente a los alumnos indígenas.

Hasta ahora, es conveniente hacerlo destacar, los principales hallazgos y contribuciones acerca de las características y aplicaciones principales de la educación indígena escolarizada provienen de investigaciones básicas y aplicadas de largo aliento, desarrolladas en centros académicos que no necesariamente vinculados a las estructuras gubernamentales encargadas de administrar la educación bilingüe intercultural. Esta situación no es aconsejable porque produce una brecha o desfase entre la investigación, la evaluación y la capacitación en educación indígena bilingüe. Es especialmente recomendable superar esta desvinculación en los programas más exitosos y amplios porque pueden multiplicar sus logros beneficiando a futuras experiencias.

Por otra parte, la práctica misma de la educación indígena escolarizada ha ido perfilando una serie de campos de problemas afines (que en este documento llamamos también “dominios”). En la tabla 3.2 se propone un repertorio de dominios con los respectivos “indicadores”, que no son más que factores o componentes que tienen una función importante tanto en la planeación y la ejecución como en la evaluación de la educación indígena bilingüe.

Tabla 3.2. Dominios e indicadores de seguimiento y evaluación de la educación escolar indígena

Dominios	Indicadores
Participación social	<ul style="list-style-type: none"> • Control social de la gestión educativa • Comunicación social y escolar (bilingüismo social) • Construcción comunitaria de la propuesta educativa y curricular
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades educativas • Contenidos/etnocontenidos • Interculturalidad escolar • Funciones pedagógicas L1/L2
Institución	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y formación de maestros • Producción de materiales didácticos • Supervisión y apoyo técnico • Infraestructura • Mecanismos de evaluación, seguimiento e investigación
Procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes significativos • Función de los materiales didácticos • Metodologías/interacciones. Uso de L1/L2 • Funciones del maestro • Racionalidad cultural ancestral y tarea académica en el aula • Evaluación del aprendizaje (aprovechamiento) • Reflexividad de los actores (metacogniciones)
Impacto	<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso educativo • En la comunidad etnolingüística • En el desarrollo regional • En el desarrollo global

Los anteriores dominios e indicadores se articulan y utilizan, preferentemente, según el tipo de modelo de evaluación que son planteados o exigidos por las instituciones financiadoras, agencias de cooperación e instituciones gubernamentales. Hasta la fecha, las bases teóricas y las implicaciones de los distintos modelos de evaluación no han sido suficientemente sistematizadas, criticadas y ajustadas. Modelos tales como el de calidad educativa, de equidad, de pertinencia, constituyen ejes transversales que aglutinan de un modo particular los distintos indicadores y requieren de un análisis mucho más cuidadoso y profundo.

También es relevante considerar que si se comparan las primeras evaluaciones de los programas de educación indígena con las

experiencias actuales, se constatan notorios cambios teóricos, metodológicos y técnicos. Es importante remarcar que este no es un proceso lineal y monocausal, sino que es multiforme y multicausado. Un proceso, por ejemplo, está localizado a nivel de los paradigmas de las ciencias sociales, a nivel de las discrepancias entre las concepciones cuantitativas y cualitativas para interpretar los fenómenos sociales, entre los cuales se ubican los procesos educativos. Otra discusión científica se concentra en el significado de la diversidad lingüística y cultural en los contextos posmodernos. Para unos, se trata de una dificultad; para otros, de un recurso.

Los modelos y estrategias de evaluación en su propósito de analizar hechos significativos han experimentado cambios en sus perspectivas teóricas y metodológicas, así se da, por ejemplo, la tendencia de análisis de proceso en profundidad en ciclos longitudinales y no sólo de resultados terminales. También se introducen enfoques cualitativos que permiten explicar las diferencias y las causas de los procesos estudiados.

Tabla 3.3. Evoluciones de los modelos de evaluación de la educación indígena escolar

Parámetros	Transformaciones
Focalización	Productos y resultados → procesos Progresión lingüística → necesidades de aprendizaje
Representación	Cuantitativa → cualitativa
Ciclo analítico	Transversal → longitudinal
Alcance	Puntual/survey → ejemplar/profundidad
Validez	Comparativos → sistémicos Control/experimental → criterios propios

Muchas consideraciones metodológicas pueden formularse a partir de la tabla 3.3. En primer término, hay que destacar que las evaluaciones cualitativas nos abren a la perspectiva de proceso, dentro de la cual se deben considerar las interrelaciones de la comunicación con la cognición y las actitudes. Así mismo, el reconocimiento de la

dimensión interactiva/comunicativa como el contexto más adecuado para interpretar las tareas académicas y las estructuras de participación social que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje, aparece hoy como una dimensión necesaria de los trabajos de evaluación de la calidad educativa.

Implicaciones diferentes para la evaluación produce, por otra parte, la política de descentralización y reducción de la función docente de los estados nacionales. En este sentido, es esperable que las inequidades que pesan sobre las poblaciones indígenas se interpreten más adecuadamente y, por ende, se adopten indicadores más válidos y pertinentes. Otra transformación no menos importante es el énfasis sobre los procesos antes que los resultados de una experiencia de enseñanza-aprendizaje.⁵

En los momentos de planeación de proyectos educativos, en general, no se prevé con claridad suficiente las relaciones entre evaluación interna y externa, seguimiento y sistematización, razón por lo cual no es fácil disponer de estrategias ágiles de decisión y ajuste, ante los imprevistos o deficiencias detectadas. Un punto de partida básico es considerar a la evaluación externa como una instancia de formación o capacitación mediante la cual los actores reflexionen e incorporen las experiencias y resultados de las investigaciones evaluativas a su desempeño profesional.⁶

⁵ Para definir la eficiencia y calidad de los programas de educación intercultural bilingüe, la lógica costo-beneficio no resulta ser el criterio más adecuado. Deberían considerarse los elementos ya indicados como dominios-indicadores, al igual que las tendencias científicas de la evaluación, a fin de que exista la mayor compatibilidad posible con las condiciones de la educación escolar indígena. Por esto, la definición del concepto de beneficio debe construirse tanto en relación con los objetivos y metas de los proyectos como con los resultados en otras áreas educativas y sociales.

⁶ De manera que esta estrategia resulte viable, los equipos de evaluación externa deberían integrarse por personal también externo y participantes o miembros regulares de los programas evaluados. En las evaluaciones internas, por su parte, deberían incluir diferenciadamente a los distintos sectores sociales involucrados en la experiencia educativa. Del mismo, con fines comparativos es recomendable establecer criterios generales y flexibles para las evaluaciones de programas de EIB.

Rossana Podestá y Elizabeth Martínez Buenabad (2003) propusieron una interesante tipología de líneas de investigación en el campo de la educación indígena, basada en criterios disciplinarios y conceptuales.⁷

¿Qué hace falta para superar este panorama de dispersión y de incomunicación? ¿Acaso no coincidimos en la necesidad de crear compartidamente programas de investigación? Muchas otras preguntas se pueden formular al respecto. Tal vez esté más próxima la oportunidad de lograr la *visibilidad* de la investigación de la educación escolar indígena en las políticas públicas del Estado mexicano. Investigadores de Chiapas, Veracruz, Sonora, Oaxaca, Ciudad de México, por nombrar algunos ejemplos, pueden trabajar de manera convergente sobre la ficción interactiva y cognitiva de construir objetivos, principios y contenidos de un programa de investigación en torno a la EIB (Muñoz, 1998 y 2018).

3. REPENSANDO LAS BASES DE LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La plataforma de elementos surgidos de la presentación del desarrollo educativo y de las evaluaciones de la educación escolar indígena, pueden agruparse en dos principios orientadores de la formación de recursos humanos para la educación intercultural. A saber:

1. Satisfacer tanto las condiciones sociales y políticas en las comunidades indígenas como las cuestiones teórico-metodológicas de la investigación educativa, lo cual implica que los actores locales

⁷ Menciono algunas temáticas de este trabajo: la documentación de procesos de contacto conflictivo entre las lenguas indígenas y el español que generan fenómenos de desplazamiento, tales como las actitudes lingüísticas; estudios de proficiencia lingüística, proficiencia textual y aprovechamiento escolar. Etnografía del habla. Se reportan estudios relacionados con la funcionalidad lingüística de las lenguas y los procesos de vitalidad/desplazamiento de las mismas, entre otros. Véase Podestá y Martínez Buenabad (2003).

(organizaciones no-oficiales, representatividad de las mujeres indígenas, expertos culturales, entre otros) deberán ser tomados en cuenta efectivamente. De aquí se deriva la necesidad de imaginar fórmulas mixtas de objetivos para la realización de las acciones dirigidas a la formación e investigación.

2. En vista de que existe una muy baja o nula confiabilidad en la información disponible de la EIB desde las instituciones educacionales, sobre las cuales tomar decisiones curriculares, programáticas, de políticas culturales, entre otras, habrá necesidad de crear y conseguir nuevos mecanismos de producción, transferencia y concentración de información, especialmente aquella que reduzca las distorsiones de la información local.

A modo de interpretación integrativa de los principios enunciados, se sugiere que de allí emergen líneas prioritarias que se deben atender en los programas de formación e investigación de la educación intercultural, tales como:

- a) Desarrollo de capital humano en educación indígena bilingüe: formación docente, formación en investigación, otras especializaciones no escolarizadas como medio ambiente, justicia, entre otras.
- b) Políticas socioculturales sobre derechos indígenas, etnodiversidad, biodiversidad e interculturalidad.
- c) Investigación de procesos educativos en contextos indígenas, tanto la educación escolarizada como la no escolarizada.
- d) Normalización de lenguas indígenas (diversas políticas de promoción del uso oral y escrito).

Como respuesta al panorama presentado, resulta necesario destacar algunas implicaciones en la formación profesional de los recursos humanos que requieren un mayor desarrollo de la educación intercultural. Sobre la base de las varias dimensiones en que se sustenta cualquier desarrollo educativo (tabla 3.1), pueden visualizarse las necesidades de formación de recursos humanos y las

funciones que estos deben desempeñar para la aplicación eficiente y congruente de una filosofía educativa intercultural.

En México, esta profesionalización o especialización ha implicado la captación de expertos académicos que han debido enfrentarse a una experiencia formadora inédita. Al respecto, cabe señalar que los avances son verdaderamente importantes, pero no suficientes. Es aquí que se hace patente la necesidad de profesionalización mediante programas de posgrado. A fines de los años noventa existían la Maestría en Desarrollo Educativo, en la Unidad Ajusco de la UPN; la Maestría en Lingüística Indoamericana, en el CIESAS; y, desde 1997, la Maestría en Sociolingüística de la Educación Bilingüe y Básica, en la Unidad UPN Oaxaca; también la Universidad Veracruzana ofrecía a partir de ese año la Maestría en Educación Básica y Lenguaje. Hoy existe una oferta más diversificada en un mayor número de universidades públicas y privadas.

La naturaleza interdisciplinaria de la educación intercultural bilingüe hace patente, además, que las necesidades en cuanto a investigación sean vastas y atraviesen diversas disciplinas. Así, por ejemplo, en lo referente a planificación, se necesita también contar con profesionales capaces de aprovechar los resultados de investigación para plantear y programar acciones, sobre todo, en dos ámbitos específicos: las políticas interculturales de lenguaje y la planificación educativa.

Así mismo se requieren profesionales para intervenir en los diversos momentos del desarrollo curricular, desde la identificación de las necesidades básicas de aprendizaje y de las competencias que deben desarrollar los educandos que viven en contextos bilingües o pluri-lingües, hasta la elaboración de textos y guías para uso de maestros y alumnos en cada una de las áreas del currículo escolar. También es menester formar profesionales que atiendan campos igualmente importantes como los relacionados con la administración y la supervisión escolar en la EIB.

Por otra parte, existe la urgencia de contar con programas de formación profesional integral para la EIB y no únicamente con

acciones de capacitación, como ha ocurrido en muchos países. Es necesario transformar sustancialmente la tradición y las prácticas en esta materia, que si bien constituyen una inversión importante, no brindan los resultados esperados, no logran modificar la práctica pedagógica ni tampoco mejoran la coordinación de los servicios.

Al tratarse de la construcción de una pedagogía bilingüe e intercultural, se requiere formar profesionales que estén en capacidad de dialogar e interactuar con los padres de familia y con los miembros de las comunidades, en tanto se diseña una pedagogía que considere la diversidad lingüístico-cultural como eje y como recurso para potenciar un aprendizaje significativo.

La estrategia de formación es obviamente diversa e incluye una gran variedad de respuestas a diversos niveles profesionales, como educación secundaria, educación media superior y educación superior de pre y posgrado. Sin embargo, lo que caracteriza a la oferta existente es la búsqueda de alternativas y soluciones a problemáticas derivadas de la propia aplicación de los programas institucionales de formación intercultural.

CONCLUSIONES

Cualquier acción que se realice en la dirección de formar educadores interculturales, necesita alinearse en la perspectiva de dos objetivos humanitarios globales, cada vez más presentes en las reformas educacionales y políticas socioculturales: uno es la comprensión y potenciación de la diversidad lingüística y cultural en los aprendizajes; y otro es la configuración propositiva de escenarios multilingües e interculturales de formación y de profesionalización.

A partir de la riqueza de significados que contienen ambos objetivos globales, se consolida paulatinamente una cultura académica de la “profesionalización intercultural”, que supone una gama de habilidades, prácticas institucionales e identidades de funcionamiento laboral de todos los actores de estas comunidades

profesionales. También implica un flujo continuo de “socialización disciplinaria” que caracteriza los contenidos y metodologías de actividades docentes, procesamiento de fuentes de estudio y un estilo de proyectos académicos y prácticas profesionales. Finalmente, comprende también la construcción crítica y solidaria de los nuevos profesionales en el marco de circunstancias sociopolíticas y la participación en redes sociales u organizaciones que promueven la herencia o memoria etnocultural.

Desde una perspectiva optimista, la comunicación multilingüe e intercultural aumentará su importancia y funcionalidad en la educación superior y, paulatinamente, comenzará a ser concebida como un motor de cambio cognitivo, pedagógico y profesional, especialmente en ciencias sociales y humanidades. En la medida en que se profundicen las dimensiones implicadas en el reconocimiento de la etnodiversidad y de la comunicación intercultural, es posible esperar un próximo desarrollo sociocultural y multilingüístico de la sociedad y las instituciones educacionales, que se caracterizará por

- a) la aplicación de los instrumentos jurídicos sobre derechos indígenas en la cobertura, vinculación y calidad de la educación superior,
- b) el aumento de acciones afirmativas en favor del acceso, permanencia y movilidad de estudiantes indígenas y
- c) la refuncionalización de saberes, tecnologías y prácticas interculturales en la docencia e investigación en los diversos campos disciplinarios y profesionales.

En este sentido, los resultados de las evaluaciones deben llegar a manos de los actores de los procesos docentes y proyectos interculturalizantes, a fin de que puedan ser utilizados para reformar o mejorar estas mismas acciones.

Los maestros que no reciben una formación que les permita el crecimiento profesional y que no cuentan con el apoyo para desarrollar su creatividad y competencias para responder a situaciones

nuevas, no están preparados para desempeñarse adecuadamente en un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo. En este sentido, un campo de intervención que exige la mayor atención es el de formación de formadores, ya que no se cuenta todavía con un contingente suficiente de profesionales preparados para organizar, planificar y dirigir procesos educativos multilingües y para asumir una misión de tanta trascendencia para el futuro de la educación intercultural como es la formación y la capacitación de maestros bilingües.

Por último, la formación de recursos humanos que atiendan necesidades e intereses educativos de las comunidades y áreas caracterizadas por la diversidad étnica, lingüística y cultural, constituye una gestión estratégica de la sociedad que enriquece el panorama educativo nacional y global; así mismo contribuye a cambiar integralmente la educación en general y favorece el desarrollo económico, técnico, plural e incluyente de las comunidades étnicas y de todos los ciudadanos de la interculturalidad actual.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language in society*, 10 (3), 327-364.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cámara de Diputados (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas*. México.
- Dittmar, N. y Schlieben-Lange, L. (eds.). (1982). *Die Soziolinguistik in Romanisch sprachigen Ländern*. Baden-Wurtemberg, Alemania: Gunther Narr Verlag.
- Fishman, J. (1969). Bilingualism in the Barrio. *Modern Language Journal*, 53, 3-4.
- Fishman, J. (1977). Language and ethnicity. En H. Giles, (ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 15-57). Londres, Reino Unido: Academic Press,
- Hamel, R. y Muñoz, H. (1989). La sociolingüística en América Latina: notas sobre su dependencia y perspectivas. En R. Hamel, Y. Lastra y H. Muñoz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana* (pp. 227-240). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistics patterns*. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell.

- Mena, P. y Ruiz, A. (1993). Impactos de las actitudes en la formación y práctica docente: el caso de la Sierra Juárez de Oaxaca. En H. Muñoz y R. Podestá, (eds.), *Contextos étnicos del lenguaje: aportes en educación y etnodiversidad* (pp. 170-181). México: Universidad Autónoma Benito Juárez.
- Mena, P., Muñoz, H. y Ruiz, A. (1999). *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. México: UPN Oaxaca.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI-SEP.
- Morelli, M. y Luise, D. de (2018). *Mediazioni traduzioni linguagui. Da Genova al Messico andata e ritorno*. Génova, Italia: Zona, mediazione comunitaria. Dalla coesistenza alla convivenza.
- Morgan, M. (2014). *Speech Communities. Key topics in linguistic Anthropology*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Muñoz, H. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17 (educación, lenguas, culturas), 31-50.
- Muñoz, H. (2018). *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar*. México: UAM-Iztapalapa/Editorial Tirant Humanidades.
- Muñoz Cruz, H., Morelli, M. y Luise, D. de (2018). *Mediación en comunidades multilingües. Experiencias de cohesión comunitaria y de formación*. México: UAM-Iztapalapa/Editorial Tirant Humanidades.
- Podestá, R. y Martínez Buenabad, E. (2003). 4. Sociolingüística educativa. En *La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 3: Educación, derechos sociales y equidad (pp. 105-124). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Poder Ejecutivo Federal (2001). Reforma artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial*. México: Secretaría de Gobernación.
- Ríos, M. y Caballero, J. (1996). Perspectivas en la formación de docentes indígenas para una educación intercultural en México. En H. Muñoz y P. Lewin (eds.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural. Investigaciones lingüísticas 2* (pp. 332-340). México: UAM-Iztapalapa-INAH Oaxaca.
- SEP-Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-Poder Ejecutivo Federal (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica. IV. El currículo de la educación básica. Aprendizajes clave para la educación integral*. México. SEP.

- Sperber, D. (1985). Anthropology and Psychology: Towards an Epidemiology of Representations. *Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, Man, New Series*, 20 (1), 73-89.
- Stavans, A. y Hoffmann, C. (2015). *Multilingualism. Key topics in sociolinguistics*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Szekely, G. (12 de febrero de 1997). Llamado urgente a la educación. *El Universal*. México.
- Temple Adger, C., Snow, C. y Christian, D. (2018). *What teachers need to know about language*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Watson, P. (marzo de 1987). *Journal of Applied Philosophy*. Wiley: Society for Applied Philosophy.
- Young, R. (2001). *Postcolonialism. An historical introduction*. Malden, Estados Unidos/Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.

CAPÍTULO 4

DIÁSPORA, ESCOLARIZACIÓN Y RESISTENCIA:

LA EXPERIENCIA DEL ORE 'IS TYÄJK

(CENTRO DE LENGUA Y CULTURA ZOQUE, CLyCZ)

*Fortino Domínguez Rueda**

*Los pueblos originarios, desde hace siglos, todo el tiempo hacen
al mismo tiempo las dos cosas, lo urgente y lo importante.
Lo urgente es sobrevivir, o sea no morir, y lo importante es vivir.
Y lo resuelven con resistencia y rebeldía, o sea que se resisten a morir
y al mismo tiempo crean, con la rebeldía, otra forma de vivir.*

Comunicado del EZLN: ¿Qué sigue? II. Lo urgente y lo importante (2017)

1. LA EMERGENCIA INDÍGENA A FINALES DEL SIGLO XX

El levantamiento indígena del EZLN el 1 de enero de 1994, colocó a Chiapas en la geografía internacional. La toma de varias alcaldías,

* Zoque de Chapultenango, Chiapas, México, indígena urbano, historiador y antropólogo. Profesor-investigador adscrito al departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara (UdG), Jalisco, México. Miembro del Ore 'is tyäjk Centro de Lengua y Cultura Zoque (CLyCZ) y coordinador de la Cátedra de la Interculturalidad y del Seminario de Epistemologías Decoloniales.

la declaración de guerra al gobierno mexicano con los sucesivos 12 días de combate, un programa radical de demandas y el uso de internet como herramienta de comunicación global, inauguran un nuevo ciclo en la lucha de los pueblos indígenas de Chiapas que tendrá repercusiones a nivel regional, continental y planetario. La rebelión indígena del EZLN no sólo puso sobre la mesa del debate público la terrible realidad de explotación y marginación de los pueblos indígenas en México, ante todo ha mostrado, en estos 25 años de existencia pública, que la autonomía se constituye como un camino viable para la liberación de los pueblos indígenas.

Por su parte, el Estado mexicano generó una nueva articulación de políticas públicas enfocada a pueblos indígenas. De esta suerte, durante los últimos 25 años hemos sido testigos de la creación o renovación de dependencias gubernamentales. En 2003, el INI deja de existir y se constituye la CDI, misma que dejó de funcionar en el año 2019 para dar paso a la creación del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

A su vez, desde 2004 se registra la aparición de diversas universidades interculturales por varios estados del país. Cabe señalar que el discurso del reconocimiento de la diversidad ha sido clave para que el Estado mexicano y sus instituciones encaren el tema indígena. Sin duda alguna, este discurso encontró en nuestra nación un espacio fértil para su reproducción. Académicos, algunos líderes indígenas, políticos y ciertos sectores de la izquierda mexicana, veían con buenos ojos la puesta en marcha del reconocimiento de la diversidad, entre otras cosas, porque mostraba una salida viable ante el paradigma tan criticado del integracionismo practicado por el indigenismo de Estado. Sin embargo, en un país tan desigual como México, la educación superior en el presente es aún un espacio clausurado para el grueso de la población, máxime cuando nos referimos a la población indígena.

Investigaciones recientes han mostrado cómo en México sólo 3% de la población indígena logra ingresar a las instituciones de educación superior (Carlos Fregoso, 2015; ANUIES, 2008). Esta

misma situación se registra en los demás países del continente, donde el acceso a la universidad es aún limitado (De Souza Lima y Paladino, 2012).

Bajo este contexto, en el presente artículo se abordarán los temas del acceso a la educación superior y el florecimiento cultural que se registra entre las actuales generaciones de zoques asentados en espacios urbanos y rurales de México. Para ello, se inicia con una contextualización del pueblo zoque y se ahonda en la relación entre los perfiles educativos, los procesos de organización política y la vinculación con la comunidad de origen que los zoques escolarizados vienen desarrollando a lo largo de una década.

2. DE LA CUENTA LARGA A LA DIÁSPORA ZOQUE: EL CASO DE CHAPULTENANGO, CHIAPAS

La historia del pueblo zoque es de una extensión muy considerable. Muestra de ello es que de este grupo étnico se tienen registros arqueológicos que datan de hace aproximadamente 3 mil años (Clark, 1994; Lowe, 1998). Andrés Fábregas (2008a, p. 9) reseña que “desde épocas remotas los zoques formaban parte del complejo cultural olmeca que, con el devenir de los años, fue conformando diversos pueblos con sus respectivas culturas. El zoque es uno de esos pueblos”. Propone que existe una filiación lingüística con los mixes, habitantes del actual estado de Oaxaca y con los popolucas, oriundos de Veracruz, conformando de esta manera la familia lingüística mixe-zoque-popoluca.

En relación con el término zoque, Leopoldo Trejo (2004) propone que quizá se derive del náhuatl *zoquitl*, que significa “lodo”. De ser así, los zoques seríamos los hombres y mujeres de lodo. Para el autor, fueron los aztecas quienes nos bautizaron de esta forma hacia finales del siglo XV, cuando incursionaron repetidamente en la actual zona de Oaxaca y Chiapas. Así mismo, es necesario comentar que los zoques nos hacemos llamar *O' de püt*, que en lengua significa

“gente de idioma”, “palabra de hombre” o, en otros términos, “verdadero”, “auténtico” (Gálvez y Embriz, *et al.*, 2006).

En la actualidad, los estados de la República mexicana que registran la mayor presencia de población zoque son: Oaxaca, Tabasco, Veracruz y Chiapas. En Oaxaca, son Santa María Chimalapa y San Miguel Chimalapa los municipios que registran un número considerable de indígenas zoques (Trejo, 2004; Sánchez y Valle, 2016; Sánchez Gómez, 1 de junio de 2017).

En Tabasco, los zoques se encuentran ubicados en los municipios de Teapa y Tacotalpa, donde el uso de la lengua zoque se encuentra en un claro descenso. Por su parte, en el estado de Veracruz son los municipios de Acayucan y San Pedro Soteapa en los que se registra presencia zoque; pero, además, esta zona resulta ser un enclave interétnico donde conviven zoques y popolucas, lo cual ha generado la existencia de una cierta continuidad cultural, por lo que se les denomina zoques-popolucas (Báez-Jorge, 1973; Morales, 1999).

En el actual Chiapas, los zoques se ubican mayoritariamente en la región norte del estado (figura 4.1) y son el único grupo en la entidad que proviene de la familia lingüística mixe-zoque-popoluca, lo cual los distingue de los otros grupos étnicos de la región que provienen del tronco lingüístico maya.

Son justamente los municipios de Francisco León, Chapultenango, Tapilula, Rayón, Pantepec, Tapalapa, Ocotepéc, Coapilla, Copainalá y Tecpatán los que conforman la región histórica zoque de Chiapas (Fábregas, 2008b, 2012; Villa Rojas, 1975). Andrés Fábregas (2008a, p. 20) señala: “en nuestros días el grupo más numeroso de hablantes de zoque vive al este del río Grijalva y entre el escarpado territorio de la Sierra de Pantepec hacia el noreste de la altiplanicie chiapaneca” (ver figura 4.1).

En Chapultenango –pueblo fundado a raíz de la política de concentración que la Corona española desplegó sobre los zoques a finales del siglo XVI–, durante la época colonial, sus tierras fueron trabajadas bajo el régimen en mancomún, es decir, bajo el sistema prehispánico de usufructo, acceso y distribución de la tierra de

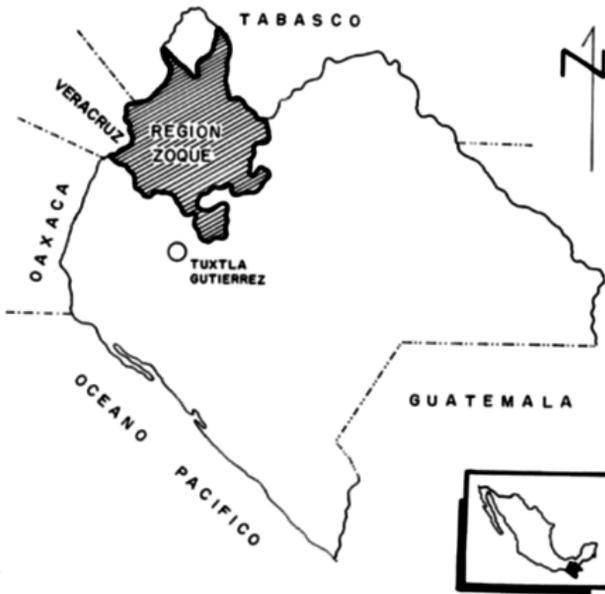


Figura 4.1. Ubicación del territorio zoque en el estado de Chiapas

forma libre (Ledesma Domínguez, 2016). En la historia contemporánea de este pueblo los elementos que explican la dispersión zoque son los desplazamientos territoriales de finales del siglo XIX (Ledesma Domínguez, 2016), la migración nacional desde 1940 (Domínguez, 2013, 2014), las erupciones del volcán El Chichón en 1982 y la posterior política de reubicación (Reyes, 2007; Báez-Jorge, 1985), así como la migración internacional de los años noventa. Son estos factores los que han generado la presencia zoque en las ciudades de Guadalajara, Ciudad de México, Villahermosa, Chihuahua, Tijuana, San Cristóbal de las Casas, Tuxtla Gutiérrez y zonas turísticas del país como Cancún, Quintana Roo. En Estados Unidos, las ciudades de Boston y Tennessee también se han convertido en puntos de destino para los migrantes zoques. Todas estas urbes, y su territorio de origen, son los puntos de anclaje y de reproducción de lo que podemos llamar el espacio de la diáspora zoque (Domínguez, 2018). Por *espacio de la diáspora*, Avthar Brah entiende:

El espacio de la diáspora es el punto en el que se discuten las barreras de inclusión y exclusión, de pertenencia y otredad, de “nosotros” y “ellos”. Mi argumento es que el espacio de la diáspora como categoría conceptual no sólo está habitado por aquellos que han migrado y sus descendientes, sino también por aquellos que están contruidos y representados como autóctonos. En otras palabras, el concepto de espacio de la diáspora (frente al de diáspora) incluye la mezcla y el enredo de las genealogías de dispersión y de aquellas que “se quedan donde están”. El espacio de la diáspora es el espacio donde el nativo es tan diaspórico como el diaspórico es el nativo (Brah, 2011, p. 212).

Este trabajo se propone mirar la experiencia de dispersión, la residencia urbana, el constante flujo de personas, la comunicación e información, así como el florecimiento cultural entre los zoques diaspóricos como un proceso dinámico inserto en relaciones asimétricas de poder, en el cual los zoques han desarrollado diversos procesos sociales para la reproducción cultural e identitaria del grupo en nuevos contextos de morada de manera que no se ha perdido el contacto con su comunidad de origen.

3. EDUCACIÓN SUPERIOR, FLORECIMIENTO CULTURAL Y ZOQUES URBANOS

Las generaciones zoques están conformadas por un segmento muy heterogéneo de personas que nacieron en Chapultenango, o bien, que a raíz del desplazamiento, la migración o la reubicación nacen o crecen en los nuevos asentamientos de la diáspora zoque durante los últimos 40 años. En su mayoría, los miembros de estas generaciones ya no viven directamente de la tierra. Si bien muchos de ellos, durante los primeros años de sus vidas, participaron en las actividades del campo y no las desconocen en lo absoluto, es evidente que en la actualidad estas prácticas se registran en menor medida. Las personas de estas generaciones mantienen fuertes vínculos con

sus familiares dispersos, viajan con cierta regularidad a Chapulteango o a los nuevos asentamientos donde residen sus familiares, asisten y participan en las fiestas tradicionales y patronales de sus respectivos asentamientos y, en algunos casos, los miembros de estas generaciones han optado por regresar a vivir a Chapulteango.

Llama la atención que entre estas nuevas generaciones de zoques, no sólo se registran casos de acceso a la educación superior, también se encuentran trayectorias académicas a través del estudio de maestrías y doctorados —especialmente en el campo de las ciencias sociales—, en los cuales hombres y mujeres han podido desarrollar proyectos de investigación que tienen como característica el hecho de estar fuertemente vinculados a sus respectivas comunidades de origen y residencia. Además, los zoques escolarizados están generando aportes significativos en los diferentes campos disciplinares en los que decidieron formarse. Muestra de ello son los diversos premios, publicaciones, exposiciones de pintura, video y cine, así como de festivales de música, poesía y congresos académicos en los que se han visto involucrados tanto en México como en diversos países del mundo, lo cual, entre otras cosas, ha generado un florecimiento cultural.

Aquí es necesario advertir que dicho florecimiento zoque no puede verse desvinculado del contexto urbano (Domínguez, 2017), situación que no dista de ser excepcional en relación con otras experiencias de indígenas urbanos en el continente.

Los datos censales reiteran la presencia indígena en las ciudades de América. Por ejemplo, Del Popolo, Oyarce y Ribotta (2009) realizaron un análisis de los datos arrojados por los censos del año 2000 en 11 países del continente, en un estudio del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía de 2009. Los resultados muestran claramente la creciente presencia de indígenas en contextos urbanos. En el estudio se puede observar cómo en Guatemala y México, aproximadamente uno de cada tres indígenas reside en zonas urbanas; por otra parte, en Bolivia, Brasil, Chile y Venezuela más de la mitad de los indígenas vive en ciudades (el caso máximo

es el de Chile, donde 64.8% de la población indígena reside en el medio urbano).

Para el caso mexicano, y de acuerdo con el mismo censo de 2000, se registran dos fenómenos complementarios. Por un lado, se da cuenta del crecimiento en números absolutos de la población originaria, así como se evidencia que un porcentaje importante de indígenas reside en espacios urbanos. Maya Lorena Pérez Ruiz así lo constata:

En 1930 había 2.4 millones de habitantes [hablantes] de lenguas indígenas mayores de cinco años, mientras que en el año 2000 la cifra aumentó a poco más de 6 millones (6 044 547); lo cual significa que los indígenas representan el 7% respecto a 84.7 millones de personas de ese rango de población que habita en el país. De ese 7%, 3.6 viven en zonas rurales, *mientras que en las urbanas lo hacen 2.4 millones de indígenas* (Pérez Ruiz, 2007, p. 72).

Con este contexto a cuestas, cabe la pregunta: ¿llegará el momento en que la población indígena urbana supere a la rural? (Vázquez, 2010). Esto todavía está en proceso y por verse. Sin embargo, lo que sí podemos aseverar es que la residencia indígena zoque en el espacio urbano no anula la participación de las personas con sus respectivas comunidades de origen. Para el caso de los zoques, creo que la reformulación no debe encaminarse a argumentar si el espacio urbano es mejor o peor que el rural, más bien, nos interesa mostrar cómo los zoques escolarizados han logrado expandir y fortalecer sus lazos con las familias dispersas residentes tanto en Chapulteango como en otros lugares a través de dos vertientes: 1) la vinculación de sus perfiles educativos con el trabajo comunitario y 2) el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.

4. ORE 'IS TYÁJK CENTRO DE LENGUA Y CULTURA ZOQUE: UN ESPACIO DESLOCALIZADO PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS ZOQUES EN DIÁSPORA

*Somos la otra erupción, somos las nuevas cenizas
que están cayendo y dispersándose por el mundo.
Nosotros estamos haciendo erupción pero para el pueblo.
Todo lo que se nos perdió lo estamos recuperando ahora.
Eso es lo que estamos haciendo, pero de otra manera.
Saúl Méndez Díaz, Saúl Kak (3 de agosto de 2016)*

Artista visual zoque y miembro del ClyCZ

Hacia finales de la primera década del siglo XXI (2007-2009), un grupo de zoques, varones en su mayoría, originarios de Chapultenango, con experiencias migratorias, profesionistas y con fuertes intereses en las artes y la cultura, decidieron agruparse en torno a lo que en un principio se llamó Comité de Lengua y Cultura. Las personas que iniciaron con el comité, Marco Antonio Domínguez, Samuel Ávila y Antonio Gómez, son hijos de zoques de los ejidos de Chapultenango que fueron afectados por la erupción de 1982 y que hoy se encuentran asentados en diversas partes de Chiapas y que, por razones históricas, familiares, laborales y educativas, viven en los centros urbanos de Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y Villahermosa, Tabasco, o mantienen fuertes vínculos con ellos.

En un principio, el comité estuvo conformado por traductores, intérpretes y videastas zoques que para ese entonces mantenían un importante lazo con el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI), fundado en junio de 1997, con sede en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. A raíz de ello, el comité comienza a enfocar sus energías en el tema de la normalización de la lengua zoque. La poeta, escritora y productora de radio zoque, originaria de Guadalupe Victoria, municipio de Chapultenango, Mikeas

Sánchez Gómez,¹ fue invitada a sumarse a las actividades del comité en 2009 y refiere: “A mí me invitaban a sus reuniones que tenían, ahí comenzó, a mí me invitaron a sus reuniones porque estaban trabajando para la normalización del zoque y otras lenguas y ellos eran el comité” (Sánchez Gómez, 1 de junio de 2017).

Por su parte, Fermín Ledesma Domínguez,² zoque de Guayabal, municipio de Chapultenango, refiere que él también conoció a los miembros del comité de lengua en 2009 y desde entonces se sumó a las actividades.

¿Cómo llegué al centro? Yo no soy fundador, sino soy la continuidad de un segundo momento del comité [...] en 2009 nos reunimos justamente para conmemorar la erupción del volcán Chichonal, ahí nos conocemos físicamente, ya en el 2009, y me comentan que tienen un comité de lengua y cultura zoque que se dedica a analizar la cuestión lingüística para enseñarla, y yo les dije pues yo no podría aportar absolutamente nada, primera porque yo no hablo la lengua y segunda no sé nada de lingüística, sin embargo ellos me dicen que podría aportar desde lo que yo sé, desde la comunicación [...] lo que yo les propongo es organizar festivales culturales donde se reivindique la lengua, donde se reivindique la cultura en general zoque y es a partir de ese momento cuando empezamos a discutir si eso es lo que realmente reivindicaría la cuestión étnica, en este caso zoque, por un momento pensamos que sí, pensábamos que era por la vía de los

¹ Mikeas Sánchez Gómez es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, maestra en Didáctica de la Lengua y Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Algunos de sus poemas han sido traducidos al catalán, alemán, maya, portugués e inglés. Fue directora de la radio XECOPA por seis años, actualmente se desempeña como profesora en la Universidad Intercultural de Tabasco y es parte activa del CLYZ.

² Fermín Ledesma Domínguez es licenciado en comunicación por la Universidad Autónoma de Chiapas, maestro en Desarrollo Rural Regional por la Universidad Autónoma de Chapingo, candidato a doctor en Estudios Rurales por la Universidad Autónoma Metropolitana y profesor de la UNACH. Cuenta con una prolífica producción de artículos publicados en revistas, periódicos y medios digitales donde aborda los temas agrarios, de extractivismo y luchas indígenas en la zona zoque de Chiapas (ver <https://ferledesma.wordpress.com/>).

festivales culturales porque había un proceso de reivindicación étnica, de una revalorización de la cultura, de la lengua y de la escritura también, de la transmisión y enseñanza de la lengua (Ledesma Domínguez, 2016).

Fermín Ledesma refiere que el comité comenzó a desarrollar sus actividades en medio del creciente interés que los zoques comienzan a tener por parte de las universidades y los académicos, así como por el interés que los jóvenes zoques van a mostrar en relación con su pueblo.

A partir del comité del Centro de Lengua, yo me empiezo a enfocar, por ejemplo, impulsamos que la UNICACH recuperara los archivos históricos zoques, con Sergio Nicolás y sí lo hicieron [...] surge también con un movimiento coyuntural, empieza a existir una preocupación por el tema de los zoques, sobre todo en la academia, el caso de Lisbona, Marina, Laureano y creo que también los jóvenes se comienzan a preocupar por el tema zoque, entonces creo que coincide y forma parte de ese proceso, de que los jóvenes que ya fueron a la universidad propongan algo, yo creo que por eso ha tenido mucha vigencia y validez y se ha legitimado esto que estamos haciendo [...] en 2012 cuando hacemos el encuentro virtual en el CIESAS y con el festival de Nuevo Carmen Tonapac es cuando hay mayor interés de todos los chavos y se suman otros compañeros. El 2012 es el punto de partida (Ledesma Domínguez, 2016).

A la par del desarrollo de las actividades por rescatar archivos históricos e incentivar la lengua zoque a través de talleres y festivales, los miembros del comité también entablaron contacto con más zoques dispersos. Desde el inicio, el uso de internet (correo electrónico, redes sociales) y las llamadas telefónicas se convirtieron en los mecanismos primordiales para estar en contacto entre los miembros del grupo, así como para poder entablar comunicación con zoques que se encontraban residiendo en otras geografías del país. Un caso específico es el de los zoques residentes en la ciudad de Guadalajara, quienes desde 2007 comenzaron a organizarse y contactaron con

los miembros del comité hacia 2010. En 2012, cuando se cumplieron 30 años de las erupciones del volcán Chichonal, los miembros del comité decidieron organizar un encuentro que reuniera a las familias dispersas zoques. En un principio se pensó realizar un encuentro físico, sin embargo, la falta de recursos económicos para movilizar a las personas obligó a reformular la propuesta. Fue entonces cuando surgió la idea de desarrollar el Encuentro Virtual Zoque y de organizar el Festival Cultural de los Pueblos Zoques.

Los zoques asentados en el Valle del Uxpanapa (Veracruz), Guadalajara (Jalisco) y los zoques de Nuevo Carmen Tonapac (Chiapas), recibieron de buena manera la propuesta del encuentro virtual y decidieron participar. Así, el 28 de marzo de 2012³ se desarrolló el Encuentro Virtual Zoque. Mediante el apoyo técnico de la Universidad de Guadalajara, el CIESAS Sureste (con sede en San Cristóbal de Las Casas) y la Universidad Veracruzana (sede Coatzacoalcos, Veracruz), se logró contactar a familias zoques que en la actualidad se encuentran dispersas en tres estados del país: Jalisco, Veracruz y Chiapas. Ese día, la gente se reencontró y los miembros del comité de lengua moderaron la sesión.

El ejercicio del enlace virtual fue revelador en más de un sentido. Primero, mostró el grado de coordinación entre los miembros del comité para concretar la actividad; segundo, se comprendió que las tecnologías de la información son una herramienta útil para los grupos diseminados; y tercero, abrió la posibilidad para articular un sistema de comunicación entre zoques dispersos.

Bajo esa tesitura, los miembros del comité de lengua –quienes advirtieron los beneficios y las dificultades de la conexión virtual– desde un principio plantearon la necesidad de realizar el Festival Cultural de los Pueblos Zoques. Este se desarrolló el 1 de abril de 2012, unos días después del reencuentro virtual, en el ejido Nuevo Carmen Tonapac, del municipio de Chiapa de Corzo, Chiapas.

³ El 28 de marzo de 1982 fue el día en que iniciaron las erupciones del volcán Chichonal, de ahí la importancia de desarrollar el evento el mismo día, 30 años después.

Durante este último evento, por primera vez todos los integrantes del comité, residentes en Chiapas y otros estados del país, pudieron coincidir físicamente. Durante el evento, las familias zoques de Nuevo Carmen Tonapac participaron activamente en el festival. Ese día, entre los miembros del comité —que para ese entonces ya sumaba entre sus filas a más de una docena de zoques— construyeron acuerdos y comisiones de trabajo.

A partir del encuentro virtual y del festival zoque (2012), una de las conclusiones obtenidas como comité fue el hecho de entender que si bien los zoques estaban interesados en los aspectos culturales, era evidente que las problemáticas sociales y la desigualdad constituían temas recurrentes entre la gente. Cada día se hacía más necesario visibilizar los problemas, así como la urgente necesidad de articular procesos organizativos de base, lo cual llevará al comité a acercarse más con las comunidades zoques.

Con ese contexto a cuestas, los miembros del comité siguieron desarrollando sus actividades, que para ese entonces ya incluían: presentaciones de libros escritos por ellos mismos y publicados por universidades y dependencias de cultura, participación en charlas, conferencias, seminarios y congresos en México y fuera del país, así como la celebración de festivales de poesía, talleres de lengua materna y elaboración de murales en las comunidades de origen.

El año 2014 será una fecha clave en el proceso organizativo del comité por tres razones: 1) se decide cambiar el nombre de Comité de Lengua por el de Centro de Lengua y Cultura Zoque A. C., 2) aparece la revista bilingüe *Ore* (palabra en zoque) y 3) se realiza el Primer Congreso Zoque en el mes de mayo. Cabe apuntar que el Comité de Lengua adquirió un estatus de formalidad al constituirse legalmente en una asociación civil llamada Centro de Lengua y Cultura Zoque. El proceso de registro de la A. C. implicó asumir un nombre en español, hecho que no impidió que los miembros del centro adjudicaran un nombre en zoque: *Ore 'is täjk* (casa de la palabra). En gran medida, este último término es el que retrata en mucho el sentido de la organización: el centro debe ser visto

como un espacio des-localizado –ya que no se cuenta con un local u oficina física desde donde desarrolle sus actividades–. Por ello, las plataformas y herramientas digitales se convierten en un elemento clave para la comunicación y la organización entre sus miembros.

Entre los colaboradores del centro encontramos en la actualidad al artista visual Saúl Méndez Díaz, mejor conocido como *Saúl Kak*⁴ poetas como Mikeas Sánchez, gestores culturales como Roberto Lorenzo Rueda, quien actualmente coordina las actividades de la revista *Ore*, y Fermín Ledesma Domínguez, quien cursa un doctorado y es profesor en la UNACH. Así mismo, se registra una vinculación con los integrantes del grupo de *ska* en zoque *La sexta vocal*. Entre las filas del centro hay antropólogos e historiadores, como Fortino Domínguez Rueda, y se mantiene contacto con el novelista Jaime Velasco Estrada, cuya novela *¡Despierta ya!* ganó el Noveno Premio Internacional de Narrativa Siglo XXI, en 2011.

A su vez, las alternativas de comunicación seguirán desarrollándose y será justo la aparición de la revista bilingüe *Ore* el medio para que los miembros del Centro de Lengua logren entablar un diálogo más allá de los zokes residentes en Chiapas. En la editorial del primer número de la revista *Ore* se puede leer:

El grupo está conformado por hombres y mujeres que pertenecemos a la generación desplazada por las erupciones del volcán el Chichón ocurridas en 1982, en el suroriental estado de Chiapas. Es desde esta particularidad como el grupo asume el espacio de desplazamiento como un lugar de enunciación propicio para reflexionar sobre los cambios y continuidades en la identidad zoque tanto rural como urbana y, del mismo modo, nos ayuda a reflexionar sobre la persistencia de las relaciones coloniales de poder en el actual contexto neoliberal [...] el grupo de profesionistas zokes cuenta entre sus miembros con artistas plásticos, poetas, ensayistas, historiadores, antropólogos, comunicadores y documentalistas. Todos nosotros, desde

⁴ Para conocer un poco más de Saúl Kak y de su trabajo artístico militante se pueden consultar *Chiapas paralelo*, *Pluralia*, *Arte chiapaneco* en Facebook o Youtube.

distintos ámbitos y geografías hemos desarrollado iniciativas de intervención con población zoque en diversos estados de la República mexicana, asimismo, se ha puesto en marcha la articulación de obras artísticas que reflejan el sentido diaspórico de los zoques (*Revista Ore*, 2014, p. 3).

Como se mencionó anteriormente, el Primer Congreso Zoque se realizó en mayo de 2014. La convocatoria fue generada por el CLyCZ. Los trabajos se desarrollaron en el ejido Nuevo Esquipulas Guayabal, del municipio de Rayón, Chiapas, lugar donde viven zoques reubicados. Asistieron zoques residentes de Guadalajara, Oaxaca, Ciudad de México, Veracruz, Tijuana, Tuxtla Gutiérrez, así como de ejidos y municipios de Chiapas, como Nuevo Carmen Tonapac, Chapultenango y Rayón. En las mesas de trabajo y plenarias se abordaron los temas de violencia, migración, tierras, desplazamiento, género y las nuevas generaciones de zoques. Se reconoció que la desigualdad es un asunto estructural y que es necesario organizarse ante la embestida de proyectos de desarrollo que buscan privatizar la tierra. La noche del primer día, un grupo de zoques originarios de Ocoatepec, Chiapas, y quienes actualmente conforman la banda de *ska* en zoque La sexta vocal, ofrecieron un concierto. Entre los acuerdos tomados en el congreso se priorizó incentivar el contacto entre los zoques, generar y compartir historias de lucha, así como fortalecer los procesos organizativos.

5. EXTRACTIVISMO EN LOS TERRITORIOS ZOQUES DE CHIAPAS: LA DEFENSA DE *NASAKOBAJK* (MADRE TIERRA)

Los zoques agrupados en torno al CLyCZ no sólo están utilizando los conocimientos adquiridos en la universidad para detonar el florecimiento cultural a través del rescate de la historia y la producción académica enfocada a su grupo étnico, ante todo tienen el objetivo de generar iniciativas político-organizativas con el propósito de

defender el territorio ante la embestida de diversos proyectos extractivos en la zona norte de Chiapas.

Para nadie es un secreto que a partir de la reforma energética, impulsada por el gobierno mexicano en 2013, un sinnúmero de proyectos extractivistas se han echado a andar sobre las geografías indígenas, con el único objetivo de comercializar con la Madre Tierra. Es a raíz de la aprobación de la reforma energética que el gobierno mexicano ha puesto en operación, a través de la Secretaría de Energía, los proyectos Ronda 1 y 2. Las Rondas se conforman de una licitación pública internacional que el Estado mexicano actualmente desarrolla en relación con los recursos naturales que son susceptibles de ser explotados en materia de energía, tanto en superficie terrestre como marina.

En este escenario, el 23 de agosto de 2016, el secretario de energía, Pedro Joaquín Coldwell, hizo pública la segunda convocatoria de la Ronda 2. Desde el inicio, el proyecto se conformó por tres procesos de licitación. Es en la licitación 3, titulada Contratos de licencia para la exploración y extracción en áreas terrestres, donde puede leerse que el espacio de ejecución de este proyecto “Se encuentra integrado por 14 áreas contractuales [...] localizadas en las provincias petroleras de Burgos, Tampico-Misantla, Veracruz y Cuencas del Sureste” (Sener, s. f.).

Esta última área, denominada por el proyecto como Cuencas del Sureste, corresponde a la zona norte del estado de Chiapas. Es de todos sabido que desde 1901, fecha en que se descubre el primer yacimiento de petróleo en Pichucalco, Chiapas, la zona norte del estado es calificada como área petrolera, y desde entonces se han puesto en operación diversos proyectos para la extracción de hidrocarburos. En el caso de Chiapas, el proyecto de la Ronda 2 tiene el objetivo de licitar dos polígonos identificados como áreas 10 y 11, mismas que en su conjunto abarcan un total de 84 mil 500 hectáreas.

Las tierras que la Ronda 2 pone a licitación comprenden tierras ejidales y pequeñas propiedades de agricultura y ganadería de los municipios de Pichucalco, Ixtacomitán, Chapultenango, Francisco

León, Sunuapa, Ostuacán, Ixtapangajoya, Solosuchiapa, Amata y Tecpatán. Sobre este amplio territorio se han localizado 12 pozos petroleros, los cuales acaparan el interés de las grandes compañías del ramo a nivel mundial. Desde agosto de 2016, fecha en que el gobierno mexicano hizo pública la licitación, la resistencia de los zoques se hizo presente. A partir de entonces, los zoques comenzaron a estructurar un novedoso movimiento comunitario que ha logrado articular a diversos zoques del campo y la ciudad que se encuentran dispersos tanto en México como en Estados Unidos.

Por su parte, la Secretaría de Energía (Sener) simuló llevar a cabo un proceso de consulta entre las comunidades zoques del norte de Chiapas. En realidad, las instancias del gobierno nunca informaron a cabalidad a las comunidades sobre el potencial daño que el proyecto traerá sobre sus territorios. La institución se ha limitado a informar a los comisariados ejidales solamente en los pocos lugares donde se les ha permitido la entrada para participar en las reuniones. Estas consultas se han desarrollado sin traductores y, por si fuera poco, los representantes del gobierno han tratado de convencer a los zoques de aceptar el proyecto mediante el condicionamiento de apoyos sociales y las promesas de ampliar caminos, construir puentes, así como de dotarlos de servicios públicos.

Desde un principio, el pueblo zoque de Chiapas ha sido muy claro en decir que no pretende participar en el proceso de consulta que el Estado intenta desarrollar entre sus comunidades. Para ello, desde enero de 2017, los zoques llevaron a cabo un proceso organizativo que se designó como autoconsulta. Este proceso consistió en bajar a los espacios comunitarios (asambleas, reuniones familiares, pláticas informativas) para socializar la información acerca de los proyectos extractivos que se yerguen sobre sus territorios, así como del ejercicio de su derecho a expresar su rechazo a los “proyectos de muerte” mediante la firma de actas por barrio, comunidad y municipio.

Es justo en esta coyuntura que el trabajo y las actividades desplegadas por los miembros del CLyCZ comenzaron a jugar un rol destacado, tanto en la búsqueda y sistematización de la información

en torno a la licitación de las tierras zoques como en desplegar un intenso proceso de reuniones y de asistencia a las asambleas comunitarias con el fin de compartir la información. Cabe apuntar que la socialización de los potenciales daños de la implementación del proyecto no sólo se limitó a los zoques radicados en Chiapas; el centro fue muy claro desde el inicio en evidenciar la necesidad de llevar la información a los migrantes zoques de Chapultenango que viven en zonas urbanas tanto de México como de Estados Unidos.

Así, los perfiles educativos de los miembros del CLYZ no sólo comenzaron a ser vitales durante el proceso de búsqueda y generación de información acerca de la licitación, sino que, a la par, sus miembros decidieron generar materiales trilingües (zoque, español e inglés) con el objetivo de llegar a más personas. Es aquí donde internet se constituyó en una plataforma de comunicación propicia que vino a fortalecer las reuniones presenciales que los miembros del CLYZ desarrollaron, tanto en la comunidad de origen como en las ciudades.

Con todos estos elementos, el rechazo, la indignación y la organización del pueblo zoque se han hecho presentes en diversas formas. Sin embargo, el gobierno ha recurrido a la criminalización de la protesta social y al encarcelamiento de personas que sobresalen por su liderazgo y lucha en favor de las comunidades. Tal es el caso de Silvia Juárez Juárez, indígena zoque de Tecpatán, Chiapas, e integrante de la Asamblea Estatal del Comité de Padres de Familia de la Sección 7 y 40, quien fue injustamente encarcelada por más de 30 días sólo por el hecho de oponerse a la extracción de los hidrocarburos.

Además, el CLYZ junto a los zoques residentes en la ciudad de Guadalajara, fortalecieron sus vínculos de lucha con el Congreso Nacional Indígena (CNI), mismos que datan del año 2007. Esto se vio materializado con la participación en el V Congreso del CNI, que se desarrolló en octubre de 2016 en las instalaciones del Centro Indígena de Capacitación Integral Fray Bartolomé de Las Casas A. C. (Cideci)-Universidad de la Tierra (Unitierra), con sede en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Es justamente en este quinto congreso

donde surgió la propuesta de constituir el Concejo Indígena de Gobierno para México, el cual, en mayo de 2017, nombró a María de Jesús Patricio Martínez (nahua del sur de Jalisco) como su vocera. María de Jesús buscó ser candidata independiente a la presidencia de la República en 2018. Sin embargo, la emergencia en el escenario electoral del movimiento indígena no sería para pedir votos o para ganar espacios en la alta burocracia de este país, el objetivo de ingresar a la coyuntura política fue evidenciar la terrible situación de los pueblos indígenas, así como para mostrarle al mundo las alternativas que estos pueblos han construido en medio de la crisis económica y humanitaria que vive México. Alternativas que se ven materializadas en el ejercicio de la autonomía por la vía de los hechos y donde el autogobierno, la educación, la medicina y los sistemas de seguridad autónomos se vislumbran como camino viable para la reconstrucción de nuestro país.

Con este panorama, diferentes organizaciones del norte de Chiapas, el CLyCZ y la Iglesia católica de la diócesis de Tuxtla Gutiérrez, conformaron el Movimiento Indígena del Pueblo Creyente Zoque en Defensa de la Vida y de la Tierra, a través del cual se acordó realizar una marcha-peregrinación el 22 de junio de 2017, misma que reunió a más de 6 mil indígenas zoques en Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, con la finalidad de manifestar su rechazo a los proyectos extractivos.

A la par que la movilización social se desarrollaba, la Comisión Nacional de Hidrocarburos (CNH) declaró que ampliaría el periodo de consulta entre las comunidades indígenas del norte de Chiapas con el objetivo de ganar tiempo para lograr implementar el proyecto. El pueblo zoque es consciente de que la lucha contra la extracción de los hidrocarburos no ha terminado, somos sabedores de que las riquezas de nuestras tierras son un objetivo para el gran capital, de ahí que la resistencia para construir la autonomía sea un camino para enfrentar las ambiciones del sistema capitalista.

CONCLUSIONES

Conviene decir que las acciones desarrolladas por los miembros del centro han servido para desplegar procesos de organización que han decantado en la defensa del territorio en contra de la implementación de proyectos extractivos y, a su vez, han consolidado una nueva fase de emergencia indígena zoque, ahora desde el contexto urbano y digital, pero con una fuerte vinculación, tanto con las autoridades agrarias de la comunidad de origen como con los diferentes miembros de la diáspora zoque.

Si bien en la fundación y consolidación del CLyCZ los zoques originarios de Chapultenango jugaron un papel importante, en la actualidad el centro ha logrado incorporar a personas de otros municipios zoques del norte de Chiapas y a zoques urbanos residentes en nuevos asentamientos. En todo este proceso organizativo, las tecnologías de la información tienen un rol destacado, mas no determinante, tanto para mantener la vinculación y el contacto como para desarrollar el *activismo digital zoque* y coordinar actividades de manera simultánea entre diversos asentamientos.

Otra de las conclusiones apunta a caracterizar la experiencia de escolarización de los miembros del CLyCZ como un proceso dinámico y conflictivo, que trasciende el ámbito de las instituciones de educación superior donde se han formado académicamente y en los que muchos de ellos laboran en la actualidad.

En ese sentido, se debe reconocer la existencia de experiencias de vida y de prácticas autodidactas entre sus miembros, por ejemplo, presentan hábitos de escucha, lectura, escritura, producción artística y científica que buscan trascender el eurocentrismo propio de las ciencias sociales. Lo anterior se ve reflejado en la elaboración de escritos, videos, poesía, música y pintura que tienen el propósito de contar la historia zoque. Para ello, entendieron que la recuperación de la historia propia no puede desplegarse sin realizar un previo proceso de deconstrucción de la historia occidental que margina a nuestros pueblos.

A su vez, los miembros del centro, al organizar eventos, congresos, reuniones y participar en las asambleas comunitarias a lo largo de la diáspora, construyen una suerte de caja de resonancia, en el sentido de que enlazan y distribuyen información entre zoques a través de la red, pero con la particularidad de que es elaborada en lengua propia y por los mismos zoques.

Por otro lado, debo señalar que el proceso de defensa del territorio que los miembros del centro desarrollan no puede desvincularse de tres elementos. Primero, formación profesional que se refleja en la búsqueda y sistematización de información sobre los proyectos extractivos que amenazan el territorio zoque. Segundo, la legitimidad y el capital cultural que tienen sus miembros por participar activamente y de manera cotidiana en las dinámicas de las comunidades zoques. Tercero, el trabajo que desarrollan dentro de la academia y las artes, que son escenarios para presentar sus propios trabajos y debatir en público sobre los impactos que genera destruir la naturaleza.

Estos tres elementos conjugados a su vez con el uso de las nuevas tecnologías de la información y las apuestas militantes de cada uno de ellos, han conformado un instrumento de comunicación que apuesta por la organización comunitaria que trasciende geografías nacionales. De esta suerte, el caso zoque muestra cómo en la actualidad la relación existente entre escolarización indígena, defensa del territorio, academia y algunos espacios universitarios, son las arenas sociales donde la lucha política zoque no sólo encuentra cientificidad, sino que, ante todo, muestra con argumentos “de razón” que es necesario superar el paradigma del Estado y del sistema capitalista.

Por último, es evidente que el arribo de internet, así como de las tecnologías de la información, no sólo acortó las distancias geográficas, también incentivó la comunicación y el contacto entre grupos dispersos. Es así como la conexión virtual generada por los zoques abrió las posibilidades para el contacto entre ellos. Sin embargo, no debemos olvidar que en México el acceso a internet es aún muy limitado. En el *Estudio 2012 de hábitos y percepciones*

de los mexicanos sobre internet y diversas tecnologías asociadas, realizado por el Tecnológico de Monterrey y el World Internet Project (2012), se muestra cómo en México 54% de la población (unos 60 millones de personas aproximadamente) no tiene acceso a internet. En este escenario, conviene ser prudente para señalar que si bien las condiciones tecnológicas han posibilitado la conexión virtual entre indígenas, no debemos perder de vista la desigualdad económica a la que los pueblos están sometidos y que en muchas ocasiones impide el acceso a equipos y a internet. Sin embargo, desde esas desigualdades también vemos florecer las apuestas organizativas de los pueblos, que no son perfectas, pero hasta ahora han garantizado nuestra existencia como civilización.

REFERENCIAS

- Báez-Jorge, F. (1973). *Los zoque-popolucas*. Ciudad de México: INI
- Báez-Jorge, F. (1985). *Cuando ardió el cielo y se quemó la tierra*. México: INI.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Barcelona, España: Traficantes de sueños.
- Clark, J. E. (1994). Antecedentes de la cultura olmeca . En J. E. Clark, *Los olmecas en Mesoamérica* (p. 31). México: El Equilibrista-Turner Libros.
- Carlos Fregoso, G. (2015). *Racismo y educación superior: estudiantes indígenas en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, en un marco de políticas interculturales*. Tesis de doctorado. México: Universidad Veracruzana.
- Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara*. México: UACI-Universidad de Guadalajara.
- Domínguez, F. (2014). Zoques urbanos en Guadalajara, Jalisco, México: migración, racismo y prácticas culturales en el hogar. *Revista Nuestra América*, 111-132.
- Domínguez, F. (2017). Deconstruyendo imágenes de poder: zoques en la ciudad de Guadalajara. *Revista alter/nativas. Latin American Cultural Studies* (7).
- Domínguez, F. (2018). *Desplazamientos territoriales, flujos migratorios y erupciones volcánicas entre los zoques de Chapultenango, Chiapas: la constitución y reproducción de una diáspora indígena*. Tesis de doctorado en Antropología Social. México: Universidad Iberoamericana.

- Galvéz, X. y Embriz, A. *et al.* (2006). *¿Tú cómo te llamas?, las voces de los pueblos indígenas para nombrar a la gente*. México: CDI.
- Fábregas, A. (2008a). Prólogo. En *El regreso al terruño. El caso de los migrantes zoques de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara y Casa del Mago.
- Fábregas, A. (2008b). *Culturas en movimiento*. México: Editorial Culturas en Movimiento.
- Fábregas, A. (2012). *El mosaico chiapaneco. Etnografía de las culturas indígenas*. México: CDI.
- Ledesma Domínguez, F. (2016). *El campesino zoque del siglo XIX: excluidos y explotados*. En prensa.
- Ledesma, F. (1 de agosto de 2016). Entrevista. F. Domínguez Rueda, entrevistador.
- Lowe, G. W. (1998). *Mesoamérica olmeca: diez preguntas*. México: INAH-CHIMECH.
- Méndez Díaz, S. (3 de agosto de 2016). Entrevista. F. Domínguez Rueda, entrevistador.
- Morales, J. (1999). *Procesos adaptativos de los zoques reasentados en el valle de Uxpapana*. Tesis de licenciatura en Antropología. México: Universidad Veracruzana.
- Pérez Ruiz, M. (2007). Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México. *Villa Libre, Cuadernos de Estudios Sociales Urbanos*, 68- 94.
- Popolo, F. del; Oyarce, A. M. y Ribotta, B. (2009). Indígenas urbanos en América Latina: algunos resultados censales y su relación con los objetivos de Desarrollo del Milenio. *Notas de población* (86), 101-140. Cepal.
- Revista Ore* (2014). Editorial. *Revista Ore*, 3.
- Reyes, L. (2007). *Los zoques del volcán*. México: CDI.
- Sánchez, J. (2017). *Raíces históricas de la comunalidad zoque. Fragmentación de la macro región zoque: instauración del Virreinato de la Nueva España y la Capitanía General de Guatemala*. Tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos. México: UNAM.
- Sánchez Gómez, M. (1 de junio de 2017). Entrevista. F. Domínguez Rueda, entrevistador.
- Sánchez Contreras, J. y Valle, V. (2016). *Camino a Chimalapas*. México.
- Souza Lima, A. de y Paladino, M. (2012). De sendas y caminos. Repensando experiencias de educación de indígenas en países de América Latina . En A. C. de Souza Lima y M. Paladino, *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile* (pp. 10-28). Río de Janeiro, Brasil: E. papers.
- Sener (s. f.). *Secretaría de Energía* . Recuperado de <http://rondasmexico.gob.mx/#> el 22 de octubre de 2016.
- Trejo, L. (2004). *Los que hablan la lengua. Etnografía de los zoques chimalapas*. México: INAH.

- Vázquez, L. (2010). *Multitud y distopía. Ensayos sobre la nueva condición étnica en Michoacán*. México: UNAM.
- Villa Rojas, A. (1975). *Los zoques de Chiapas*. México: INI-SEP.
- World Internet Project, M.-T. (2012). *World Internet Project MX*. Recuperado de <http://www.wip.mx/> el 7 de julio de 2017.

PARTE II

NARRATIVAS E INTERPELACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES INDÍGENAS

CAPÍTULO 5

DILEMAS Y RETOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: MÁS ALLÁ DE LOS PREJUICIOS

*Marcela Coronado Malagón**

INTRODUCCIÓN

La experiencia profesional como formadora es inseparable de la construcción social del “estar ahí” en los diversos planos de la acción docente, que en el caso de la docencia universitaria nos ubica frente a “otros”, los colegas o los “formados” en sus múltiples diversidades. Dicha experiencia profesional ha sido construida en los diversos procesos de socialización por los que he atravesado, los cuales han orientado dicha experiencia, reorientado, quebrado, reconstruido, reproducido, en procesos complejos que, a través de yuxtaposiciones, contradicciones, rupturas, consensos y demás, en relaciones conflictivas, proporcionan sentidos que enmarcan la actividad profesional como docente.

* Asesora académica de la Unidad UPN 201 Oaxaca, en el programa de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe.

La autora agradece los valiosos comentarios a este artículo de la doctora Verónica Martínez Santiago y del doctor Eliseo Ruiz Aragón, colegas del programa de la Maestría de la Educación Básica y Bilingüe.

La presente reflexión retrospectiva como formadora de docentes en contextos multiétnicos, multilingües, multiculturales, se orienta a partir de las siguientes proposiciones:

- a) en la trayectoria como formadora inciden el impacto social de las coyunturas histórico-políticas, las políticas gubernamentales, la conflictividad de los contextos locales-laborales, así como el posicionamiento político académico personal.
- b) Las formas como se construyen, circulan y se apropian los códigos de un programa educativo, participan en la formación del formador de docentes.
- c) Existe una relación de bilateralidad entre el formador y el estudiante, compleja y conflictiva, que constantemente establece retos cognitivos bilaterales.

Mi formación como docente de estudiantes universitarios en la UPN, constituye una trayectoria individual construida histórica y socialmente; algunos procesos se desarrollaron a partir de mi inserción al ámbito académico e institucional; otros no están relacionados directamente con la institución, la academia o la docencia, pero han influido en la trayectoria profesional. Así tenemos procesos individuales marcados por coyunturas históricas y políticas: provenir de una familia de la Ciudad de México que se manifestaba en apoyo a mi hermana mayor, maestra de primaria, en el movimiento magisterial de Othón Salazar en 1958; ser testigo de la participación de un hermano mayor en el movimiento médico de 1964; participar políticamente como estudiante de la Preparatoria 6 de la UNAM en 1968 y como universitaria en 1971; posteriormente, como docente de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) en el Istmo de Tehuantepec; vivir el Movimiento Democrático Universitario de la UABJO entre 1976 y 1978; incorporarme por dos décadas a la Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI); ser testigo del movimiento magisterial oaxaqueño desde los años ochenta del siglo pasado. Procesos que, entre otros, han marcado

mi particular modo de ver el mundo, de ver a los otros, y de mi trayectoria como formadora con 30 años de servicio, en un contexto universitario complejo con estudiantes lingüística, cultural, económica, política y socialmente diversos.

Mi inmersión en la docencia universitaria inició en 1986 en la Unidad UPN 203 en Ciudad Ixtepec, Oaxaca, en el Istmo de Tehuantepec, en el programa semiescolarizado¹ Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Plan 85, cuyo objetivo era profesionalizar docentes de educación básica.² La población estudiantil se caracterizaba por una amplia diversidad lingüística y étnica: zapotecos, mixes, ikoots, chontales, zoques, mestizos, con sus respectivas variantes. Sin embargo, esta diversidad no se consideraba en ese programa, ni por los docentes. Parecía que era una realidad que si bien inundaba, y desbordaba, a la Unidad UPN, no tenía importancia para la práctica educativa. En 1990, nació el programa educativo Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria Plan 90³ (LEPEPMI), en el que me inicié en la formación docente para estudiantes del subsistema de educación indígena.

1. LA LEPEPMI Y LA FORMACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES PARA EDUCACIÓN INDÍGENA

En atención a la convocatoria que la UPN Ajusco realizó en 1990 a aproximadamente 600 asesores para atender la LEPEPMI en 23 entidades del país, 35 Unidades UPN y más de 40 subsedes (Salinas, 2011, p. 36), me integré al colectivo de asesores que se formó

¹ Los estudiantes eran docentes en servicio, que acudían a sesiones quincenales para recibir asesorías grupales en la Unidad UPN o en sus subsedes.

² A partir de 1984, las normales fueron reconocidas como instituciones de educación superior, como tales se exige bachillerato como requisito para ingresar. Hasta entonces, la normal se podía estudiar sólo con estudios de secundaria. A partir de ese año, quienes estudiaron la normal sin bachillerato fueron requeridos a cursar licenciatura para avalar su competencia profesional docente (Guevara y González, 2004, p. 27).

³ La LEPEPMI surge de un acuerdo interinstitucional entre la DGEI y la UPN Ajusco.

a nivel nacional. El objetivo era conocer y participar en el diseño y desarrollo de los cursos de esta propuesta curricular elaborada por el colectivo académico de la UPN Ajusco. En mi formación universitaria en Sociología,⁴ de la UNAM, orientada en los debates del marxismo y el estructuralismo, la diversidad lingüística y cultural no era considerada, por lo que no me preparó para abordar una docencia universitaria de la naturaleza de la LEPEPMI. En esas reuniones nacionales descubrí que no era la única que estaba en esa situación, sino que un conjunto de asesores nos iniciábamos en esta formación.

Este programa educativo buscaba proporcionar conocimientos y habilidades profesionales al docente del subsistema de educación indígena para el ejercicio de su labor. Con ese objetivo, el diseño curricular de la LEPEPMI en el área básica propuso una formación psicopedagógica, metodológica, antropológica y socio-histórica. En el área terminal se planteó la elaboración de propuestas pedagógicas en cuatro campos de conocimiento: la naturaleza, la lengua, lo social, la matemática. Este programa nacional, heredero de la LEI,⁵ fue innovador y pionero al poner como prioridad, además de la formación docente, la imperiosa necesidad de que el maestro de educación indígena reconociera los contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural para desarrollar una práctica educativa pertinente. A la vez, con su diseño y operación se estaba formando a los formadores.

Hasta 1990, ni el sistema de educación indígena, ni la DGEI,⁶ ni ninguna otra iniciativa institucional habían logrado profesionalizar a nivel nacional a los docentes de educación indígena en México,

⁴ En los años setenta del siglo pasado, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM preveía una formación marxista, con escasa atención a los aspectos culturales de los fenómenos sociales que se estudiaban más bien desde un punto de vista económico, social, histórico, crítico.

⁵ Desde 1982, la UPN Ajusco, en acuerdo con la DGEI, oferta la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), escolarizada, para docentes del subsistema de educación indígena (Rebolledo, 1994, pp. 20-21).

⁶ La DGEI fue creada en los años setenta del siglo XX.

que entonces tenían en su mayoría perfiles de bachillerato, secundaria, e incluso, primaria. Como la educación indígena era considerada como remedial, compensatoria y “extraescolar” (Salinas, 2011), los docentes sólo recibían cursos de inducción al iniciar la docencia y talleres de actualización durante el verano. Los perfiles de quienes ingresaron a la LEPEPMI eran entonces muy disímiles, una parte había dejado de estudiar durante muchos años, y otra estaba conformada por jóvenes que recién egresaban del bachillerato y se acababan de insertar al subsistema de educación indígena. La LEPEPMI tuvo una cobertura masiva, con más de 40 mil egresados hasta ahora, la mayor de América Latina en la profesionalización de docentes indígenas.

La LEPEPMI, ¿un programa indigenista?

La LEPEPMI emergió como una estrategia de atención a los pueblos indígenas, con un corte claramente indigenista: centralista, inmediatista, mediada por las burocracias estatales, presupuestos mínimos, postergación de acciones, olvidos y demás, en su puesta en marcha; su origen y su implementación institucional representan en parte la historia de las relaciones interétnicas, injustas, asimétricas. Así tenemos que, cuando se convoca a los docentes del subsistema de educación indígena a cursarla en 1990, se implementa con las mismas características: inmediatista, centralista, dependiente del apoyo de las burocracias estatales, presupuesto escaso, entre otras.

Cuando se lanzó la primera convocatoria de la LEPEPMI, el diseño curricular aún no se concluía y las asignaturas no estaban listas. Se inició con un curso propedéutico para ganar tiempo, avanzar con el diseño y concretar las materias,⁷ de modo que, cuando se estaban operando los cursos del primer semestre, se estaban diseñando los

⁷ Información proporcionada por la maestra Victoria Avilés Quezada, una de las fundadoras de la LEPEPMI.

demás. No obstante esta inmediatez, la experiencia de la UPN Ajusco con la LEI, con la propuesta pedagógica,⁸ así como la integración de un equipo multidisciplinario, fueron cruciales para la construcción curricular de este programa educativo.⁹ Además, el equipo de la UPN Ajusco convocó a reuniones nacionales, lo que posibilitó que asesores de diversas Unidades UPN y subse-des del país plantearan recomendaciones y aportaciones que se integraron a los cursos, incluso, para la modificación estructural de líneas formativas.¹⁰

Este programa y su profesorado constituyeron un aspecto relevante en los procesos históricos de institucionalización de la educación indígena en México, que generó una plataforma para las discusiones sobre interculturalidad. Es decir, fue una iniciativa que se impulsó dentro del sistema educativo que se orientó según las políticas indigenistas, en este caso, educativas, que como tales dominan, no hay que perderlo de vista, a partir del formidable poder del Estado (Joseph y Nugent, 2002). No obstante, si bien la institucionalización es una concreción instituyente del ejercicio del poder simbólico en términos de Bourdieu, en el proceso de institucionalización de la LEPEPMI se podría considerar lo que señala Foucault (1992, p. 171) acerca de que no existen relaciones de poder sin resistencias, que la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real y que tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder.

Los procesos de construcción de la LEPEPMI, su circulación y apropiación, así como la crítica a las políticas indigenistas, al

⁸ La UPN impulsa la formación metodológica de docentes de educación básica, con la formulación de propuestas pedagógicas para la mejora de su práctica docente, el objetivo es abordar una problemática referida a los procesos de enseñanza-aprendizaje y darle un tratamiento metodológico didáctico pertinente.

⁹ Para el diseño curricular y de los cursos de la LEPEPMI, se formaron inicialmente equipos interinstitucionales de la DGEI y la UPN Ajusco. En los rediseños posteriores, participaron diversas Unidades UPN del país.

¹⁰ Por ejemplo, en los dos primeros diseños de la LEPEPMI, la línea metodológica seguida para la construcción de la propuesta pedagógica tenía la perspectiva de investigación-acción. A partir de la participación de los asesores de las Unidades, se reformuló la secuencia metodológica y se estableció una perspectiva más afín.

racismo y a la discriminación contra los pueblos originarios, provinieron del profesorado y de los estudiantes que impulsaron esta licenciatura. Como todo proceso, fue contradictorio y complejo, en una permanente tensión entre la reproducción del poder y la resistencia. De modo que podemos encontrar procesos de resistencia y crítica en su institucionalización, los que, aunque acotados por la estructura misma del sistema y de las políticas dominantes, lograron abrir espacios de interpelación crítica de los significados proponiendo resignificaciones con orientaciones alternativas. Así tenemos una paradoja, pues al tiempo que proporcionó una palestra académica de reivindicación de la cultura, identidad y lengua de los pueblos indígenas, reproducía al indigenismo gubernamental.

Un debate por los significados de la escuela indígena

La propuesta del equipo de la UPN Ajusco de convocar a asesores de las Unidades UPN del país, para participar en el diseño y operar la LEPEPMI, impulsó una forma de trabajo participativa. Esta forma de desarrollar el diseño curricular y los cursos incidió de manera estratégica en la formación del nuevo y extenso profesorado. Las reuniones nacionales de la LEPEPMI se convirtieron en una arena política-académica de debate, reflexión, consensos y disensos. Política porque todo lo relacionado con las poblaciones indígenas invoca a posicionamientos respecto a la desigualdad, inequidad e injusticia históricas de los pueblos indígenas con el resto de la sociedad nacional, en relaciones de exclusión, injusticia, discriminación y racismo. Así, las discusiones académicas fueron indisociables de las políticas, discutiéndose temas como los significados de la educación indígena y la escuela pública, para qué, para quiénes, desde dónde, los qué y los cómo. En debates y jalones que giraban alrededor de cuestionamientos tales como: ¿formar especialistas (historiadores, piscopedagogos, lingüistas, antropólogos, entre otros) o formar educadores con herramientas disciplinarias?, ¿los

formadores deberían ser sólo indígenas?, ¿el dominio de una lengua indígena debería ser condición para ser asesor de la LEPEPMI?, ¿cómo debería abordar la escuela pública las prácticas y los conocimientos culturales de las comunidades indígenas?, ¿enseñar lingüística descriptiva para escribir las lenguas indígenas o asumir la perspectiva sociolingüística?, ¿cómo replantear la relación escuela-comunidad?

Se puede afirmar que se alcanzaron algunos consensos, entre ellos: la consideración de la situación de inequidad e injusticia históricas con los pueblos originarios en este país, la escuela pública como derecho, la importancia del reconocimiento de las culturas e identidades de los niños de las comunidades indígenas en la escuela, así como la necesidad de separarse del enfoque indigenista tradicional del Estado mexicano hacia la educación indígena caracterizada como paternalista, remedial y compensatoria. Consensos que vertebraron un posicionamiento político del colectivo nacional de asesores de la LEPEPMI, que posibilitó la construcción de una red de significados respecto a la formación docente para poblaciones indígenas y puso en la agenda discusiones sobre los sentidos de la educación básica y la escuela pública para las comunidades indígenas.

Los resultados alcanzados en los debates no sólo se plasmaron en el seguimiento y operación de la licenciatura, así como en los cuatro rediseños y actualizaciones, la última en 2010, sino que además instaló una agenda abierta sobre el movimiento indígena, acerca los acontecimientos latinoamericanos del movimiento de los 500 años de resistencia indígena, la emergencia del EZLN en Chiapas, los derechos de los pueblos indígenas y, posteriormente, sobre la interculturalidad en la política educativa para los pueblos indígenas.

El enfoque de la propuesta curricular y las coincidencias en el posicionamiento político constituyeron el núcleo articulador que dio sentido, perfil y permanencia al colectivo nacional y a la LEPEPMI que ha perdurado casi 23 años. Vínculo que se mantuvo a pesar de la política de descentralización educativa que tuvo lugar en 1992 y de la reorganización de la UPN Ajusco que desapareció a

la coordinación nacional de la LEPEPMI, quebrando la articulación institucional a nivel nacional. Ante ello, asesores de las diversas Unidades UPN y subsedes, y algunas integrantes del equipo de la UPN Ajusco, continuaron pugnando por continuar con esta articulación bajo diversas modalidades.¹¹

Los estudiantes de la LEPEPMI

Trabajé en los cursos de las líneas socio-histórica, metodológica y antropológico-lingüística del área básica y participé en sus actualizaciones. Así pude establecer las interrelaciones entre los cursos, identificar dudas, ausencias, al igual que fortalezas y debilidades tanto de los cursos como mías, pero, principalmente, esta experiencia me permitió conocer a los estudiantes, docentes del sistema de educación indígena básica.¹²

A través de la docencia en la LEPEPMI pude conocer sus experiencias de discriminación, desigualdad y racismo enfrentados en los procesos de su escolarización como niños de diferentes comunidades indígenas, vividas ahora también como docentes del sistema de educación indígena; pude percatarme de una especie de inseguridad profesional muy arraigada respecto a su papel como profesores, es decir, en su práctica docente, de la que casi todos dudaban y con la que se sentían siempre en deuda, siempre en falta.

Reconocían tener escasa preparación en los cursos de actualización para enfrentar a un grupo escolar, por tal razón recurrían a las prácticas educativas “tradicionales” aconsejadas por otros docentes con más experiencias, o a aquellas que vivieron con sus maestros como escolares. Hubo quienes afirmaron vivir con temor por la gran responsabilidad, de manera que se mostraban tímidos

¹¹ Como redes temáticas, eventos académicos, elaboración de reactivos para el examen de egreso de LEPEPMI desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación (Ceneval).

¹² A partir del año 2000 me incorporé a la Unidad UPN 201 en Oaxaca, Oaxaca.

incluso con los niños escolares. Algunos preferían recluirse en sus tiempos libres.

También constaté lo accidentado y difícil de la mayoría de las trayectorias escolares¹³ de los estudiantes, por cuestiones de desigualdad económica y social. Además de trabajar como docentes durante la semana, lidiaban con la lectura y elaboración de tareas académicas de la licenciatura y viajaban cada 15 días a la Unidad UPN. Una mayoría trabajaba en escuelas unitarias, asumiendo funciones de dirección, de docencia, de intendencia, sin olvidar las gestorías que frecuentemente solicitaban los comités de padres de familia o las autoridades municipales. Así mismo era frecuente que laboraran en regiones etnolingüísticas distintas a la suya.

Estudiar la LEPEPMI era obligatorio para obtener un contrato, recontratarse y, avanzada la licenciatura, tener la posibilidad de basificarse, por lo que desistir no era opción. Era frecuente la formación de parejas de docentes, que vivían durante años en comunidades distintas por cuestiones laborales, de manera que la responsabilidad de la crianza de los hijos recaía por lo general en las madres. Condiciones verdaderamente adversas para estudiar.

Los retos de la docencia en la LEPEPMI

Muy pronto me enfrenté a dilemas que también se debatían en las reuniones nacionales y la academia de la LEPEPMI en la Unidad UPN, ¿cómo exigir lecturas y trabajos académicos en las condiciones en las que estudiaban?, ¿cómo enfrentar la falta de

¹³ Mientras un docente no indígena que trabaja en escuelas generales urbanas realiza sus estudios de preescolar a normal en 17 o 19 años, generalmente sin interrupciones, el magisterio de educación indígena, por razones socioeconómicas, tiene historias de escolaridad muy heterogéneas marcadas por una ardua y accidentada trayectoria escolar, que generalmente provoca que les tome mucho más tiempo alcanzar los diferentes grados de escolarización. Además, dicha trayectoria se desarrolla en cursos intensivos o semiescolarizados para concluir tanto la primaria, como la secundaria, el bachillerato y la licenciatura (Salinas, 2011, p. 37).

estudio o preparación de sus trabajos?, ¿cómo lidiar con los problemas de escritura?, ¿aprobarlos con lo mínimo que pudieran no era una posición paternalista? Durante un tiempo entré en crisis, y en pláticas con estudiantes y en las mismas reuniones nacionales supe que tenía que posicionarme como docente. Fue un proceso largo, angustioso y brumoso, pero que me permitió tomar decisiones. Por una parte, estaba mi propia formación, que era insuficiente, y tuve oportunidad de estudiar Antropología. Por otra parte, consideré que la práctica educativa es un acto político, en donde uno es responsable de la docencia que ejerce y del efecto que pueda tener. La condescendencia bilateral estaba fuera de lugar, por ser una forma de racismo encubierta y activa (Coronado, 2006). Me quedó claro que debían formarse lo mejor posible y eso nos obligaba a ambos, docente y estudiante, a comprometernos, porque al final el objetivo meta eran los niños escolares de las comunidades indígenas.

A partir de la docencia con maestros del subsistema de educación indígena, pude comprender la importancia de la adscripción al movimiento magisterial de la Sección 22 de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). La participación sindical es un ámbito estructurante del magisterio oaxaqueño, particularmente del magisterio de educación indígena. Era impensable ser docente indígena y no ser sindicalista, tan importante como el reivindicar el origen étnico. Así mismo estaban presentes los claroscuros de lo que significaba la participación sindical, su corporativismo, su particular disciplina y, a la vez, su afán reivindicativo de los derechos del magisterio y, en el caso del magisterio indígena, de la cultura y la identidad étnicas (Coronado, 2016).

En esta narrativa reivindicativa de lo étnico, el esencialismo permea muchas de las iniciativas docentes y discursos de los maestros. Como he afirmado en otro escrito, este esencialismo se encuentra impregnado históricamente, no sólo de las demandas reivindicativas del magisterio democrático y el movimiento indígena, sino que se entrecruza con las imágenes y narrativas que impone la dominación, que al final dominan (valga la redundancia). Si bien este

esencialismo pudiera ubicarse políticamente como “estratégico” en términos de Spivak (1987), es decir, un discurso que en la arena política usa el esencialismo como recurso para reivindicar la diferencia y lograr la equidad política (Peña Molina, 2009, p. 17), en la práctica educativa se convierte en un esencialismo “ontológico”, o sea, permea la idea de que existen cualidades naturales e inmutables (Peña Molina, 2009, p. 17), en este caso, por ser indígena; lo que oculta la complejidad de los procesos sociales, históricos, cognitivos, culturales, pedagógicos, sociolingüísticos y demás, que ocurren en los fenómenos educativos y culturales e impiden ver con profundidad los procesos de aprendizaje de niños escolares, los contextos de la práctica docente, la problematización de los retos educativos. ¿Cómo pasar del esencialismo estratégico en la lucha política a la reflexión crítica de los fenómenos educativos y las prácticas docentes en la educación? Para mí aún es una pregunta abierta y un reto.

También desarrollé varias acciones desde los cursos de las líneas socio-histórica y antropológico-lingüística, para apoyar la formación docente de maestros. Una fue impulsar la perspectiva histórica como herramienta para la formación docente (Coronado, 2002), esta me permitió entrelazar las historias personales de docentes, la historia de la escuela en sus comunidades, con lo que estaba ocurriendo con los niños escolares a su cargo; con ello pudimos problematizar las relaciones históricas del constructo llamado *nación* con los pueblos indígenas, así como la discriminación, la desigualdad, el racismo e injusticias que las ha caracterizado. Pero, además, cabe subrayar la importancia histórica de ser maestros de educación indígena en ese momento, y la responsabilidad social que conlleva. Descubrimos la relevancia que las comunidades indígenas le dan a la escuela, sus esfuerzos por llevarla a sus comunidades, pero también las prácticas que maestros realizaban en contra de las lenguas indígenas en el aula, a veces solicitadas por la misma comunidad, así como otras problemáticas.

En la línea Metodológica me concentré en demostrar la importancia del trabajo sistemático y organizado para construir una

propuesta pedagógica, diagnosticar las problemáticas educativas e identificar las relevantes, además de incursionar en las teorías que podían apoyar la comprensión de dichas problemáticas y construir estrategias didácticas pertinentes. Uno de los énfasis más importantes fue valorar la relevancia de la contextualización de la práctica docente; esto lo aprendí con los estudiantes. En efecto, es necesario que el maestro conozca con la mayor profundidad posible quiénes son los alumnos que forman su grupo escolar, cuáles son sus problemáticas, a qué retos se enfrentan, cómo es su comunidad y sus familias, qué esperan de la propia escuela y valorarlo. Sólo así podremos desarrollar prácticas educativas más sensibles a los requerimientos de niños indígenas.

Con respecto a la escritura académica descubrí que el uso del “corta y pega” como práctica común para elaborar trabajos académicos, tenía su origen en sus trayectorias escolares, en las que sus trabajos escritos escasamente habían sido leídos, y menos revisados o corregidos por sus educadores. No habían tenido la experiencia de tener un interlocutor de sus escritos. No consideraban que el “corta y pega” era un plagio, por lo común de la práctica, así que el escribir un texto académico propio era una habilidad poco desarrollada.

Para enfrentar el reto de la escritura, implementé varias estrategias hasta alcanzar una que nos dio mejores resultados: me dediqué desde la primera sesión al desarrollo de un trabajo escrito final, construido, revisado y acompañado a lo largo del curso, lo que implicaba un ejercicio reiterado de revisión y reescritura para el mejoramiento del texto. El resultado generalmente fue no sólo un buen trabajo, sino un cierto tipo de empoderamiento y el orgullo de los maestros por crear un texto académico propio. Este tipo de retos en la LEPEPMI me permitieron formarme en la docencia con maestros de educación indígena. Fue un proceso lleno de interrogantes, incertidumbre y tropiezos, donde fue crucial el debate con los estudiantes y con los colectivos de asesores nacionales y locales.

Finalmente, la reforma educativa de Peña Nieto constituyó un duro golpe para la LEPEPMI, al detener la contratación de bachilleres

en el sistema de educación indígena y, en su lugar, contratar profesionistas sin perfil docente, además de favorecer la actualización antes que la profesionalización de los maestros y de impulsar, a través de la SEP, exámenes de titulación exprés, evaluando únicamente la experiencia frente a grupo, entre otras acciones propias de la política indigenista que considera que la calidad e importancia de la educación indígena son secundarias. A pesar de ello, la LEPEPMI aún se sostiene.

2. UN PROGRAMA DE POSGRADO INTERDISCIPLINARIO CON GRUPOS MULTICULTURALES

La Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (MSEBB), que se oferta en la Unidad UPN 201 Oaxaca,¹⁴ me abrió un campo para el desarrollo académico y aprendizaje como docente en educación superior con estudiantes de diversos orígenes étnicos y culturales, docentes de diversos niveles educativos que trabajan en contextos multiculturales. El objetivo principal de la formación en la MSEBB es “establecer y desarrollar un campo de conocimiento para la profesionalización en torno al estudio del lenguaje, la cultura y la comunicación, en sus correlaciones con la calidad educativa, la educación intercultural y el desarrollo sociocultural” (MSEBB, 2008). Con dicho objetivo, a partir de 2008, este programa ofrece una formación para la profesionalización docente que vincula tres campos formativos: lenguaje, cultura y educación, que aluden a las disciplinas de la sociolingüística,¹⁵ la antropología y la sociología¹⁶

¹⁴ La MSEBB se creó en 1997 en la Unidad UPN 201 Oaxaca, con un diseño inicial dirigido por el doctor Héctor Muñoz y el doctor Pedro Lewin. Lleva operando nueve generaciones. Tuvo una actualización curricular en 2008.

¹⁵ Con los cursos Lenguaje I y Lenguaje II, en los dos primeros semestres.

¹⁶ Con los cursos Educación y cultura y Políticas educativas e interculturalidad, en los dos primeros semestres.

y la pedagogía,¹⁷ respectivamente, relacionadas de manera interdisciplinaria; además, ofrece una formación metodológica para construir la tesis de grado,¹⁸ así como tutorías académicas.¹⁹

Mi experiencia docente en este programa, a partir del año 2000, se ha desarrollado en el campo de Cultura, en los seminarios de tesis y en las tutorías, con el respaldo de un fuerte trabajo de equipo en el programa,²⁰ que a la vez ha permitido establecer una fructífera interlocución entre los contenidos de los cursos de los tres campos formativos. ¿Cuáles han sido los retos de la docencia para la formación en posgrado de estudiantes cultural, lingüística, laboral, social y políticamente diversos? ¿Cuáles han sido las experiencias de trabajar con estudiantes indígenas y no indígenas? Sin duda, la respuesta es amplia y compleja, pero antes es necesario partir de las configuraciones grupales.

Configuraciones del nosotros, la otredad y lo común en grupos heterogéneos

Los estudiantes en este posgrado son principalmente docentes de educación básica, indígena y general: preescolar, primaria; además de secundaria, educación especial, telesecundaria, normales. Los profesores del subsistema de educación indígena –que por lo general constituyen la mitad del grupo generacional del posgrado–, provienen principalmente de la LEPEPMI y de la ENBIO, pero

¹⁷ Con los cursos Educación y pedagogía, Aprendizaje y enseñanza en contextos multiculturales, Planeación y evaluación de proyectos educativos, en los tres primeros semestres.

¹⁸ Investigación cualitativa en educación, Seminario de tesis I, II y III, en los cuatro semestres del posgrado.

¹⁹ En el primer semestre la tutoría tiene el objetivo de apoyar al estudiante en su inmersión al programa, a partir del segundo el objetivo es acompañar la construcción y desarrollo de su investigación o intervención.

²⁰ Principalmente con Patricia Mena Ledesma, colega del equipo de Cultura, con Eliseo Ruiz Aragón en Educación y Verónica Martínez Santiago en Lenguaje, además del respaldo del doctor Héctor Muñoz (UAM-Iztapalapa).

también de otras instituciones; la mayor parte son bilingües (lengua indígena²¹-español), aunque ha habido trilingües. En tanto que el resto provienen de escuelas normales del estado, de la UABJO o de otras instituciones, incluso de la propia Unidad UPN. Esta heterogeneidad es algo que el programa propicia para establecer grupos multiculturales y converger en temáticas sobre educación intercultural para el estudio, la reflexión y la investigación de la diversidad. La mayoría del alumnado cuenta con amplios conocimientos sobre docencia y prácticas de enseñanza, producto de su formación inicial y experiencia profesional.

Una diferencia que distingue a maestros que cursan el posgrado son sus trayectorias escolares, generalmente quienes provienen del subsistema de educación indígena tuvieron una trayectoria escolar accidentada, resultado de su desventaja económica. Mientras que las trayectorias escolares de docentes que no son del sistema de educación indígena, son usualmente más estables. No obstante, la calidad de las trayectorias escolares es muy heterogénea en ambos casos.

Por otra parte, mientras que quienes proceden de la LEPEPMI o de la ENBIO se han formado en licenciaturas en las que discuten sobre la diversidad lingüística y cultural y la interculturalidad, para los que proceden de normales, de la UABJO o de otras instituciones dichos debates no fueron tema de interés en su formación en licenciatura, ni eran considerados en sus centros laborales hasta antes de 2013, cuando la Sección 22 impulsó en todo el sistema educativo estatal un proyecto alternativo al oficial, el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), que incorporó el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, la recuperación de los saberes comunitarios y el impulso de la comunalidad.²²

²¹ Zapotecos, mixes, mixtecos, chatinos, triquis, chinantecos, chontales, tacuates, entre otros.

²² Esta es una formulación contemporánea de intelectuales indígenas y no indígenas en Oaxaca, entendida a grandes rasgos como un modo, una lógica de vida a partir de cuatro elementos: el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal (Maldonado Alvarado, 2011).

No obstante, tanto en docentes de educación indígena como de otros sistemas educativos prevalece la noción de que “la interculturalidad” es tema de indígenas.

Las escuelas de educación indígena, por lo general, son ubicadas socialmente en un lugar secundario en cuanto a prestigio respecto a las primarias generales,²³ debido a cuestiones de prejuicio e inequidad. Esta diferenciación es también resultado de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, que, entre sus acciones de apropiación institucional de la diversidad (Muñoz, 2002), segregaron a la educación indígena del sistema de educación básica general, diferenciándolo como un sistema especial para la atención educativa de niños de los pueblos indígenas, colocándolos como los *otros*, los diferentes, en una posición social de menor jerarquía.

Aunque las características de los grupos de este posgrado siempre son diversas, la distinción de jerarquías entre ser docente del subsistema de educación indígena o no prevalece en la mayoría. Esta situación incide al iniciar el posgrado en la dinámica de los grupos de alguna forma, ya que alinean un *nosotros* y una *otredad* según el lugar al que se adscriban, en donde existe cierta discriminación velada y activa. Dicha distinción no es la única, ya que en el desarrollo de los cursos surgen otras: clase, desempeño académico, lingüísticas asociadas a acentos en el español que revelan una lengua indígena, género, *performance* ante el grupo, entre otras, muchas de ellas combinadas (por ejemplo, si se trabaja en educación indígena, se es de origen indígena, si se tiene acento de lengua indígena en el uso del español, si se es de condición económica precaria, si “cuesta trabajo” estudiar y se tiene timidez, son características que serán objeto de alguna discriminación o autoexclusión).

En Oaxaca, como se ha mencionado, los docentes desarrollan una trayectoria profesional en un ambiente muy politizado, en donde las interacciones cotidianas tienen lugar de forma compleja,

²³ Es común que si en las comunidades existen escuelas del subsistema indígena y del general, los padres de familia prefieran enviar a sus hijos a la escuela general.

contradictoria y conflictiva en varios ámbitos: como docentes, como trabajadores de la educación y sindicalistas y como profesores de educación indígena, que reivindican la cultura y las lenguas indígenas, lo que les plantea dilemas respecto a sus adscripciones y lealtades (Coronado, 2016). Además, la lucha magisterial de la Sección 22 se ha intensificado a partir de 2006, con el movimiento de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO),²⁴ contra las políticas educativas del presidente Calderón con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en 2008 y la reforma educativa de Peña Nieto a partir de 2013.

Desde 2015, en los grupos de maestría también salen a la luz las intensas problemáticas de los estudiantes respecto a su relación con la Sección 22 y con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). En ese año entró la reforma educativa de Peña Nieto en Oaxaca, dos años después que en el resto del país, debido a la resistencia del magisterio sindicalizado de la Sección 22, que continúa resistiendo de diversas formas –como al no reconocer a las autoridades del nuevo IEEPO–, situación que en conjunto genera una tensión permanente en todos los ámbitos: laborales, sindicales, políticos, administrativos. Una de las secuelas ha sido la división del magisterio oaxaqueño, principalmente entre quienes resisten junto a la Sección 22 y aquellos que por diversas razones han reconocido al IEEPO y se han presentado a los exámenes de ingreso o permanencia del Servicio Profesional Docente (SPD). Desde entonces, los grupos de la maestría se han ido conformando con la presencia de docentes de ambos posicionamientos,²⁵ por lo que las relaciones intragrupalas se inician con esta tensión. Es un fenómeno nuevo que

²⁴ Movimiento magisterial que en 2006 surgió contra la represión del entonces gobernador Ulises Ruiz, y que se constituyó en una insurrección popular no armada que tomó la ciudad de Oaxaca durante meses. Ahí surgió la APPO, con organizaciones y comunidades oaxaqueñas.

²⁵ Quienes reconocen al IEEPO tienen diversas situaciones laborales, son: funcionarios, supervisores, docentes con perfil idóneo, docentes que no han presentado evaluación del SPD, docentes adscritos a la Sección 59, opositora a la Sección 22, entre otros.

hasta ahora no ha repercutido en situaciones de conflicto abierto ni en las relaciones intragrupales, a pesar de su conflictividad en el magisterio.

Encontramos tres tendencias comunes entre quienes ingresan a este posgrado. Por una parte, la mayoría ha acudido al programa de posgrado para abordar temas referidos a su actividad profesional, con atención a situaciones consideradas “problemas” y que desean resolver en la inmediatez que les marca el peso de las expectativas sociales que existen sobre su práctica docente. Han elegido esta opción, no obstante que ni antes de la reforma educativa, ni después, los estudios de posgrado les han otorgado mayor nivel de escalafón o puntajes en sus trayectorias profesionales. Hasta 2015 habían gozado de una beca-comisión²⁶ para cursar el posgrado, lo cual era un aliciente para estudiar en buenas condiciones. Desde ese año fue suspendida esa beca afectando las condiciones de los estudiantes –quienes ahora no pueden dedicarse de tiempo completo al posgrado– y la operación del programa.

Una segunda situación es que los estudiantes parten de concepciones muy arraigadas –usualmente prejuiciosas, estereotipadas y esencializadas– sobre “lo cultural”, sobre lo que consideran que es un pueblo indígena, sobre las lenguas y los hablantes indígenas, sobre quiénes son los “depositarios de “cultura”, con escasa problematización de los fenómenos socioculturales que ocurren en las escuelas, las comunidades y las aulas. Lo que no impide que formulen hipótesis y explicaciones, en cierto sentido, orientadas por la *doxa* magisterial y las ideologías dominantes, donde el esencialismo tiene un peso importante. Entonces, ¿cómo pasar del esencialismo a la problematización de estos fenómenos en contextos multiculturales desde un posicionamiento crítico?, sigue siendo una pregunta abierta y un reto.

²⁶ Hasta antes de 2015, el IEEPO otorgaba una beca-comisión, que consistía en que le pagaba su salario íntegro al profesor que estudiara un posgrado para que se dedicara al estudio de tiempo completo, mientras tanto su puesto laboral era encargado transitoriamente a personal docente interino.

Una tercera situación es que reflexionar, estudiar e investigar *la propia* práctica docente, *el propio* contexto y *la propia* cultura, constituye un reto para cualquier aspirante a investigador o docente, además, considerando que en este caso los estudiantes participan en una densa cultura magisterial que orienta en parte sus prácticas, juicios y valores respecto a su labor profesional y respecto a *los otros*. La gran mayoría orienta sus intereses de estudio e investigativos hacia su entorno laboral, con el que están muy familiarizados, aunque desarrollen su investigación en otras escuelas.

Lo anterior plantea ventajas y diversos desafíos para la formación de los estudiantes en la investigación, la intervención o en la reflexión sobre fenómenos educativos. Primero, su conocimiento de los contextos, de los códigos culturales docentes y magisteriales y la preocupación por determinados problemas, constituyen una ventaja. Segundo, debido a la misma cotidianidad que tienen con dichos contextos, códigos y sus problemáticas, se invisibilizan –al naturalizarse– procesos culturales y sociales, dificultando el extrañamiento de estos fenómenos para interrogarlos y problematizarlos. Tercero, las nociones y discursos esencialistas se encuentran fuertemente arraigados, lo que complejiza la situación.

Esto sucede porque los fenómenos culturales y sociales cercanos y cotidianos se encuentran naturalizados en la forma *normalizada* de advertir la realidad y la manera como esta se explica, además de que la configuración explicativa de lo cotidiano tiene una carga valorativa y emotiva internalizada formada en los procesos de socialización que pasa inadvertida, la que, influenciada –¿moldeada? – por las ideologías dominantes, en tensión con las culturas magisteriales o etnomagisteriales, entre otras, tienden a estereotipar y naturalizar los fenómenos culturales. Proceso del que no se escapa una como docente. Por lo que en el transcurso de formación en el posgrado, intentamos no perder de vista esta posibilidad y estar pendiente de nuestras apreciaciones, valoraciones, intenciones, para intentar llegar a descubrirnos y cuestionarnos sobre nuestros estereotipos y juicios *a priori*. Posición que, como docente, posibilita brindar

mejores condiciones para impulsar al estudiante hacia el reto de aprender a *mirar*, a investigar, a interrogar los fenómenos educativos de forma compleja.

Para resumir: los maestros que estudian este posgrado conforman grupos heterogéneos, son docentes de diversos sistemas educativos, la mitad pertenece al subsistema de educación indígena. Poseen amplia experiencia docente y sindical, y en el caso de educación indígena impulsan la reivindicación étnica. En su conjunto, constituyen parte de un magisterio politizado que considera a las culturas, las identidades y las lenguas indígenas de forma estereotipada y esencialista; se preocupan por su formación profesional y quieren mejorar su práctica docente; naturalizan –y reproducen– la jerarquía social entre el sistema general de educación básica con el indígena: tienden a considerar que la interculturalidad es cuestión de indígenas; además de que se enfrentan al reto de reflexionar, estudiar e investigar *la propia* práctica docente, *el propio* contexto y *la propia* cultura. ¿Cómo desarrollar la formación para la profesionalización en un posgrado a partir de sus potencialidades, características y heterogeneidades?

Estudiar lo propio, lo cotidiano, lo normal

Un reto inicial que se presenta en el campo Cultura es cómo problematizar para desnaturalizar lo considerado como lo *propio*, lo *cotidiano*, lo *normal*. Para lograrlo, he advertido la conveniencia de *descentrar* al principiante en el posgrado. Mover los referentes comunes que tenemos los docentes en Oaxaca, identificar hábitos, códigos, naturalizaciones, interrogar y debatir saberes; mi intención es que se logre advertir la carga valorativa en nuestros juicios respecto a lo que consideramos “natural” y “neutral”. Es decir, poner en duda certezas y lugares comunes. Este “descentramiento” generalmente produce un conflicto de tipo epistemológico, algunas veces puede ser angustiante, aunque en mi experiencia puede generar las

condiciones para que el estudiante incurriera en la etnografía y logre desarrollar y forjar una *mirada antropológica*.

Para lograr ese proceso de *descentramiento*, he usado dos estrategias para iniciar la formación teórica y metodológica de los estudiantes. Una es poner en juego conceptualizaciones teóricas en la exploración de procesos culturales y sociales en escenarios lejanos de sus contextos cotidianos. La segunda es la distinción *emic-etic*. Con ellas busco intencionalmente provocar el extrañamiento y la perplejidad, como un posicionamiento epistemológico para aprender a *mirar antropológicamente* las prácticas sociales como fenómenos culturales. Este *descentramiento* ha sido crucial en mi experiencia docente para desarrollar una sensibilidad problematizada hacia los fenómenos culturales y diseñar estrategias formativas.

Así, en el primer semestre del posgrado, cuando se inician en discusiones teóricas y conceptualizaciones sobre cultura, identidad y socialización, pueden armar ejes de observación y descripción para enfrentar ambientes desconocidos, como también otros inesperados y a la vez comunes. En los inesperados, se abordan contenidos etnográficos (videos, películas, textos²⁷) de prácticas culturales muy ajenas. También se enfrentan a prácticas conocidas, por ejemplo, observar a las personas en el zócalo de la ciudad, jóvenes en una “tocada”, un puesto de vendedoras en un tianguis, entre otros. Prácticas que aprenden a ver con “nuevos ojos” al cuestionarse roles, jerarquías, rituales, proxemia, hasta discriminación, prejuicios, inequidades. Durante el *descentramiento* alcanzan la empatía hacia las personas que forman parte del fenómeno cultural que observan, en el sentido de desarrollar la capacidad de comprender al *otro*, suspender el prejuicio, conocer sus circunstancias, considerar el entramado de relaciones en el que están sujetas.

²⁷ Textos como la introducción de Renato Rosaldo (1991, pp. 23-43) sobre los cortadores de cabezas; o la pelea de gallos en Bali de Geertz (1991, pp. 339-372), o los casos sobre crianza en distintas sociedades que presenta George D. Spindler (2003).

En la segunda estrategia, los estudiantes incursionan en la distinción *emic-etic* en sus prácticas de observación. Marvin Harris (1999 y 2004) hace referencia al plantear el problema metodológico de la perspectiva desde la cual se describe o se analiza la realidad. Afirma que en la reflexión sobre las culturas cabe diferenciar estas dos perspectivas: desde la visión interna, denominada *emic*, desde el grupo investigado; y la que corresponde a una visión externa, *etic*, la del investigador. El discurso de los antropólogos expresa siempre un punto de vista (*etic*) (la visión del observador), pero a la vez es un intento de captar y de reproducir la perspectiva de los sujetos y grupos (*emic*), pues estas visiones “desde dentro” son parte intrínseca de los hechos sociales investigados. Idealmente el discurso antropológico trata ambas perspectivas como complementarias.²⁸

Este planteamiento ha sido criticado por favorecer simplificaciones dualistas.²⁹ Entre otras razones porque no puede haber un “observador” que no sea a la vez participante de algún modo, de un sistema de acción social (Díaz de Rada, 2010, p. 70). También porque las posturas de los sujetos desde un posicionamiento “interno” o “externo” no son iguales en su “interioridad” o “exterioridad”, debido a los múltiples planos tanto dentro del sistema de acción social como de las descripciones sobre ellas. De ahí el peligro de usarlos de forma simplista, dualista e ignorar su complejidad. No obstante, considero que la distinción *emic/etic* ha sido conveniente desde un punto de vista metodológico para propiciar el extrañamiento de los fenómenos culturales.

²⁸ Estos términos se introdujeron en la Antropología a través de las corrientes teóricas que concibieron la cultura como un sistema de otorgamiento de sentido, de significación. Fueron prestados de la Lingüística, concretamente de Kenneth Pike, que en el análisis fonológico distingue entre el nivel fonémico (sonidos que son significativos para los hablantes de una lengua) y el nivel fonético (descripción que realiza el lingüista de esos mismos sonidos con categorías válidas para todas las lenguas) (Marvin Harris, 1999, 2004).

²⁹ Ver la interesante discusión al respecto que plantea Ángel Díaz de Rada (2010, pp. 62-74).

En el segundo curso se abordan las políticas educativas y la interculturalidad, contextualizadas en el modelo económico neoliberal. Se aborda cómo y por qué este modelo incide en las políticas educativas nacionales, así como los efectos de lo que pudiera denominarse como las políticas de la diferencia y cómo se tratan las diferencias sociales, culturales, lingüísticas, sin perder de vista la perspectiva histórica y la herencia colonialista. Este curso está orientado para que los estudiantes se informen sobre cómo se establecen las políticas, qué es la globalización y qué es el neoliberalismo.

Existe un énfasis sobre lo que implica la interculturalidad en la política educativa en el contexto actual, cuáles son sus afluentes antagonicos (¿movimiento sociales?) (Dietz, 2003, p. 11) o la lógica del capitalismo actual (Zizek, 2001, en Muñoz, 2002, p. 32), además de posicionarnos en el debate propuesto por Tubino (2004) respecto a la interculturalidad funcional (¿una interculturalidad neoliberal?) y la interculturalidad crítica (teoría crítica del reconocimiento y de las razones estructurales de la desigualdad). Se debaten los efectos de la política educativa en Oaxaca y la presencia política de la Sección 22 y su propuesta de educación alternativa PTEO, las dinámicas corporativas sindicales y la incidencia del movimiento magisterial en la politización del conjunto de la sociedad oaxaqueña.

Para este segundo curso, los estudiantes problematizan sus propias experiencias, aquellas de las que fueron testigos o las de los colegas del grupo de maestría, desde procesos y efectos del neoliberalismo, la discriminación, las políticas de identidad, la educativa, hasta los significados de ser parte del magisterio oaxaqueño en el contexto actual. Por las temáticas, las valoraciones, los prejuicios no advertidos, las reflexiones, las emociones, así como los posicionamientos de los estudiantes indígenas y no indígenas, las distintas *otredades* y demás salen a la luz. En muchos sentidos, este curso pone en crisis al grupo en su conjunto y entre sus integrantes, pues algunas de las tensiones “invisibles” en las relaciones intragrupales se visibilizan a la luz de los debates. Desde cuestiones de discriminación por origen étnico, por género, por formas de vestir, hasta

situaciones de “jerarquía social”, laboral, sindical, entre otras. Es interesante cómo los estudiantes, desde esas discusiones, cuestionan, reflexionan y muchas veces comprenden los posicionamientos del *otro*, cómo uno puede descubrirse prejuicioso, poco informado, con valoraciones y juicios discriminatorios inadvertidos, velados, y reconocerlos activos; o también, reafirmar pertenencias (étnica, cultural, sindical, género, entre otras), reconociendo conflictos y cuestionarlos en el marco de las discusiones sobre políticas educativas e identidad actuales. No, no se alcanzan relaciones intragrupalas ideales ni se borran las diferencias, pero existe el reconocimiento de que este curso, relacionado con los temas y actividades del resto de los cursos del programa, modifica actitudes docentes, alcanzando un mejor reposicionamiento de sus integrantes en el grupo y un mayor respeto intragrupal:

... E. ¿Cómo te sientes en el grupo?

E: En el grupo (se ríe) mhhhhh

B. 7. Al inicio ehhh al iniciooooo del más bien en el año

8. ¿Qué año fue que ingresamos?

9. Hace un año y medio sí se sentía anteriormente mucha

10. ¿Cómo le diré? Como que sentía yo que había dos grupos en el grupo

...

12. Mhhh *no puedo mencionar nombres*, pero (se ríe)

C. 13. El detalle es queeee al inicio *pareceme* que se *dividió* el grupo, por ejemplo; un grupo de educación indígena y otro grupo de la primaria general

14. y como que *se sentía* el rechazo anteriormente

15. pero ahora gracias a los temas que hemos visto sobre interculturalidad casi no se ha visto

16. más bien yo ya no siento esos rechazos...

...

F. 19. A lo mejor emhhh en estos díassss quizá eh digo yo quizás eh por los temas que *hemos visto*

20. quizás eso nos ayudó para cambiar nuestras actitudes y para socializarnos más tanto en el salón como en otros lugares

21. porque anteriormente nosotros *no interactuábamos* en otros espacios más que acá en el aula

22. y siento que ya hay más interacciones en otros espacios... (Ruiz, 2017, pp. 205-206)

La escritura académica en el posgrado: ¿una forma de empoderamiento?

Como programa de posgrado, orientado a la profesionalización de maestros, nos interesa consolidar una formación teórica, metodológica e instrumental que les permita ejercer de mejor manera el estudio, la explicación y la transformación de su práctica educativa (MSEBB, 2008). Apostamos a la comprensión profunda, relacional y problematizada de las cuestiones prácticas que les preocupa, para identificarlas, estudiarlas, contextualizarlas, y así transformarlas en objetos de investigación o de intervención, lo que incluye la habilidad para describirlas, explicarlas y argumentarlas por escrito.

Para elaborar los trabajos académicos y, sobre todo, la tesis de grado, los estudiantes se encuentran ante el desafío de desarrollar o consolidar la habilidad para la escritura académica, para expresarse, argumentar y comunicarse, lo que implica discusiones teóricas, organización de ideas y argumentos, establecer relaciones, ordenar secuencias, en suma, construir una estructura lógica expositiva. La escritura académica, entonces, tiene un fin epistémico, a través de ella se organizan ideas, se jerarquizan, se establecen debates, se interpretan datos y se da cuenta de hallazgos, entre otros; por lo que es necesario apoyar fuertemente este aspecto durante toda la formación, lo cual implica un gran reto.

Es usual que la mayoría de los estudiantes indígenas y no indígenas, no hayan tenido durante su trayectoria escolar interlocutores en sus trabajos escritos, y cuenten con escasa experiencia para

desarrollar escritos académicos propios –como también vimos en la LEPEPMI–. Por otra parte, además de la experiencia de haber escrito sus tesis para obtener el título de licenciatura –en el caso de quienes así lo hicieron, pues hay muchos que presentaron examen de conocimientos–, la escritura académica generalmente no forma parte de sus escritos cotidianos, que se remiten a planeaciones, oficios, informes administrativos, actas, a veces, literatura. Verónica Martínez Santiago, al investigar los procesos de escritura de los estudiantes de la maestría y apoyarse en Cummins, establece la diferenciación entre los usos del lenguaje. No es lo mismo usar el lenguaje “en situaciones cotidianas y familiares, de poco alcance cognitivo, puesto que las habilidades tanto conversacionales como escritas se han automatizado para su uso recurrente en la vida diaria” (Martínez Santiago, 2017, p. 30).

El lenguaje académico, en cambio, tiene como característica principal el alto nivel cognitivo, así como el uso de habilidades lingüísticas con mayor abstracción. Y aquí Martínez Santiago establece dos distinciones. Las habilidades conversacionales que se le exigen a un universitario como debates y presentaciones grupales, participaciones en foros, congresos, seminarios, entre otros, demandan el dominio de un léxico poco común, pues están referidas a dominios especializados, pero se encuentran en mayor grado en dicho contexto universitario, que de una u otra forma apoya al estudiante. En el caso de la escritura, las exigencias académicas “están descontextualizadas y la interacción con el o los interlocutores no se da en un contexto inmediato” (Martínez Santiago, 2017, p. 30), como ocurre en la conversación académica. De modo que la escritura académica se ve lejana, difícil, muchas veces inaccesible, y al no haber sido desarrollada en los estadios previos a la maestría, el “corta y pega” es una estrategia para construirla.

Martínez Santiago afirma que en cuanto a complejidad no se puede generalizar la escritura académica, pues entre un ensayo y el desarrollo de una tesis hay una gran diferencia. Un ensayo puede abonar a la idea argumentativa de la tesis, pero desarrollar una tesis

implica mayor grado de complejidad. Por lo que afirma que “la experiencia de escribir una tesis se aprende hasta que esta se escribe”.³⁰ Por eso, escribirla implica una conquista, y cuando se lleva a cabo se alcanza un empoderamiento personal.

Otra tendencia es el uso excesivo de implícitos en el texto académico, debido a la saturación de ideas, temas o frases en un párrafo, que lo torna poco entendible, pues al carecer de experiencia en la escritura académica no identifican claramente lo que quieren comunicar, las ideas se agolpan, pero hay significado. La ruta ha sido apoyar al estudiante para que identifique cada una de las ideas, las desglose, desarrolle, jerarquice y relacione, en el argumento que quiere comunicar; es decir, se trata de apoyarlo para “abrir” el párrafo.

Es importante reiterar que, en nuestra experiencia, es la calidad de las trayectorias escolares lo que marca la diferencia, tanto en estudiantes indígenas como en no indígenas, para no dejarnos llevar por prejuicios. En el caso de los estudiantes indígenas, si son bilingües y su lengua materna es indígena, pudieran existir dificultades en cuanto a redacción por las convenciones del español en la concordancia de género y número, en el uso de artículos o conectores, lo cual no constituye un problema para la expresión y comunicación en los textos académicos, son situaciones que aprehenden conforme desarrollan la habilidad de la escritura académica.

Ha habido casos en los que los estudiantes indígenas consideran que su lengua materna indígena es un obstáculo para la escritura académica. Pero conforme avanzan en su formación en la maestría, con las discusiones sobre sociolingüística, políticas educativas, fenómenos como diglosia, racismo y temas afines, los estudiantes indígenas, y quienes no lo son, problematizan sus apreciaciones iniciales respecto a la lengua indígena. Los que la veían como un obstáculo, al concluir su tesis, además de que la reivindican experimentan como una victoria personal la conquista de la escritura académica en español.

³⁰ Comunicación directa, 15 de agosto 2018.

Existe un reto permanente para los docentes del programa que es problematizar y comprender mejor los procesos de los estudiantes en el desarrollo de la habilidad de escribir textos académicos. Para ello, además de investigarlos, tuvimos que deshacernos de algunos de nuestros propios prejuicios. Por ejemplo, condenar *a priori* el uso del “corte y pega”, juzgarlo como no ético o tildarlo como simple copia o plagio, en lugar de darle un significado distinto. Fuera de la ortodoxia académica, podemos mirar al “corte y pega” como un primer acercamiento a la comprensión del texto o tema por parte del estudiante,³¹ y tomarlo como una primera selección de ideas que los estudiantes encontraron significativas. Es decir, entender esta práctica como un inicio de la comprensión lectora de discusiones teóricas y un prelude al escrito académico que, evidentemente, requiere desarrollo, aquí es donde promovemos la reescritura.

La reescritura de los textos académicos no ha sido una práctica común entre los estudiantes en sus trayectorias escolares. La mayoría no acostumbra trabajar con borradores, incluso, hay casos en los que cuando acaban el texto académico no lo releen para corregirlo, por lo que es necesario que comprendan la importancia de la reescritura, de los borradores, para construir el sentido que quieren que sus escritos tengan y logren dominar su texto hasta poder comunicarlo claramente, sobre todo, en su trabajo de tesis, lo cual implica para la formadora leerlos, releerlos e interrogarlos una y otra vez.

El desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del posgrado se encuentra interrelacionado con la comprensión, la aprehensión y la interpretación de las principales discusiones teóricas, y tiene su cúspide en la elaboración de su tesis para poder interpretar los datos, por lo que es un proceso en el que escritura académica y teoría se alimentan mutuamente. No es un camino terso ni lineal, sino uno lleno de altibajos, en el que el estudiante se

³¹ Esta consideración es una aportación de Verónica Martínez Santiago (2017), en su investigación sobre textualidad académica en el proceso de elaboración de una tesis.

enfrenta a la frustración de intentar una y otra vez al elaborar muchos borradores. Pero, al mismo tiempo, a medida que logran comprender mejor las discusiones teóricas, problematizar discusiones y entrar al debate de la interpretación, los estudiantes desarrollan la curiosidad, el interés y la pasión por conocer, descubrir, comprender y construir un escrito académico.

Poseer la habilidad para escribir y leer textos académicos implica un constante trabajo de equipo por parte de los formadores y una actividad docente transversal, pues cada quien en sus cursos atiende este aspecto. También les ayuda mucho la interlocución entre quienes integran el grupo de estudiantes de maestría: se escuchan, cuestionan y sugieren, se acompañan, lo que hace menos solitario este camino. No obstante, existe una condición imprescindible en el proceso de conquista de la escritura académica, no basta la intención de los formadores o el apoyo del grupo, el estudiante debe tener la voluntad y el compromiso de desarrollarla. Así mismo, no sobra decir que la comunicación a través del diálogo permanente entre estudiante y formador es sumamente importante, y en ella hay que asegurar el *entendimiento mutuo*.

La reflexividad dialógica que se establece con el estudiante en la trayectoria de su formación ayuda mucho para esto. En mi experiencia, he aprendido que dar por supuesto que el estudiante entendió nuestros comentarios, interrogantes e indicaciones, o bien, que nosotros estamos comprendiendo lo que el estudiante nos dice, nos pregunta o afirma, es algo que tiene consecuencias adversas. Es importante asegurarse de que estudiante y docente nos encontremos en el mismo canal de comunicación y de que aceptemos, cada uno desde nuestro papel, el reto.

CONCLUSIONES

Los retos como formador en el posgrado implican el reconocimiento de la relación de bilateralidad entre el formador y el estudiante;

una relación compleja y conflictiva que constantemente presenta retos cognitivos en dinámicas contradictorias y llenas de altibajos.

Dentro del programa educativo, el desafío para el formador consiste en profundizar tanto en su preparación académica y su actualización como en el desentrañamiento y comprensión de los procesos de aprendizaje y de las trayectorias escolares y laborales de los estudiantes, considerando los contextos políticos y sociales actuales. Esto implica apartarse de las anticipaciones, estereotipos y estigmas sobre el estudiante indígena o no indígena y sus procesos, que pueden ocultar formas encubiertas de racismo, como la condescendencia, al igual que de discriminación; también se relaciona con revisar constantemente las tendencias y dudar de las generalizaciones y naturalizaciones, además de cuestionar las ortodoxias académicas que impidan *mirar* los procesos educativos. Así mismo, es importante establecer un diálogo reflexivo permanente con el estudiante, en el que el aprendizaje es siempre mutuo, si consideramos que el reto cognitivo es bilateral.

El trabajo en equipo y la interlocución con colectivos para la producción, apropiación y circulación de los programas educativos es de suma importancia para los aprendizajes docentes del formador, así como para garantizar la transversalidad y la complementariedad de la formación académica. Por otra parte, hay que reconocer que las políticas educativas pesan en los procesos de formación en muchos aspectos, y hasta ahora no han incidido precisamente para favorecerlos, lo que también plantea constantes retos para la sobrevivencia de los programas educativos. Finalmente, es necesario seguir reflexionando acerca de dilemas que proponen interrogantes abiertas como: ¿es posible pasar del esencialismo estratégico en la lucha política a la reflexión crítica de los fenómenos educativos y las prácticas docentes?, ¿la conquista de la escritura académica en el posgrado es una forma de empoderamiento o sólo logramos institucionalizar los aprendizajes?

REFERENCIAS

- Coronado, M. (2002). ¿Quiénes somos? La perspectiva histórica y la reflexión crítica del pasado y presente como herramienta para la formación docente. *Identidades* (10), 41-50, julio-septiembre.
- Coronado M. (2006). Tomar la escuela... algunas paradojas en educación intercultural. En H. Muñoz, *Lengua y educación en fenómenos multiculturales* (pp. 213-227). México: Unidad UPN 201-UAM-Iztapalapa.
- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. México: UPN.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, España: Trotta.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalidad, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. México: CIESAS-Universidad de Granada.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Guevara, M. R. y González, L. E. (2004). Reporte sobre la situación en México. En *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OECD*. Mayo. México: SEP. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Harris, M. (1999). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Harris, M. (2004). *Introducción a la antropología general*. Madrid, España: Alianza.
- Joseph, M. G. y Nugent, D. (2002). Cultura popular y formación del Estado en el México revolucionario. En M. G. Joseph y D. Nugent, *Aspectos cotidianos de la formación del Estado* (pp. 31-52). México: ERA.
- Maldonado Alvarado, B. (2011). “Comunidad, comunalidad y colonialismo” en *Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. México: CSEIHO-CEEESCI-CEDELIO-SAI-Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Martínez Santiago, V. (2017). La textualidad académica de estudiantes de origen indígena en estudios de posgrado: el proceso de elaboración de tesis. Tesis doctoral. México: UAM-Iztapalapa.
- Muñoz, C. H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad ¿paralelos o convergentes? En H. Muñoz, *Rumbo a la interculturalidad en educación* (pp. 25-62). México: UAM-Unidad UPN 201-UABJO.
- MSEBB (2008). *Actualización del programa de maestría. Informe ejecutivo*. México: IEPPPO-Unidad UPN 201.
- Peña Molina, B. (2009). Género y política. Del esencialismo ontológico al esencialismo estratégico. *GénEros, época 2*, (16), 5, 7-21, marzo-agosto.
- Rebollo, N. (1994). La formación de jóvenes indígenas bilingües en México. *Educación para Adultos*, tercera época, (20), 15-25.

- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad*. México: Conaculta-Grijalbo.
- Ruiz, E. (2017). *Una mirada a la interculturalidad en la educación superior desde el análisis crítico del discurso*. Tesis doctoral. México: BUAP.
- Salinas G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria*. Tesis de maestría. México: ENAH.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini, *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). La Araucanía, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Spindler, G. D. (2003). La transmisión de la cultura. En M. H. Velasco, C. F. J. García y Á. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 205-241). Madrid, España: Trotta.
- Spivak, G. (1987). *In other worlds. Essays in cultural politics*. Nueva York, Estados Unidos: Methuen.

CAPÍTULO 6
POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS
DOCENTES CON ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LAS
CARRERAS CONVENCIONALES: UNA REFLEXIÓN
DESDE LA EXPERIENCIA DEL SECTOR LITORAL
DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARANÁ

*Ana Elisa de Castro Freitas**

*Mariana Paladino***

PRESENTACIÓN

Nuevas formas de pensar y poner en práctica los procesos de escolarización dirigidos a los pueblos indígenas en Brasil se delinearán a fines de los años setenta y principios de los ochenta del siglo XX, en consonancia con un conjunto de transformaciones en las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas y con el surgimiento de movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales (ONG) dedicados a la “causa indígena”. En ese periodo sobresale un discurso que plantea los sentidos de la educación escolar en términos dicotómicos: como herramienta de conquista y aculturación o como

* Bióloga, maestra en Ecología y doctora en Antropología Social por la Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil.

** Antropóloga, maestra en Antropología Social y doctora en Antropología por la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.

instrumento de autonomía y revitalización cultural, lo que marcaba esa distinción era el tipo de agentes involucrados y los objetivos y las metodologías de actuación que defendían.

Así, el indigenismo oficial (Fundación Nacional del Indio [Funai]) y algunos sectores de iglesias protestantes y evangélicas eran asociados a la implementación de una educación integracionista, impuesta “para” los indígenas; mientras que otro bloque, conformado por diversas ONG, grupos de la Iglesia católica y del protestantismo histórico, se autoidentificaba con lo que se denominó en la época como “indigenismo alternativo”. Este bloque levantaba la bandera de la causa indígena, defendiendo los derechos territoriales, culturales, de salud y de educación, y apoyaba la sustentabilidad y la “construcción de autonomía” de los pueblos indígenas. En este proyecto se enfatizaba el hacer conjunto: “desde” y “con” estos pueblos, lo que marcaría una diferencia con los modos de actuación de las agencias que integraban el indigenismo oficial. Así, estos discursos se usaban como diacríticos de identidad y como argumentos para la defensa de proyectos sociales y políticos distintos en el campo de disputas establecido en torno a la cuestión indígena.

Es importante señalar que estas representaciones y prácticas “alternativas” fueron ganando espacio y adquiriendo legitimidad, principalmente, a partir de la Constitución Federal de 1988 y con la sanción de leyes y directrices que orientaron las políticas públicas a partir del retorno de la democracia en el país.¹ En ese periodo se destacaba la actuación del tercer sector (organizaciones de la sociedad civil) y en menor medida de la academia, o mejor dicho, el activismo de intelectuales y científicos sociales como antropólogos, lingüistas y educadores, el cual tenía lugar en diversas ONG

¹ La Constitución Federal de 1988, en su artículo 231, reconoce a los pueblos indígenas su forma de organización social, costumbres, lenguas, tradiciones y creencias, y el derecho originario sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. También el artículo 210 garantiza el derecho a una educación escolar que respete los procesos propios de aprendizaje y valore las lenguas, saberes y tradiciones indígenas (Constitución Federal de Brasil, 1988).

donde se desempeñaban como asesores-consultores o participaban en proyectos de investigación-acción. Con el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), muchos de ellos fueron llamados a integrar comisiones en el ámbito de la formulación de políticas públicas y lo “alternativo” se volvió en parte “oficial”.

Cabe destacar la significativa transformación que se produjo al retirar de la Funai la responsabilidad de controlar todas las políticas y acciones dirigidas a los pueblos indígenas, y separar la asistencia en áreas: la salud indígena pasó a ser administrada por la Fundación Nacional de la Salud; y la educación escolar indígena, a partir del Decreto Presidencial número 26, de 1991, quedó bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación, que, por primera vez, debió coordinar las acciones referentes a las escuelas indígenas en todos los niveles de enseñanza. De este modo, si hasta comienzos de los años noventa las acciones en el área de la educación escolar se disputaban entre el Funai, congregaciones religiosas y ONG, se suma a partir de los años siguientes el Ministerio de Educación y las secretarías municipales y estatales de educación.²

En este nuevo contexto, las reivindicaciones de los movimientos y las organizaciones indígenas y de las ONG que los apoyaban, se vuelcan a demandar al Estado la contratación de indígenas como maestros en las comunidades, como condición fundamental para la puesta en práctica de una educación con pertinencia cultural, que superara la perspectiva integracionista. Junto con esta demanda, se exige la formación de los indígenas que se desempeñarán como maestros.

Los primeros cursos se desarrollaron desde fines de los años setenta, bajo la coordinación de algunas ONG, pero a partir de la legislación mencionada anteriormente, la formación comienza a ser asumida por las secretarías estatales y municipales de educación en

² En 1996 fue aprobada, por el Congreso Nacional, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB): Ley número 9394/96, que sustituyó a la Ley número 5.692 de 1971, que en ningún pasaje se refería a la educación escolar indígena. En cambio, la LDB aborda la misma en dos artículos (32 y 79).

convenios con universidades y con la Funai. A pesar de este cambio, una serie de características que fueron construidas por el “indigenismo alternativo” marcan hasta la fecha el perfil, los objetivos y las metodologías de las carreras de formación de docentes indígenas. Entre ellas, sobresalen: la comprensión de que la educación escolar indígena debe ser “bilingüe, específica, diferenciada, comunitaria e intercultural”; tener como meta principal la revitalización y valorización de los conocimientos indígenas y el rescate de su memoria histórica; la formación del docente indígena como investigador, entendiendo que la investigación debe ser la forma en que trabaje en clase con sus alumnos, así también como instrumento para recolectar, organizar y sistematizar “conocimientos tradicionales”, incluyéndolos en el currículo escolar; la producción propia de materiales didácticos; el incentivo al activismo político del docente indígena en formación y su compromiso para involucrarse con las demandas y luchas de la comunidad, convirtiéndose así en un intelectual orgánico.

De este modo, aunque en la actualidad son múltiples y significativas las diferencias que existen entre las modalidades de formación de docentes indígenas, las características anteriores son pilares que unifican a todas ellas.

En los últimos 15 años, hubo un aumento en la demanda no sólo de la formación docente, sino por estudiar otras carreras que los pueblos entienden como estratégicas para su bienestar, autonomía y empoderamiento, sobre todo, en las áreas de salud, derecho, gestión territorial y ciencias sociales. Aquí es importante aclarar que en Brasil, a diferencia de otros países de Latinoamérica, no llegó a concretarse una universidad indígena.³ Por lo tanto, quien pretende desempeñarse en las áreas antes mencionadas se forma en las carreras (no específicas) que ya existen en las universidades convencionales.

³ Sólo se brinda formación específica en el área de educación (las llamadas “licenciaturas indígenas” o “licenciaturas interculturales”, que forman maestros) y, más recientemente, en “gestión territorial indígena”. Ambos tipos de carreras son ofrecidas en algunas universidades convencionales del país.

El ingreso de estudiantes indígenas a las carreras convencionales ha crecido significativamente desde la implementación de acciones afirmativas destinadas al acceso y permanencia de los mismos.⁴ Los números son significativos al respecto: si en 2003, cuando las políticas de cuotas en las universidades estaban en su comienzo, se estimaba la presencia de 1,300 indígenas, hoy se calcula, según el último Censo de Educación Superior (2017), 49,026 indígenas matriculados en instituciones públicas y privadas de educación superior en Brasil.⁵

La creciente presencia y visibilidad de estudiantes indígenas en la universidad ha provocado el interés de investigadores, docentes y gestores de políticas y programas que se han implementado para estudiar este fenómeno, y la literatura es cada vez más abundante. También es relevante la producción académica de estudiantes e intelectuales indígenas que, en muchos casos, analizan sus propias trayectorias y los impactos que su formación provoca en términos personales y colectivos (lo cual abarca a sus parientes y comunidades de pertenencia).

Paladino (2011) analizó las áreas o temas de estudio más recurrentes en las publicaciones sobre educación superior indígena, e identificó que la reflexión sobre las prácticas docentes universitarias

⁴ Cabe destacar la sanción de la Ley 12.711/2012, conocida como “Ley de cuotas”, en el gobierno de Dilma Rousseff, que establece que las universidades federales (nacionales) deben implementar acciones afirmativas para el ingreso de alumnos provenientes de escuelas públicas, negros e indígenas. Esta ley estaba en discusión en el congreso desde 1999, sin embargo no se había aprobado, hasta que finalmente se sancionó en agosto de 2012. Las universidades nacionales que ya venían implementando acciones afirmativas antes de esta ley, lo habían hecho por resolución de los propios consejos universitarios y, en parte, motivadas por el Programa REUNI, que preveía mayor presupuesto para las universidades que implementasen estas acciones. Por otro lado, existen en Brasil universidades estatales (provinciales) que también implementaron acciones afirmativas para el ingreso de negros e indígenas, a partir de la aprobación de tal política por parte de las asambleas legislativas de los estados donde se ubican (leyes estatales).

⁵ Para un panorama del histórico de implementación de políticas públicas que promovieron la educación superior indígena en Brasil, ver: Souza Lima, 2016; Souza Lima y Barroso, 2013; Paladino, Ossola, Freitas y Rosso, 2016.

con estudiantes indígenas era una cuestión ausente o poco trabajada, sobre todo en lo que se refiere a las carreras regulares, de modalidad no diferenciada.

En este artículo queremos explorar esta última vertiente: ¿cuáles son las características, desafíos y posibilidades en la formación de futuros profesionistas indígenas en carreras que originalmente no han sido pensadas para ellos? ¿Cuáles son las potencialidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje que emergen en la relación con los estudiantes indígenas? ¿Nuestras prácticas como docentes están favoreciendo la emergencia de procesos de descolonización epistemológica y promoviendo una justicia epistémica? ¿Qué papel jugamos como mediadores e interlocutores en la búsqueda de que los estudiantes indígenas adquieran una formación que los instrumentalice en sus expectativas y proyectos personales, comunitarios y etnopolíticos?

Para el desarrollo de este análisis, en una primera parte presentaremos brevemente algunos debates planteados por la literatura sobre esta cuestión. En una segunda parte, se presenta un estudio de caso, en el que una de las autoras de este trabajo participa como docente y gestora de una política de acceso y permanencia dirigida a estudiantes indígenas en una universidad convencional: la Universidad Federal de Paraná, pionera en el país en la implementación de cupos específicos para indígenas. Ella ha sido profesora de varias generaciones de estudiantes indígenas y es coordinadora del Programa de Educación Tutorial Indígena.⁶ Desde esa experiencia y trayectoria, se reflexionará sobre las características, posibilidades y desafíos en la formación de profesionales e intelectuales indígenas en carreras convencionales.

⁶ El Programa de Educación Tutorial Indígena es una acción promovida por el Ministerio de Educación, que comenzó en 2010, y otorgó becas a estudiantes indígenas con el fin de promover su permanencia en la universidad, su formación y afirmación identitaria, así como la valorización de los conocimientos indígenas en el ámbito académico (Freitas, 2015a).

I. UN BREVE RECORRIDO POR LA LITERATURA

Al actualizar la literatura producida en los últimos años, de acuerdo con la publicación de Paladino (2011), se evidencia que el tema de las prácticas docentes en la formación de estudiantes indígenas continúa siendo una cuestión poco abordada. Los temas que predominan son los análisis de las políticas de acción afirmativa para el ingreso de estudiantes indígenas y de los programas de permanencia de casos específicos, así como las dificultades y los desafíos enfrentados para permanecer y graduarse en la universidad. Más recientemente, los trabajos abordan la agencia juvenil y el modo en que los estudiantes ocupan y se apropian estratégica y creativamente de dicho espacio. También se estudia, aunque en menor medida, la pertinencia de los conocimientos académicos y el impacto de la formación superior en la trayectoria individual de los egresados y en los contextos en que actúan. En el ámbito de la pertinencia, se revela una débil preocupación por las prácticas de los docentes formadores, sobre todo cuando se trata, como ya mencionamos antes, de la actuación de los mismos con estudiantes indígenas de las carreras convencionales.

Una fuente importante de consulta es el libro compilado por Freitas (2015a), que reúne relatos y análisis de experiencias del Programa de Educación Tutorial Indígena de 15 universidades del país. Si bien las acciones de dicho programa no afectan directamente el currículum y los planes de las carreras universitarias –sino que acompañan y orientan a los estudiantes y promueven su inserción en proyectos de investigación y extensión–, ofrecen pistas importantes para pensar sobre los desafíos de la docencia en los diversos contextos y escenarios regionales e institucionales del país.

Otra fuente importante son los textos publicados en el ámbito del proyecto Trilhas de Conhecimentos y de los núcleos y programas universitarios que este financió durante su etapa inicial: el Programa Red de Saberes, que involucró a cuatro universidades de Mato Grosso do Sul; y el Programa É'ma Pia, de la Universidad

Federal de Roraima.⁷ Frente al desconocimiento de lo que ocurría a partir de los procesos de inclusión de estudiantes indígenas en esas y otras universidades, el proyecto Trilhas promovió una serie de seminarios y también publicaciones que fueron cruciales en la época para comenzar a construir un estado del conocimiento.⁸

Una característica en común de la producción de literatura sobre educación superior indígena es que los autores generalmente son gestores, docentes, orientadores o colaboradores de los programas o acciones que analizan en sus trabajos. Algunos inclusive producen sus tesis de maestría y doctorado con base en el largo acompañamiento e intervención en dichos procesos; es decir, los trabajos reflexionan sobre la actuación del autor tanto en clase como en el proceso de orientar individualmente o en grupo a estudiantes indígenas.

Así, los análisis se sustentan no sólo en investigaciones etnográficas, sino también en la memoria de las propias prácticas académicas de los autores como docentes-investigadores. Una parte de estos estudios combina metodológicamente la investigación-acción o la investigación-intervención. También algunos autores tienen un vínculo importante y anterior con las comunidades o pueblos de procedencia de los estudiantes. La mayoría posee como área de formación las ciencias sociales, en especial la antropología, y las ciencias de la educación.

Si bien los autores que escriben sobre la temática suelen tener una participación significativa en los programas y acciones de

⁷ El proyecto Trilhas de Conhecimentos. O ensino superior indígena no Brasil (Sendas de Conhecimentos. La educación superior indígena en Brasil) formó parte del Programa Pathways to Higher Education, financiado por la Fundación Ford. En Brasil fue coordinado por el Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Etnodesarrollo (LACED), de la Universidad Federal de Río de Janeiro. El principal objetivo del proyecto fue contribuir a la producción de políticas gubernamentales destinadas al acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas en la educación superior.

⁸ Entre ellas, Souza Lima y Barroso-Hoffman, 2007; Souza Lima y Barroso, 2013; Souza Lima y Paladino, 2012; Souza Lima, 2016; Vianna *et al.*, 2014.

permanencia y formación de estudiantes indígenas en las carreras convencionales, los relatos y el análisis de la literatura dejan traslucir que en muchos casos no hay una buena preparación para entender las demandas y necesidades de sus estudiantes. Suele ocurrir que las imágenes que los docentes construyeron sobre los mismos son genéricas, sin referencia a un pueblo indígena específico; o si existe algún tipo de conocimiento, no necesariamente implica entender los clivajes de género y generación y las transformaciones contemporáneas que estos atraviesan (Brand, 2005; David, Melo y Malheiro, 2013; Neres Souza y Giralдин, 2015).

En este sentido, es importante recuperar las consideraciones de Souza Lima (2002) sobre los desafíos que enfrenta el formador en educación escolar indígena, así como sus limitaciones para articular la teoría con la praxis. Este autor plantea que algunos formadores tienen una sólida preparación teórica en ciencias sociales, pero no reflexionan sobre cuestiones políticas ni pedagógicas; o bien, están formados para la “acción”, pero no cuentan con una debida instrucción académica.

En los Encuentros Nacionales de Estudiantes Indígenas Universitarios, que se han celebrado en los últimos cinco años, se trata esta problemática y aparece de forma clara la demanda de que los docentes universitarios reciban capacitación y formación en cuestiones indígenas, de manera que estén preparados para atender a los estudiantes y aborden y debatan problemáticas y contenidos que sean significativos respecto a sus realidades y trayectorias. Sin embargo, esta demanda es difusa o genérica, pues aún es escasa la discusión sobre el tipo de formación y competencias que los profesores universitarios deberían tener para ejercer una actuación descolonizadora, con lo cual propicien un “diálogo intercultural” entre conocimientos y prácticas.

En los trabajos que analizamos a menudo se describen metodologías innovadoras que ocurren en las clases y principalmente en el ámbito de grupos de estudio, investigación y extensión en los que los estudiantes indígenas participan. En la mayoría de los casos, los

relatos muestran que dichas metodologías surgen de la “experiencia” y del “experimento”, de modo que el hacer juntos, el construir y el reconstruir de manera procesual y permanente a lo largo de un camino que va tomando cauces y vertientes impensadas, se vuelve en sí una manera de trabajo del grupo, más que responder a una planificación rígida.

También se evidencia la búsqueda por romper el *modus operandi* monológico que suele dominar la forma de dar clases en las universidades brasileñas. El trabajo colaborativo y horizontal, el “diálogo”, la experiencia de multiplicidades y la realización de actividades fuera de clase que involucran a la sociedad local y a las comunidades de pertenencia de los estudiantes, aparecen como un potencial innovador y de pertinencia para todos los involucrados.

Debido a la implementación de programas tutoriales, como lo fue el Programa de Educación Tutorial (PET) indígena, las publicaciones suelen resaltar el hecho de que las actividades ahí desarrolladas permitieron una potencialización de la formación ciudadana y académica de los estudiantes indígenas, así como de los propios docentes/formadores involucrados. De igual manera, se destaca que el proceso de aprendizaje resultó recíproco y no de mano única (Bergamaschi, 2014; Collet *et al.*, 2015; Repetto, 2015; Freitas, 2015a).

Se trata de un proceso de interaprendizaje que plantea grandes desafíos a los docentes. Uno de ellos consiste en dar clase a grupos heterogéneos y dialogar sobre cuestiones de interés para indígenas y no indígenas, estableciendo puentes e intercambiando saberes. Mediar en conflictos e incomprensiones que se generan en las relaciones de identidad y alteridad que operan en esos contextos áulicos, también se convierte en un desafío que exige un dominio de las relaciones interpersonales y una serie de competencias pedagógicas, políticas, éticas y antropológicas.

Sobre esto, Repetto (2015), docente de la Universidad Federal de Roraima y coordinador del PET indígena en dicha institución, plantea que:

Como vimos, el trabajo con el Grupo PET-Intercultural nos ha permitido realizar diversas acciones, con más o menos éxito, algunas con dificultades y que provocaron desafíos, pero todas potenciaron procesos de interaprendizajes a partir de la colaboración entre estudiantes, tutor y otros profesores colaboradores. Esto nos ha permitido crecer a todos, cada uno aportando sus conocimientos y fomentando la coautoría (Bertely, 2011, *traducción de las autoras*).

Tampoco queremos idealizar el proceso. Existen dificultades y conflictos en las relaciones interculturales. Las ambivalencias y contradicciones a las que los estudiantes indígenas y los formadores no indígenas estamos sujetos son complejas y no siempre de fácil solución (Gasché, 2008), pero pueden ser transformadas en estímulo para el crecimiento y madurez intelectual de todos los involucrados (p. 47, *traducción de las autoras*).

En relación con la problemática curricular, el artículo de David, Melo y Malheiro (2013) discute la manera como las universidades brasileñas enfrentan los desafíos curriculares para responder a las demandas de los estudiantes indígenas. Con base en la revisión documental realizada en instancias gubernamentales y no gubernamentales y en una encuesta aplicada a alumnos de la Universidad Federal de Pará, concluyen que las prácticas de afirmación positiva se han limitado a un “multiculturalismo remedial” y que todavía se enfrenta un “etnocentrismo curricular” en la educación superior. Aunque, al mismo tiempo, los entrevistados afirman que la formación recibida es satisfactoria para ejercer la profesión que eligieron.

Sobre el proceso de orientación a estudiantes indígenas en carreras convencionales, varios autores destacan que les ha provocado una inseguridad inicial frente a lo “nuevo” y “diferente”, lo cual involucra una escucha y una atención distintas a las que están acostumbrados, como el hecho de compartir reclamos y angustias vinculados tanto a los aspectos pedagógicos como a la convivencia institucional y a la experiencia urbana (Collet, *et al.*, 2017; Gomes de Souza, 2015; Vera, 2011). Así el rol de profesor y orientador no se restringe a la transmisión de conocimientos técnicos y académicos,

sino que debe propiciar un encuentro de saberes y perspectivas de mundo y acción. Esa relación también confronta los paradigmas de conocimiento y enseñanza que fueron internalizados por los propios docentes-investigadores-orientadores.

Otro desafío se refiere al hecho de que en las carreras convencionales, los docentes suelen recibir estudiantes indígenas de diferentes etnias, o sea, la diversidad cultural no está presente sólo entre lo “indígena” y lo “no indígena”, sino que existe una gran diversidad entre las etnias, y aun entre los estudiantes de un mismo pueblo, ya que poseen trayectorias de vida y escolares y valores y comportamientos diferenciados, para los cuales los docentes no suelen sentirse preparados.

En este sentido, Vera comenta que:

En el rol de Profesor Orientador, una tecnología esencial fue el empleo de la escucha terapéutica en la conducción de la comprensión de la dinámica de convivencia del estudiante en el ámbito de la universidad y de la carrera de enfermería. Es importante que los profesionales del área de la salud y educadores consideren a la comunicación terapéutica, como un instrumento efectivo en las relaciones interpersonales, en la obtención de resultados positivos, en la gestión de conflictos y promoción de confianza, sobre todo, si se trata de poblaciones especiales. En los encuentros semanales del Profesor Orientador con los estudiantes indígenas la escucha terapéutica se volvió algo habitual. Frecuentemente fueron temas de discusión la nostalgia de la familia y las novedades de un mundo diferente, como el académico. Por lo tanto, la receptividad del Profesor Orientador hacia las necesidades del alumno indígena representó un camino para construir una comunicación competente, considerando que esta habilidad tiene como objetivo ver al otro en su integralidad, como una vía de mano dupla, en el cuidado humanizado y transformador (Vera, 2011, p. 292, *traducción de las autoras*).

Sin duda, también en estas relaciones juegan un papel importante las idiosincrasias personales, las concepciones y *habitus* de los docentes formadores. Sin embargo, este aspecto tan importante para

comprender las perspectivas y dinámicas de funcionamiento que adquieren ciertos programas, proyectos y acciones, en el que están presentes la impronta particular de ciertos docentes y gestores con roles protagónicos, es poco estudiado, lo cual limita un ejercicio de mayor reflexividad y crítica.

Para concluir este apartado, resaltamos la necesidad de que la literatura sobre el tema profundice las descripciones y análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de los salones de clase en las universidades, cuestión acerca de la cual falta indagar mejor desde una perspectiva etnográfica y polifónica, que pueda reunir no sólo la mirada e interpretación del docente-investigador, sino también los sentidos e interpretaciones de los estudiantes indígenas.

2. EDUCACIÓN SUPERIOR CON INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARANÁ: NOTAS SOBRE LA EXPERIENCIA

En este apartado buscamos indagar acerca de la experiencia docente centrada en la formación universitaria de profesionales e intelectuales indígenas en una universidad convencional en Brasil. De inicio nos parece importante situar el punto de vista y la perspectiva desde donde miramos, quiénes somos y de dónde hablamos, para cuestionar, al final: “qué nos pasa” (Bondía, 2002).

Para emprender la tarea de narrar las prácticas que componen nuestra experiencia docente, recurrimos al camino reflexivo de la memoria y sus registros. Encaramos el texto como tejido narrativo donde memoria e historia se entrelazan haciendo que los hechos significativos actúen de manera crítica en el presente, motivando la sobrevida de la experiencia en el futuro. Por tanto, la reflexión se nutre de los registros en diarios de campo, notas de la docente, diarios de clase y fotografías.⁹

⁹ Desde aquí usaremos la primera persona, por considerar que favorece la reflexividad y la necesaria contextualización desde donde se mira, piensa y argumenta.

Acerca de los aspectos metodológicos, nuestra inspiración dialoga con la perspectiva de la experiencia y narrativa que proponen Walter Benjamin (2012) y Jorge Bondía (2002), considerando la experiencia como lo que nos toca y transforma, lo que nos motiva, apasiona y entusiasma, entristece y constriñe; nuestros cuerpos y sus marcas, nuestros sentimientos y todo lo que les despierta, nuestra memoria, pero también nuestros legados históricos, nuestras afiliaciones y contingencias.

En este contexto, el acto de narrar la experiencia es tomado como posibilidad de visitar el terreno significativo de nuestras prácticas, lo que hemos vivido, cómo eso vivido nos transforma y transforma el mundo. Y si la experiencia da sentido al mundo del sujeto, alternativamente, a través del acto de narrar, el sujeto confiere potencia y sobrevida a su propia experiencia, transformando el mundo.

¿Desde dónde miramos? Miramos la problemática desde un sector ubicado en una universidad convencional centenaria, la Universidad Federal de Paraná (UFPR), creada en 1912, en el estado de Paraná, región sur de Brasil. Esta universidad es una de las más antiguas y tradicionales del país. Su fundación es fruto del esfuerzo de un grupo de intelectuales, hombres pertenecientes a las élites regionales, que comprendían que la creación de una universidad sería condición indispensable para impulsar el desarrollo y progreso del Paraná en el contexto nacional (Wachowicz, 2007). A lo largo de todo el siglo XX, los procesos formativos desarrollados en esta universidad centenaria se comprometieron con la formación de jóvenes provenientes de los grupos sociales locales.

Nuestra mirada, por tanto, se ubica en el sur geográfico de Brasil,¹⁰ región marcada por un largo y violento proceso colonial, con sucesivos ciclos de inmigración europea. Como en el resto de América, el dominio europeo del territorio fue impulsado por la

¹⁰ Desde el punto de vista geográfico, por contingencia, desde el punto de vista epistemológico (Santos, 2008), por opción.

explotación y la subordinación del trabajo esclavo de negros de origen africano, y por la reducción y control de los territorios y poblaciones indígenas autóctonas. La ocupación colonial del espacio resultó en la devastación de florestas y prados –base material y simbólica de los pueblos indígenas–, que fueron suplantados por sistemas agrícolas y urbanos. En nuestro horizonte, el proceso colonial nos parece triste, pues mutila nuestra vida y la belleza de la tierra.

El sentimiento de tristeza ante la devastación colonial es compartido con los guaraníes, con quienes tuve la oportunidad de dialogar en el transcurso de la realización de estudios de impacto ambiental de proyectos de desarrollo sobre sus territorios en el litoral del estado de Santa Catarina, en 2006. Al revisar notas de campo, reencontré partes de un diálogo con el chamán Alcindo Moreira, en las que él narraba su tristeza frente a los aparatos de la civilización que «rasgan el vientre de la mata» y «hieren la visión» –se refería al impacto de las torres de transmisión de la energía eléctrica sobre el paisaje cultural guaraní y sus efectos negativos en la contemplación chamánica y en el contacto con las divinidades.

En el sur, los pueblos indígenas originarios fueron drásticamente reducidos a áreas delimitadas por el Estado y subordinados a la administración del indigenismo oficial. En Paraná, la colonización afectó la floresta ombrófila densa (Mata Atlántica), territorio originario del pueblo indígena guaraní (tupí-guaraní) y avanzó sobre el ecosistema de floresta ombrófila mista (Mata com Araucária) y Campos Gerais, espacio territorial del pueblo indígena kaingang (Jê Meridional). En el oeste del estado de Paraná, el pueblo indígena xetá (tupí-guaraní) fue prácticamente exterminado; los pocos descendientes que quedan actualmente, han hecho alianza de parentesco con otros pueblos indígenas. Paradójicamente, los guaraní y los kaingang resisten –tal cual resiste la naturaleza– con su alegría, sociabilidad, espiritualidad y pensamientos, y siguen luchando por su buen vivir.

¿Desde dónde hablamos? Este es el escenario en el que fue creada la Universidad Federal de Paraná, en 1912, alineada con los

intereses de las élites dominantes y ubicada sobre los territorios originarios de los pueblos kaingang, guaraní y xetá. Motivadas por los ideales de progreso, urbanización, producción agrícola e industrialización. Estas élites buscaban la formación de sus jóvenes en las carreras profesionales más prestigiosas. Inicialmente fueron creadas las carreras de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ingeniería, Medicina y Cirugía, Comercio, Odontología, Farmacia y Bioquímica. En el imaginario colonial de estas élites, los indígenas representaban un estado de salvajismo que debería ser superado por la civilización, y su cultura sólo interesaba como objeto de estudio o reliquia nacional. En la perspectiva de los indígenas kaingang y guaraní, la universidad era el espacio en el que iban y venían los investigadores, no imaginaban que algún día irían allí a cursar carreras profesionales.

En la década de 1950, el proceso de desarrollo nacional fue acelerado por el capitalismo de la posguerra, que se reflejó en las universidades. La capacitación de mano de obra especializada pasó a ser una exigencia del proyecto de desarrollo nacional. El espectro de carreras formativas se fue ampliando, y hoy se ofrecen más de una centena de programas de grado y posgrado. A partir de los años 1980, la UFPR se expandió fuera de la capital, Curitiba, con la creación de nuevos campus universitarios.

En el año 2005, se creó el Sector Litoral de la UFPR, en el municipio de Matinhos, región litoral de Paraná, con un proyecto político pedagógico y un currículo innovador (Freitas y Resende, 2016). Simultáneamente, las vacantes de enseñanza fueron abiertas para profesores e investigadores en las más variadas carreras de la enseñanza superior. El proyecto político pedagógico del Sector Litoral posibilitó el desarrollo de prácticas “no convencionales” en carreras convencionales dentro de la UFPR, y la flexibilidad del currículo tiene mucho que ver con la experiencia que narraremos. Estas son las condiciones históricas que permitieron que nuestras distintas trayectorias se cruzaran en la universidad.

¿Quiénes somos? El ingreso de estudiantes indígenas en la UFPR comenzó en 2005, con la publicación de la Resolución 37/04 del

Consejo Universitario, que estableció el Plan de Metas de Inclusión Racial y Social de la UFPR. Esta resolución creó vacantes suplementarias en carreras convencionales (excedentes a las de concurrencia general), destinadas exclusivamente a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas cuyos territorios estuviesen ubicados en Brasil, a las que podían acceder a través del Examen de Ingreso a los Pueblos Indígenas de Paraná.¹¹ Esta política de ingreso incentivó a jóvenes indígenas de diferentes etnias y regiones del país a estudiar en la UFPR, lo que resultó, con el paso del tiempo, en una relativamente alta diversidad en la matrícula indígena de estudiantes, aunque la mayoría del alumnado pertenece a las etnias que habitan el sur: kaingang y guaraní.

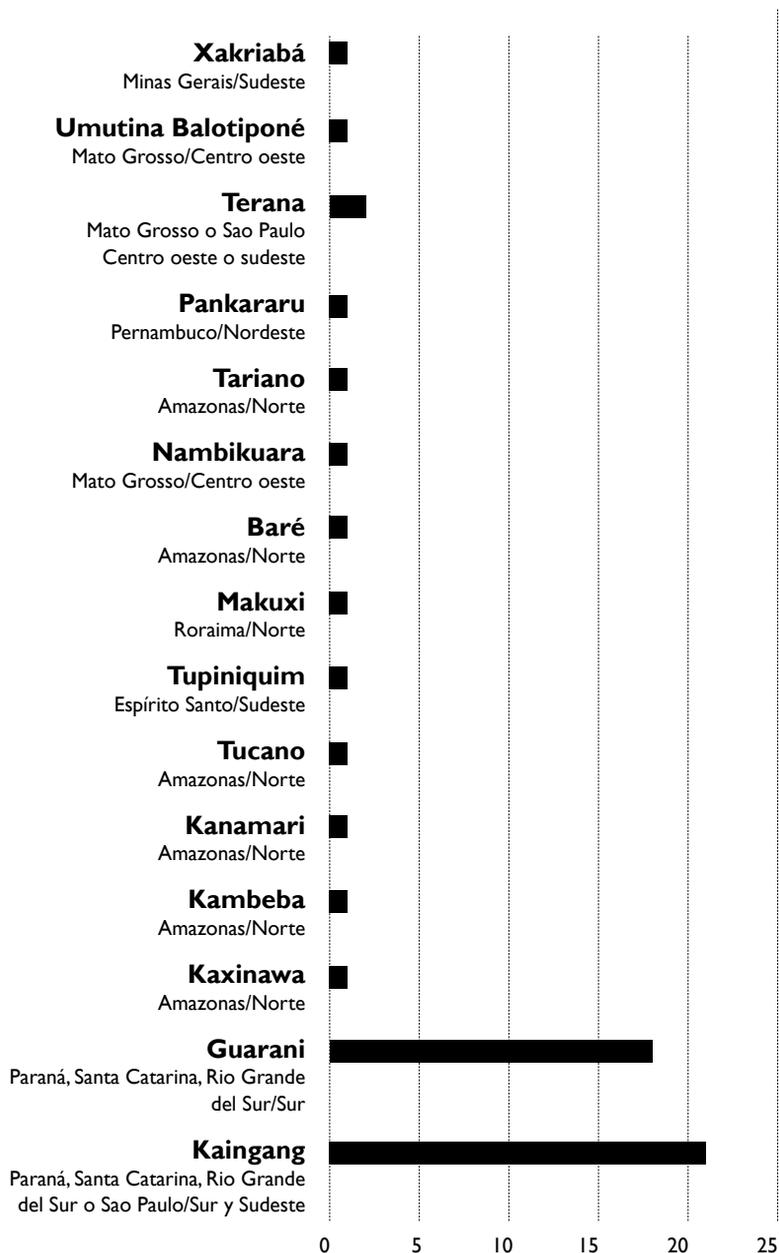
Actualmente, 59 estudiantes indígenas, pertenecientes a 15 etnias y regiones diferentes del país, están matriculados en 26 carreras superiores en la UFPR –12 de ellos estudian en el Sector Litoral (*): Educación del Campo (8*), Medicina (6), Derecho (5), Educación Física (3), Profesora en Educación Física (1*), Ingenierías (4), Administración (3), Servicio Social (3*), Psicología (2), Arquitectura (2), Fisioterapia (2), Nutrición (2), Historia (2), Enfermería (2), Letras (2), Biomedicina (1), Contabilidad (1), Ciencias Sociales (1), Odontología (1), Medicina Veterinaria (1), Pedagogía (1), Comunicación (1), Música (1), Terapia Ocupacional (1), Geología (1), Zootecnia (1), Biología (1). En la figura 6.1 representamos la diversidad étnica del alumnado indígena de la UFPR y ubicamos las regiones de procedencia.

Con el ingreso de estudiantes indígenas, negros y de sectores populares, la función social de la Universidad se redefinió rápidamente, pero las tensiones y resistencias étnicas, raciales, de clase, vivenciadas en nuestra sociedad desigual, se van a reproducir en el interior de este ambiente, especialmente en las carreras más

¹¹ Desde 2012 se ampliaron las formas de ingreso, incluyendo cupos y un examen especial para la población rural, a la que los indígenas también pueden presentarse. Para un análisis de las políticas de ingreso diferenciado para estudiantes indígenas en la UFPR, ver Freitas y Harder (2013a; 2013b) y Freitas (2015b).

Figura 6.1. Frecuencia de las etnias indígenas presentes en la UFPR en 2018

(Se indica el estado y región de procedencia de los estudiantes)



Fuente: NUEI/UFPR.

elitizadas. Preconcepto, discriminación, violencia simbólica, forman parte del cotidiano de los estudiantes indígenas en la Universidad, del mismo modo que la compasión y la curiosidad por lo exótico (Neres, 2017). Con esto queremos llamar la atención hacia el hecho de que la historia colonial de Paraná y de Brasil es indisoluble de nuestra experiencia universitaria, sobrecargando nuestras relaciones y prácticas con el legado colonial, y exigiendo constantemente un esfuerzo descolonizador.

¿Qué nos pasa? En 2008, en el Sector Litoral de la UFPR, se abrió un concurso para docentes que impartieran clases en el área de la educación indígena. Yo, que venía trabajando como antropóloga en comunidades indígenas desde el año 2000, en Río Grande del Sur, me sorprendí al saber que había 40 jóvenes indígenas, de diferentes etnias, cursando carreras convencionales en la UFPR. Ingresé como docente en el Sector Litoral de la UFPR a partir de este concurso en 2009 y, desde entonces, mi trayectoria se cruzó con la de jóvenes indígenas en la Universidad. Desde el principio, ese encuentro me estimuló, por todo lo que posibilita. Como antropóloga y ambientalista, que durante años realizó estudios etnográficos con pueblos indígenas del sur, kaingang y guaraní, pasé a vivir una posición inédita: ser profesora de los jóvenes de dichos pueblos.

El proyecto del Sector Litoral de la UFPR pone énfasis en la formación universitaria vinculada a las problemáticas de desarrollo sustentable de la región, la enseñanza tiene estrecha relación con la investigación y la extensión. El proyecto abarca un currículo innovador, no convencional, sobre el que reflexionamos en un estudio anterior (Freitas y Resende, 2016). El currículo de las 15 carreras universitarias ofrecidas en este sector se estructura en tres espacios: Fundamentos Teóricos Prácticos (FTP) (12 horas/semana), Interacciones Culturales y Humanísticas (ICH) (4 horas/semana) y Proyectos de Aprendizaje (PA) (4 horas/semana), esto brinda flexibilidad para la actuación docente y mayor autonomía para el alumno.

Elegimos mirar nuestras prácticas docentes desde uno de estos espacios del currículo: el PA. En este

... el tema generador es fruto de la elección individual de cada estudiante, y emerge de la relación del sujeto con su propio deseo, en diálogo con la realidad concreta en que está inserto, despertando pulsiones de voluntad que terminan por movilizar la acción creativa. Estos proyectos pueden ser desarrollados individualmente o en dúo, con otro estudiante, [...] del docente se espera la mediación dialógica, simétrica, y no la orientación científica, lo que también exige muchas y difíciles rupturas. Juntos, mediador y mediando movilizan metodologías y saberes capaces de potenciar el abordaje del tema generador (Freitas y Resende, 2016, p. 194, *traducción de las autoras*).

Desde el punto de vista de la organización del trabajo docente, en lo que se refiere al espacio curricular del PA,

... las prácticas educativas ocurren, en todas las carreras, en un mismo día de la semana (el viernes). Los docentes son los mediadores y desarrollan junto con los estudiantes los proyectos, que se organizan desde el comienzo de la carrera y en sintonía con sus intereses. Los PA's resultan en propuestas de acción, desarrolladas en diferentes espacios de las comunidades y de la sociedad, buscando en su implementación no disociar la enseñanza, investigación y extensión. El programa semestral de este espacio curricular en los diferentes cursos puede involucrar –lo cual es frecuente– momentos de mediación colectiva, intercalados con momentos de mediación individual, en una planificación y cronograma elaborado en conjunto entre el mediador/docente y sus mediandos/estudiantes (Freitas y Resende, 2016, p. 195; *traducción de las autoras*).

En el año 2009, en conjunto con el docente colaborador Eduardo Harder y dos estudiantes indígenas: Valdir Benitez, guaraní (carrera de Gestión Ambiental), e Hilário Vergueiro, kaingang (carrera de Agroecología), creamos el Laboratorio de Interculturalidad y Diversidad (LaID), un espacio en el que nos reuníamos antes o después de las clases para discutir los PA de los estudiantes indígenas, profundizando la dimensión experimental de las prácticas en este rubro.

El Sector Litoral está ubicado en la región litoral de Paraná, donde el desarrollo de emprendimientos portuarios y la expansión urbana restringen el área de vida de las comunidades indígenas mbyá guaraní. Las tierras indígenas son pequeñas y próximas a la Universidad, su suelo es arenoso y pobre, lo cual dificulta la producción de alimentos. Desde el punto de vista de los estudiantes kaingang y guaraní, esta realidad indígena, que es del “otro”, pero también es “la suya”, generó en ellos empatía, interés y solidaridad. Ambos grupos de estudiantes eligieron delimitar sus PA acerca de esta situación. Cada uno de ellos buscaba aplicar los FTP aportados en el espacio curricular-disciplinar de sus carreras y las experiencias interdisciplinarias vividas en el espacio curricular de las ICH, en las actividades de sus PA, que desarrollarían con los guaraníes de Sambaqui Guaraguaçu.

Figura 6.2. Proyectos de Aprendizaje desarrollados por los estudiantes de la UFPR



A la derecha, Hilário Vergueiro y Valdir Benitez, en actividades de PA en la tierra indígena Guarani Sambaqui, litoral del Paraná. A la izquierda, un grupo de estudios en el LaID, con participación de líderes kaingang (fotos del acervo de la autora).

El LaID empezó a funcionar como una ampliación del espacio curricular del PA, profundizando en cuestiones que se elaboraban en clase los días viernes por la mañana. De inicio las actividades se referían a la producción oral. Lecturas orales colectivas, apreciación de

películas y fotografías, acompañadas de comida y bebida compartida, estaban siempre presentes. La temporalidad de los encuentros buscaba garantizar que los sujetos que participaron en esta actividad pudieran hablar libremente acerca de lo que pensaban. Con esto queremos abordar una idea muy presente entre los guaraníes con quienes hemos convivido, que se refiere “a extrañar” la forma de diálogo conocida como *juruaá* (no-indígena), en la que se habla por hablar, de forma vacía, sin dar tiempo al silencio y a que el pensamiento se materialice en palabras.

Con el paso del tiempo, otros estudiantes se acercaron y participaron del espacio del LaID, indígenas y no indígenas, contribuyendo en el debate sobre los PA. La interculturalidad se concretaba en la forma de una comunidad argumentativa horizontal, en la que la escucha y la palabra son valorizadas. Al escuchar la experiencia del otro, cada participante comenzaba a perder la timidez y tomaba fuerzas para narrar su experiencia. Algunas asociaciones colaborativas entre PA fueron experimentadas en el LaID.

Al volver a revisar los diarios de clase de PA, constaté que es unánime entre los estudiantes indígenas el señalamiento de que este espacio curricular es central para la afirmación y enunciación indígena en la universidad.

Sobre esto nos habla Douglas Jacinto da Rosa, estudiante *kaingang* que cursó la carrera en Gestión Ambiental en el Sector Litoral de la UFPR y hoy estudia un posgrado en Antropología Social en la Universidad Federal de Río Grande del Sur (UFRGS). En una conversación personal, al referirse a sus estudios sobre la literatura de Aníbal Quijano y el concepto de *colonialidad del poder*, destacó la importancia de ampliar en las universidades convencionales espacios para la *afirmación y enunciación* de los intelectuales indígenas, tal como los encontramos en el proyecto pedagógico del Sector Litoral.

Él nos comenta: “hablo de *afirmación* como elemento analítico”, y complementó: “En las universidades convencionales muchas veces el estudiante indígena se ve solo, no encuentra profesores ni administrativos indígenas, los otros estudiantes están dispersos en

distintos campus y sectores. No es raro que el ambiente sea racista y excluyente”. Entonces le pregunté en cuál de los espacios curriculares del Sector Litoral de la UFPR encontró mejores condiciones afirmativas, a lo que me contestó: “todos los espacios, en conjunto, ICH, PA, FTP, mas también el PET,¹² el LaID...¹³ es como si esos distintos espacios se unieran, enmarcando mi formación”, y finalizó: “transitando en esos distintos espacios, me miraba cada vez más indio, más kaingang, recuperando cuestiones que la colonialidad del poder subalternizó”.

En su intelectualidad pujante, nos habla de espacios donde hay tiempo de narrar experiencias e intercambiar saberes, tejiendo siempre nuevas vivencias, mirando por otras ventanas, para reconstruir el mundo. Espacios que son como la floresta y sus caminos plenos de imágenes, en los que el pensamiento se autorice a *enunciar*, para que después fluyan las palabras.

La vivencia de Douglas en el espacio curricular del PA, mientras cursaba la carrera de Gestión Ambiental, le condujo al encuentro de una palabra/concepto/idea kaingang que se refiere a la manera como su pueblo indígena piensa el lugar de la persona en el mundo, y donde crea el tejido de las relaciones con todos los seres. En este punto, busqué mis notas de campo junto a un grande chamán kaingang, Jorge *Kanhgàg* Garcia, tomadas cuando cursaba el doctorado en Antropología Social en la UFRGS. Sucedió que el joven me remitía al encuentro con ese anciano o, alternativamente, el anciano llegaba al joven a través de mí. Y yo le dije: “es hora de que usted vaya a escuchar a Jorge Garcia”.

Douglas viajó hasta la tierra indígena Nonoai, en el norte del estado de Río Grande del Sur, en el arroyo del Tigre, donde vive el chamán. Le facilitó la ruta en Nonoai Hilário Vergueiro, que ya se había formado en Agroecología y vivía en ese territorio kaingang.

¹² Sobre la tutoría en el ámbito del Programa de Educação Tutorial ver Freitas, 2015a.

¹³ Sobre investigación y extensión universitaria en el LaID, ver Freitas y Harder, 2018.

Figura 6.3. Alumnos de la UFPR enlazando con las comunidades



Douglas Jacinto da Rosa entrevista el chamán Jorge *Kanhgàg* Garcia para sus PA. Hilário Vergueiro (de pie), le ayuda (foto del acervo de Douglas Jacinto da Rosa)

Esta imagen de nuestras prácticas revela la dimensión más valiosa de lo que hemos estado reflexionando y dialogando en el Sector Litoral de la UFPR, que se refiere a la posibilidad de “re-atar” los enlaces del tejido colectivo del sujeto indígena.

3. CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido realizado por la literatura y por la narración y el ejercicio de memoria de una rica experiencia de formación de estudiantes indígenas, nos confronta con la importancia del registro, la documentación y la reflexión acerca de estos procesos que nos interpelan como personas y profesionales.

En un contexto de gran retroceso de derechos y de avance de un pensamiento conservador que vive Brasil en la actualidad, algunos

de los programas y acciones que describimos en este trabajo corren peligro de no tener condiciones de continuidad. Sin embargo, nos fortalece escribir a cuatro manos y poder compartir con colegas de diversos contextos institucionales el deseo constructivo por una justicia social, cognitiva y epistémica en nuestros ámbitos académicos.

También nos fortalece la relación construida con estudiantes indígenas, quienes –a pesar de las relaciones de discriminación y exclusión que permanecen en las instituciones– encuentran “brechas” donde poder *afirmarse* y *enunciar* su diferencia, tal cual expresa Douglas Jacinto da Rosa. Como ha escrito Osias Sampaio (2015), periodista guaraní, graduado en la Universidad Estatal de Londrina, Paraná: la universidad se ha convertido en un “área de influencia” para los pueblos indígenas del sur de Brasil, y nos atreveríamos a decir que esto también es válido para los pueblos de otras regiones.

Aunque la experiencia de formación de intelectuales y profesionales indígenas en los espacios curriculares del Sector Litoral sea minoritaria en el contexto de la UFPR, es extremadamente significativa para los sujetos que las viven. Acompañando la trayectoria de los egresados, ellos nos relatan que las capacidades de *afirmación* y *enunciación*, desarrolladas durante la formación universitaria en los espacios curriculares y extracurriculares del Sector Litoral, les permitió actuar con mayor autonomía frente a los desafíos profesionales y en el ámbito de las comunidades.

Aquí narramos brevemente la experiencia vivida dentro de uno de los tres espacios del currículo del proyecto pedagógico del Sector Litoral de la UFPR (el del PA). Podríamos haber hablado también de las experiencias de docencia en clases interculturales, en el espacio curricular disciplinar de los FTP, o en las experiencias compartidas con sabios y líderes indígenas, en las clases interculturales e interdisciplinarias, en el espacio curricular de las ICH.

En conjunto, estos espacios permiten a los sujetos –docentes, alumnos y personas de las comunidades involucradas– movilizar los saberes indígenas y los conocimientos académicos en constelaciones altamente significativas, que nos tocan y abren nuevas

perspectivas de relaciones entre nosotros y otras ventanas para mirar los fenómenos del mundo. Los conceptos de las epistemologías amerindias aportados por los estudiantes indígenas al PA, ingresan en las clases disciplinares del espacio curricular de los FTP, ampliando la perspectiva metodológica en las diversas disciplinas o materias. Los temas generadores de problemáticas que se ubican en las matrices curriculares de las carreras convencionales, pueden motivar la oferta de una actividad intercultural en el espacio de las ICH, con la participación de líderes y sabios indígenas. Todo esto nos afecta en nuestra práctica docente y nos transforma, ampliando nuestro espacio de creación y cuestionando la reproducción de un orden institucional monocultural.

Así, la perspectiva dicotómica de concebir lo urbano/universitario contrapuesto a lo rural/comunitario, pierde sentido. Así como la perspectiva de que apenas la “educación diferenciada” contribuiría a los proyectos etnopolíticos y del buen vivir. Como vimos aquí, una universidad convencional puede desarrollar un currículo y un proyecto pedagógico “no convencional”, como es el caso de la experiencia del Sector Litoral de la UFPR

REFERENCIAS

- Benjamin, W. (2012). O narrador. En W. Benjamin, *Obras Escolhidas I. Magia técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. San Pablo, Brasil: Brasiliense.
- Bergamaschi, M. (2014). Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. *Revista Tellus* (26), 11-29.
- Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* (19), 20-28.
- Brand, A. (2005). Indígenas no ensino superior: experiências e desafios. En J. Veiga y B. Ferreira (coords.), *Desafios atuais da Educação Escolar Indígena*. San Pablo, Brasil: ALB.

- Collet, C. *et al.* (2015). Estudantes e conhecimentos indígenas na universidade. En: A. E. C. Freitas (coord.), *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial-Conexão de Saberes*. Rio de Janeiro, Brasil: E-Papers.
- Collet, C. *et al.* (2017). *Atualizar o mito: práticas indígenas na universidade*. Rio Blanco, Brasil: Neplan Editora.
- Constitución Federal de Brasil de 1988. Promulgada el 5 de octubre de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- David, M., Melo, M. y Malheiro, J. (2013). Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. *Revista Educação e Pesquisa* (39), 111-125.
- Didou, S. y Remedi, E. A. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Cinvestav-IPN.
- Freitas, A. (coord.). (2015a) *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial-Conexão de Saberes*. Rio de Janeiro, Brasil: E-Papers.
- Freitas, A. (2015b). A Resolução 37/04-COUN e a educação superior para indígenas na UFPR. En: M. A. Zainko, A. E. C. Freitas, E. U. Cervi, J. M. Cunha y R. von der Heyde, *Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR*. Curitiba, Brasil: PROGRAD/UFPR.
- Freitas, A. y Harder, E. (2013a). Da política de estado ao estado da política, panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná. En M. A. Bergamaschi, *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da UFRGS*. Porto Alegre, Brasil: Hartmann.
- Freitas, A. y Harder, E. (2013b). Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígena no Brasil. *Século XXI-Revista de Ciências Sociais*, 3 (1), 62-87.
- Freitas, A. y Harder, E. (2018). O ofício antropológico (re)visitado: o encontro etnográfico frente às experiências colaborativas. En J. L. R. Ramírez y J. M. Martínez, *Enseñar y aprender a investigar: experiencias variadas en América*. México: EDUMET.NET Biblioteca Virtual.
- Freitas, A. y Resende, L. (2016). Currículo e resistência: horizontes para uma ecologia de saberes. *Espaço do Currículo*, 9 (2), 188-199.
- Neres, I. (2017). *Sentimentos e sentidos das experiências vividas por estudantes indígenas na UFPR*. Tesina de Pedagogía. Sector de Educación, UFPR, Curitiba. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B3pIPIL_V-1DYU-FuTzVQOXJBRzhKSVdIWHNxM2pGUUFEcEVj/view el 20 de agosto de 2018.

- Neres Souza, M. y Giralдин, O. (2015). PET-Indígena NEAI/UFT–Conectando coneximentos. reflexões sobre os desafios e os limites no encontro entre diferentes linguagens. En A. Freitas, (coord.), *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial-Conexão de Saberes*. Río de Janeiro, Brasil: E-Papers.
- Paladino, M. (2011). El estado de la investigación sobre educación superior indígena. Una visión a partir de Brasil. En S. Didou y E. Remedi (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Cinvestav-IPN.
- Paladino, M., Ossola, M., Freitas, A. y Rosso, L. (2016). Pueblos indígenas y educación superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7 (8). Salta, Argentina: Facultad de Humanidades-UNNE.
- Repetto, M. (2015). A experiencia do PET-Intercultural na Universidade Federal de Roraima. En A. Freitas (coord.), *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial-Conexão de Saberes*. Río de Janeiro, Brasil: E-Papers.
- Sampaio, O. (2015). A universidade como área de influência, no olhar de um guarani. *Revista Iluminuras* (43), 134-157.
- Santos, B. S. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2a. ed.). Sao Paulo, Brasil: Cortez.
- Souza Lima, A. (2002). Problemas de qualificação de pessoal para novas formas de ação indigenista. En A. C. de Souza Lima y M. Barroso-Hoffmann (coords.), *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II*. Río de Janeiro, Brasil: Contra Capa Livraria-Laced.
- Gomes de Souza, A. C. (2015). Estudantes indígenas nas universidades brasileiras. O caso da UFBA. En A. E. C. Freitas (coord.), *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial-Conexão de Saberes*. Río de Janeiro, Brasil: E-Papers.
- Souza Lima, A. (coord.) (2016). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. Río de Janeiro, Brasil: E-papers. Recuperado de <http://laced.etc.br/site/pdfs/LEDSUPIND001.pdf>
- Souza Lima, A. y Barroso-Hoffman, M. (coords.). (2007). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Río de Janeiro, Brasil: Museu Nacional-UFRJ-Laced.

- Souza Lima, A. y Barroso, M. (coords.). (2013). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Río de Janeiro, Brasil: E-papers. Recuperado de <http://laced.etc.br/site/pdfs/LivroPovosIndigenas.pdf>
- Souza Lima, A. y Paladino, M. (coords.) (2012). *Caminos hacia la educación superior: los Programas Pathways de la Fundación Ford para Pueblos Indígenas en México, Peru, Brasil y Chile*. Río de Janeiro, Brasil: E-papers, 2012. Recuperado de <http://laced.etc.br/site/pdfs/CaminosHaciaLaEducacionSuperior.pdf>
- Sousa, B. de (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2ª. ed.). San Pablo, Brasil: Cortez.
- Vera, I. (2011). A experiência do professor orientador de estudante indígena em enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem* (24), 89-93.
- Vianna, L. et al. (2014). *Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul*. Río de Janeiro, Brasil: E-Papers. Recuperado de <http://laced.etc.br/site/pdfs/LINDES001.pdf>
- Wachowicz, R. (2007). *Universidade do Mate: História da UFPR*. Curitiba, Brasil: UFPR.

CAPÍTULO 7
FORMACIÓN DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE
UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA DIVERSIDAD
SOCIOCULTURAL EN SULJAA', GUERRERO

*Jani Jordá**

*Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo
eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre,
necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin,
de dejar de ser lo que no somos...*

Aníbal Quijano

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente artículo es analizar mis experiencias en torno a cuál ha sido nuestro papel como formadores de profesionales indígenas. Por supuesto que mi perspectiva trata de ser auto-crítica porque considero que el punto de partida para transformar la educación en nuestro país es reconocer los nudos críticos de estos procesos, tanto en el nivel macro como de manera concreta en la práctica de la formación. Subrayo la necesidad de comprender como una totalidad los procesos educativos, lo cual permita

*Profesora-investigadora, UPN Morelos.

conocerlos y explicarlos desde los múltiples actores sociales y políticos que se encuentran involucrados en ellos.

Mis comentarios derivan de las experiencias vividas en dos programas: la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) escolarizada de la UPN Unidad Ajusco y las Licenciaturas en Educación Pre-escolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) semiescolarizadas para docentes en servicio. Desde mi perspectiva, los fines de ambas licenciaturas deberían haber confluído para que aportaran las herramientas necesarias en la construcción de una educación hecha por los propios indígenas y no como ha ocurrido: una educación *para* los indígenas. Considero que este punto de partida muestra el pensamiento de la colonialidad del poder que permea los programas y nuestras prácticas como formadores.

Para analizar los procesos formativos, la perspectiva latinoamericana acerca de la colonialidad del poder (Quijano, 2009) me ha resultado de gran ayuda como una herramienta explicativa importante. El autor sostiene que a partir del siglo XVI, con la conquista del territorio que los europeos denominaron América, se inaugura un nuevo patrón mundial de poder capitalista.

Este patrón de poder estableció la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, las cuales se conformaron durante varios siglos de expansión colonial europea. Condiciones que no se transformaron significativamente con el fin del colonialismo, ni con la formación de los estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una *transición del colonialismo moderno a la colonialidad global*, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia en el planeta. Después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se hablaba del fin del colonialismo, se crean las nuevas instituciones del capital global, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), mismas que mantienen a los países periféricos, como México, en una posición subordinada.

Según Quijano, este patrón de dominación se funda en la “imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social” (Quijano, 2014, p. 285). Esta clasificación social está basada en la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia de la dominación colonial, que desde entonces ha permeado nuestras conciencias y prácticas, y ha demostrado ser más estable y duradera que el colonialismo.¹ “Porque lo peor de la idea de raza no es solamente que sirvió para hacer que los unos dominaran a los otros, sino que enseñaron a sus víctimas a mirarse con el ojo del dominador” (Quijano, 2009, p. 9).

Considero que este enfoque puede ayudar a comprender por qué, en general, en la educación pública y, en particular, *para los indígenas*, la colonialidad se expresa en la hegemonía del eurocentrismo en las formas de conocimiento y en las relaciones asimétricas e inequitativas que entablamos. Es posible que su presencia, un tanto inconsciente, sea uno de los retos que nos obligue a reflexionar acerca de nuestro papel como formadores en las maneras en que ejercemos la colonialidad del poder y el saber. Así mismo, es necesario analizar no sólo el nivel micro de las prácticas de formación, sino los distintos planos de la realidad que influyen en el ejercicio de la docencia, puesto que la globalización en curso es la culminación de ese proceso de la modernidad hacia la globalidad, la economía globalizada es la que rige a todos los organismos públicos y

¹ *Colonialidad* es un concepto diferente al *colonialismo*, aunque ambos están vinculados. El segundo se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Sin embargo, el *colonialismo* no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. Éste es, obviamente, más antiguo que la *colonialidad*, pero sin duda fue engendrada en el seno del colonialismo y, más aún, “sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado” (Quijano, 2014 p. 285).

privados (Torres, 2012), cuyas metas se subordinan a las finalidades del gran capital y no a la atención de las necesidades de las mayorías pauperizadas, entre las que se encuentran los descendientes de los pueblos originarios mexicanos.

En el nivel macro de las políticas educativas, estas se encuentran subordinadas a las supranacionales en el diseño de planes y programas para la educación básica y la formación docente, sin soslayar la intervención en las decisiones de otros actores como la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), los medios masivos de difusión y los empresarios.

La educación *para* los indígenas forma parte de ese complejo proceso histórico en la conformación de México como nación desde la inauguración del patrón de poder en el siglo XVI hasta el presente, y es que el ser, el saber, el hacer y el decidir han establecido la exclusión y el silenciamiento de los saberes subalternos y la jerarquización de los sujetos por la raza y el género.

I. COLONIALIDAD DEL PODER Y DEL SABER DESDE EL CURRÍCULO PRESCRITO EN LA LEI Y LA LEPEPMI

A continuación intento mostrar cómo se expresa la colonialidad del poder en nuestro ámbito. Me parece que el proceso que México ha vivido hacia la colonialidad global se hace más evidente a partir de los años ochenta del siglo pasado para responder al proyecto económico transnacional y globalizado, el cual se manifiesta en las instituciones de educación superior (IES) como la UPN, en los cambios que se introducen, para ser organizadas bajo la lógica empresarial, con planeaciones estratégicas cuyos fines se encaminan hacia intereses ajenos a las necesidades educativas que la sociedad demanda. Se promueve en su interior la competencia académica con estímulos económicos que favorecen el individualismo, la falta de compromiso social, la respuesta obligada de sus programas a las

exigencias de la SEP y no a la construcción de un proyecto propio que contribuya a transformar el decadente sistema educativo.

La colonialidad del saber se expresa en la difundida y asumida creencia de que el conocimiento válido es el “científico” occidental, por tanto, universal, y los demás conocimientos, al ser locales, no tienen esa validez, ya que tendrían que ser aprobados con “rigurosidad científica” para que sean aplicables. Esta creencia resulta provechosa para los procesos de globalización económica (Mato, 2009) y, por supuesto, para la educativa, en la que los dictados de las políticas son dados por los que “saben, los poseedores de la verdad científica”.

Desde mi perspectiva, en el caso de los programas de estudio de la UPN para los indígenas (LEI y LEPEPMI), la colonialidad del saber está presente desde el momento en que fueron elaborados por “especialistas” que muchas veces desconocíamos la realidad de las escuelas del subsistema de educación indígena, cuyos contenidos contaban con una importante carga antropológica y lingüística, como se habían caracterizado los distintos proyectos educativos a lo largo del siglo XX.

Como ocurre con frecuencia en nuestro país, el Plan 79 de la LEI nació en la coyuntura de la política indigenista de “participación”, debido a la demanda de los profesores indígenas agrupados en la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC), que habían logrado la institucionalización de la educación indígena con la fundación de la DGEI, que a su vez enarbolaba la propuesta de educación bilingüe bicultural. Así mismo, se abrieron espacios en la educación superior con las licenciaturas en Etnolingüística y Ciencias Sociales. Cuando la LEI se implementó en 1982, enfrentó dificultades en el diseño curricular puesto que tuvo que adecuarse al tronco común entonces vigente de las licenciaturas de la UPN.

Un ejemplo de la colonialidad del saber en los cursos que se impartían en el tronco común era el de Sociedad mexicana, el cual iniciaba a partir del México independiente, por tanto, se ignoraba el proceso histórico de los orígenes de nuestros estudiantes.

Si bien en esa década la investigación educativa en contextos indígenas era incipiente, el peso de los contenidos propios de la licenciatura descansaban en la antropología social, económica, política y en una limitada formación pedagógica que permitiera comprender y analizar el trabajo docente con su especificidad cultural y lingüística. Me daba la impresión de que no había claridad respecto a qué tipo de profesionales estábamos formando: ¿futuros antropólogos o investigadores sobre los procesos educativos en sus contextos?

No estaba definido cuál sería el campo laboral al que se abocarían los estudiantes y más aún porque no había certeza de dónde se ubicarían cuando terminaran sus estudios. Al final de la carrera, me parece que ha continuado la incertidumbre puesto que los egresados se han insertado en distintos espacios de acuerdo con las posibilidades que les permiten sus propias circunstancias: relaciones de poder en sus respectivas entidades, conocimientos y herramientas de análisis que hayan adquirido en los cursos sobre las realidades escolares, así como sus propias convicciones y compromiso social.

La información de que dispongo es que algunos de ellos regresan al aula, otros ocupan cargos de directores, supervisores, asesores técnico-pedagógicos en los distintos niveles, desde la supervisión hasta la dirección, en su estado. Un espacio más es el conformado por las Unidades UPN y sus subseces, donde se imparte la LEPEPMI y los estudiantes se convierten en formadores de docentes.

2. COLONIALIDAD DEL PODER Y SABER EN LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

Las actuales políticas educativas neoliberales conciben a los docentes como los obreros que transforman la materia prima: los estudiantes, cuyos “aprendizajes esperados” mostrarán la acción del maestro y los resultados de los exámenes harán evidentes qué tan competentes y productivos han sido en el desempeño de su trabajo (Rockwell, 2013).

Dentro de esta lógica, la preparación de un docente debe ser la de “un técnico que domine las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación” (Pérez Gómez, 1992, p. 402), lo que yo llamaría más una capacitación. En gran medida, encuentro que las prescripciones y acciones de las políticas de formación docente se inscriben en estas concepciones y, a su vez, están presentes en nuestras prácticas de formadores.

Para contrastar la noción de capacitación con la de formación, explico lo que para mí representa la formación docente: un proceso personal e intersubjetivo, histórico y social que abarca las representaciones que se construyen desde que se es alumno en la educación básica, así como en las instituciones dedicadas tanto a la formación inicial como a la permanente. Pero con énfasis en que el maestro se forma en el ejercicio cotidiano de su trabajo y en los distintos espacios formales e informales de su actividad profesional (Rockwell y Mercado, 1989; Ferry, 1997; Souto, 1997; Mercado, 1991; Rockwell, 2013).

En este proceso es fundamental vincular la formación con el quehacer docente, es decir, la posibilidad de que los maestros reflexionen sobre su práctica de manera crítica y a la vez tenga lugar la mediación de otro sujeto, para, colectivamente, identificar, analizar problemas y encontrar alternativas de solución. Al mismo tiempo, este proceso proporciona un conocimiento sobre el ejercicio docente, mismo que puede alimentar las propuestas de formación inicial y continua (Rockwell y Mercado, 1989; Rosas, 2011).

El proceso formativo es un continuo en la vida profesional docente, respecto al cual, para ser comprendido, es necesario considerar las condiciones socioeconómicas y políticas del contexto en el que las escuelas se encuentran inmersas. Porque cada escuela es singular, puesto que sus actores la han construido históricamente en el día a día y a partir de sus propias biografías (Mercado, 1989).

La reflexión sobre la práctica es pensar sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras de hacer, es pensar sobre sí mismo, lo que implica formarse a sí mismo, “pero uno se forma sólo por mediación”.

Las mediaciones pueden ser diversas con los formadores, con lecturas, en la relación con otros (Ferry, 1997).

Un proceso de esta naturaleza requiere, según Ferry, de tres condiciones: tiempo, lugar y relación con la realidad. Aclara que quienes asumimos el papel de formadores deberemos evitar la fantasía de pensarnos como los que moldearemos, los que daremos forma al otro. Entonces insiste: “nadie forma a otro”, uno se forma a sí mismo, yo agregaría que con el acompañamiento del otro.

Considero que los avances, dificultades y contradicciones en los procesos formativos pueden identificarse en las experiencias que he vivido como formadora, las que pueden dar pistas para analizar y transformar nuestras prácticas. A continuación las expongo en tres apartados:

- El Equipo de Extensión Universitaria de la Academia de Educación Indígena,
- los seminarios-taller El papel del docente formador en la LEPEPMI '90 y
- *Cwii Scwela Cantyja 'Naa'* Chiuu Waa Na Nncwanto' Ts'a' (Una escuela para la vida).

Equipo de Extensión Universitaria de la Academia de Educación Indígena

Esta fue una de mis primeras experiencias que resultó ser muy enriquecedora, se llevó a cabo de 1989 a 1993, el equipo lo conformamos por iniciativa de los propios estudiantes-maestros de Guerrero, quienes argumentaban la necesidad de mantener una relación con sus compañeros de las zonas escolares aledañas “para compartir sus descubrimientos académicos”. La primera actividad que detonó la organización del equipo fue la invitación hecha a los académicos por parte de los dos estudiantes amuzgos para dar conferencias en Xochistlahuaca, al final de ellas propusieron que continuara

la relación con los docentes, que no sólo quedara en conferencias. Para emprender el futuro proyecto, elaboramos una encuesta para conocer el perfil de los maestros y cuáles eran los problemas que percibían en su práctica. La encuesta reveló el desconocimiento que teníamos de quiénes eran realmente los docentes y que este mínimo diagnóstico tendría que ser el punto de partida para cualquier programa de formación, condición que no se cumplió ni en la LEI ni en la LEPEPMI.

Al regreso de Xochistlahuaca, organizamos el equipo conformado por estudiantes de Chiapas, Hidalgo y de distintas zonas escolares de Oaxaca y Guerrero. La decisión colectiva fue ir a Xochistlahuaca llevando a cabo un primer seminario-taller (S-T) al que denominamos La práctica docente en el medio indígena.

Como se sabe, este enfoque de análisis del trabajo docente fue investigado por vez primera en México y difundido por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav), que por cierto en la Academia de la Educación Indígena no era del todo aceptado. Pero que, desde mi punto de vista, era una herramienta básica para aquellos estudiantes que tuvieran como posible campo de trabajo las mesas técnicas, puesto que el propósito de la LEI era formar cuadros técnicos, no profesores, por lo tanto, tendrían que comprender y analizar la práctica docente ya no como maestros sino situados desde otro lugar.

La preparación del primer S-T nos llevó un año porque los estudiantes dedicaban tiempo extra fuera de sus clases para reunirse y revisar las lecturas seleccionadas que conformarían la antología. Como se aprecia, seguíamos la tradición de la UPN, la lectura de autores como el principal recurso de aprendizaje, bajo la idea inconsciente de la colonialidad del saber: “los que saben son los especialistas, los maestros no tienen nada que decir”.

Para exponer el programa del S-T en las diversas zonas, los propios estudiantes fungían como enlace en sus comunidades, de manera que presentaban a sus compañeros la propuesta de visitarlos y

ellos decidían si aceptaban; se trataba de no imponerles la visita y de tomarlos en cuenta. Cabe recordar que antes de la aparición de la LEPEPMI no existían programas de formación inicial ni continua que abordaran las características de los contextos indígenas. Quizá esa fue una de las razones por las que los S-T fueron muy bien aceptados y nunca tuvimos un no por respuesta.

En el desarrollo de los S-T² se hicieron evidentes las dificultades que presentaban los docentes para la lectura de comprensión: su escolaridad y formación profesional, las cuales no habíamos previsto a pesar del diagnóstico realizado a cada uno de ellos. De los participantes en los primeros seis S-T (1989-1992), 34.8% contaban con escolaridad de bachillerato y 34% con normal básica. Les seguía en porcentaje quienes contaban con estudios de secundaria, 24.8%, y los maestros con escolaridad de primaria. 5 por ciento.

Las historias de escolarización y de formación profesional podrían explicar, en parte, por qué los profesores no comprendían las lecturas, por qué no escribían sus propias ideas y sólo copiaban. A esta condición le agregamos la de ser hablantes de una lengua originaria que aprendieron el español en la escuela y, como lo señalan innumerables estudios, que los niños indígenas en Latinoamérica han sido sometidos a procesos de alfabetización bajo una visión mecanicista (Ferreiro, 1998³). Los resultados de esta escolarización los hemos vivido en el proceso de formación en la UPN, no sólo entre hablantes de idiomas originarios sino de hispanohablantes.

Qué hacemos frente a estas condiciones en las aulas de la UPN. La mayor parte de los docentes formadores en la LEPEPMI con quienes he trabajado, sólo se han quejado y descalifican las capacidades

² Realizados en: Xochistlahuaca, Guerrero; Cuicatlán, Oaxaca; Palenque, Chiapas; San Pedro Atoyac, Oaxaca; Atzacolaoya, Guerrero; y Tulancingo, Hidalgo.

³ La visión mecanicista de la alfabetización vacía de todo contenido propiamente lingüístico a la lengua escrita, confunde sistemáticamente la escritura con la reproducción de formas gráficas y la lectura con la sonorización de una serie de letras. Deja de lado las capacidades cognitivas de los niños impidiéndoles reflexionar. Procedimientos mecánicos de reproducción (copia) y memorización (Ferreiro, 1998).

de los estudiantes sin cuestionar qué hacen ellos para que sus alumnos comprendan lo que leen y escriban sus ideas con claridad y coherencia. ¿Toman en cuenta las ideas y experiencias de los estudiantes docentes?, ¿las valoran positivamente?

Para no generalizar que en todas las aulas ocurre lo mismo, habría que preguntarnos: ¿qué hacemos en las sesiones grupales?, ¿sólo se revisan las lecturas o se recupera la experiencia docente y se reflexiona con el apoyo de la lectura?, ¿cuál es la solicitud del docente formador respecto a las lecturas, las exponen por equipos o individualmente?, ¿hacen reportes de lo que leen?, ¿el docente solicita a los estudiantes que expliquen lo que entendieron?, ¿revisa minuciosamente sus escritos?, ¿se ha preguntado el docente formador cómo se vive frente a los estudiantes que se dicen indígenas, los considera capaces, incapaces, inferiores...? Todas estas reflexiones no me las hice sino hasta hace poco tiempo, pero considero que deben estar presentes en la práctica de formación.

Vuelvo al Equipo de Extensión, una estrategia que considero que fue formativa para los estudiantes, pues al ser ellos los coordinadores en los grupos de profesores, tenían que contar con una preparación intensiva, ya que, al enfrentarse a sus pares, tendrían que ganarse su respeto y reconocimiento, tarea compleja que no siempre se lograba. Un aspecto negativo que se relaciona con lo anterior es que la lectura y su exposición fue siempre el principal recurso para el “aprendizaje”, sin que se relacionara con la problemática que los docentes percibían.

Sin embargo, a la distancia puedo afirmar que estas experiencias sentaron las bases de una formación profesional, si bien el proyecto había iniciado de manera intuitiva, en el camino aprendimos a reflexionar sobre nuestro trabajo, a planear colectivamente, a indagar y sistematizar la información, a evaluar avances y dificultades y a ser autocríticos. Me parece que los resultados de esta formación se tradujeron en propuestas concretas de sus integrantes ya en el campo de trabajo, como, por ejemplo: la elaboración de recursos didácticos en lengua indígena en Michoacán y Guerrero; las propuestas

curriculares para el tratamiento de las lenguas en la normal de Oaxaca; en la escuela El Porvenir de Xochistlahuaca, turno matutino, los talleres de escritura y de formación pedagógica en Guerrero y Veracruz. Desde mi perspectiva, destaco como un logro fundamental de los profesores del equipo, el haber recuperado de sus orígenes el sentido de comunalidad⁴ que se reflejó en reconocer su pertenencia a una identidad colectiva y al compromiso, de la mayoría, de regresar a trabajar con y para sus pueblos.

Seminarios-taller El papel del docente-formador en la LEPEPMI '90

El Proyecto de Evaluación y Seguimiento de la LEPEPMI (PES) abarcó dos fases: la primera de 1995-1996 y la segunda 1997-1998. En este proyecto tuve la responsabilidad de coordinar a nivel nacional la Línea Productos de Titulación (LPT). Se consideraron como Productos de Titulación a las Propuestas Pedagógicas (PP), ya que son concebidas como estrategia de formación al interior del currículo. Se trabajan en el área terminal (sexto a octavo semestres), para que los maestros identifiquen y analicen problemas pedagógico-didácticos y construyan soluciones alternativas. Al mismo tiempo, las PP se pueden convertir en la opción para titularse al concluir el octavo semestre, por lo tanto, en cierta medida, reflejan cómo ha sido el proceso de formación desde quienes intervienen en él: el maestro-estudiante, el docente formador y los diseñadores de programas y materiales didácticos que son básicos en la modalidad semiescolarizada.

La evaluación y seguimiento de la LPT me dio la oportunidad de acercarme a asesores y estudiantes-maestros y de reconocer cuáles habían sido nuestras limitaciones en el diseño. Como lo he

⁴ “Comunalismo como un sistema normativo propio, basado en la ideología de la comunidad no solo como espacio de organización, sino como sistema propio del ‘bien vivir’” (Dietz y Mateos, 2011, p. 124).

mencionado, las debilidades fueron el desconocimiento que teníamos del perfil y necesidades de formación de los maestros a los que iban dirigidos los materiales de estudio, la excesiva carga teórica y el diseño de actividades de estudio que difícilmente recuperaban la experiencia y el saber docentes. Tanto en el diseño como en la práctica de formación, la colonialidad del saber funciona a través de la exclusión y el silenciamiento del saber de los docentes (Mercado, 2002),⁵ quienes ocupan un lugar subordinado frente al currículo prescrito (Gimeno, 1992).⁶

En la misma LPT durante el trabajo de campo y en el análisis de las PP de las primeras generaciones, pude identificar cuáles eran las concepciones de los asesores respecto a las necesidades de formación y cómo llevaban a cabo las sesiones grupales. El enfoque reflexivo sobre la práctica que según los diseñadores planteábamos no lo encontré en mis observaciones, en cambio la sobrevaloración de la “teoría” por encima de la experiencia y el saber docente era la generalidad, es más, en las PP no aparecía la palabra del maestro (Jordá, 2000a).

Otra condición que ha influido de manera determinante en el proceso de formación tiene que ver con las precarias condiciones laborales de asesores y las institucionales de fines de los años noventa del siglo pasado, que hoy se han visto agravadas por la poca voluntad política por parte de la SEP para destinar recursos suficientes a proyectos para los pueblos originarios, más bien la prioridad que se menciona sobre la atención educativa a estos pueblos queda sólo

⁵ Los saberes docentes sobre la enseñanza se desarrollan durante el ejercicio cotidiano, aquí son considerados como dialógicos, históricos y socialmente contruidos (Mercado, 2002, p. 11).

⁶ Entiendo el currículo desde un enfoque procesual que si bien se inicia con un plan curricular previo, este se transforma en la acción concreta del docente en un contexto escolar y social particular: currículo prescrito y regulado, diseñado, organizado, en acción y evaluado (Gimeno, 1992, p. 161). “Para entender el *currículum* real es preciso clarificar los ámbitos prácticos en que se elabora y desarrolla, pues de lo contrario, estaríamos hablando de un objeto reificado al margen de la realidad” (Gimeno, 1992, p. 149). Es un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y diversos ámbitos en un complejo proceso social.

en el discurso. También en un análisis comprensivo de los procesos hay que recalcar los conflictos político-sindicales a nivel estatal y las relaciones de poder al interior de las unidades y con las subse-des.

Deseo resaltar las cifras que nos hablan de la extensión cuantitativa de la LEPEPMI en el país: se impartían en 23 entidades federativas, 76 unidades y subse-des; Salinas y Avilés (2003) informaban que se habían atendido a 21 mil docentes. Desde mi punto de vista, lo anterior da cuenta de la necesidad y el interés de los maestros indígenas por prepararse, ante la inexistencia de instituciones que se aboquen a esta tarea; de igual manera, pone de manifiesto el enorme reto que significó tanto en el diseño curricular como en cuanto a los recursos económicos indispensables para una propuesta de estas dimensiones, que con el paso de los años ha dejado de recibirlos. Así la propuesta de formación ha quedado desmantelada, puesto que ya no es una prioridad para la clase gobernante.

La experiencia vivida con docentes-formadores (asesores) de las subse-des de la Costa Chica y las entonces autoridades de la Unidad UPN Acapulco (1999-2001), me confirmaron algunos de los supuestos que intuía que podrían hacer posible un cambio en la práctica de formación a pesar de las circunstancias adversas; es en primer lugar la disposición y voluntad para trabajar colectivamente en un plano horizontal, en un diálogo abierto reconociendo dificultades y aciertos, dejando de lado el protagonismo y la soberbia intelectual.

Narro brevemente la experiencia: los docentes formadores de Ayutla, El Rincón y Ometepe junto con los directivos de la Unidad UPN Acapulco, nos constituimos en un colectivo que llevó a cabo nueve S-T de 1999 a 2001 a los que denominamos El papel del docente formador en la LEPEPMI '90.

Al inicio, los propósitos que nos reunieron fueron buscar alternativas para resolver el alto rezago de titulación y continuar con el PES para indagar con mayor profundidad qué pasaba en las aulas de la UPN con la práctica de formación, cómo mejorar el proceso que incidiera en el trabajo de los estudiantes-maestros y, a su vez, culminara con su PP para titularse.

A lo largo de los S-T se trató de llevar a los docentes-formadores a una reflexión crítica sobre sí mismos y las implicaciones que tiene para su desempeño la historia individual de formación y de experiencia docente, como una forma de cambiar la mirada sobre las “deficiencias” de los estudiantes y valorar la experiencia propia y la de ellos como parte central del proceso formativo.

El título de los S-T indicaba por dónde habría que empezar: reflexionar el significado de ser “asesores” o “docentes-formadores”, el término “asesor” era herencia de programas anteriores a la UPN. Este fue apropiado para la licenciatura a distancia que se impartió en las unidades (Plan de Estudios 1979), pero que ya no correspondía a las licenciaturas semiescolarizadas que pretendían un enfoque reflexivo sobre la práctica y por las consecuencias que tiene para el ejercicio de la docencia. Reconocerse como docentes-formadores era visibilizar su papel, el cual implicaba analizar su compromiso en el proceso de acompañamiento con los estudiantes-maestros en una relación de pares.

Considero que los avances más importantes en los S-T se evidencian en las encuestas de opinión que al final de cada uno de estos se realizaban: “reconocer la importancia que juega el docente-formador en la formación de los maestros indígenas”, lo cual permite mejorar la “conducción de la actividad formadora”; volver la mirada hacia “¿qué saben mis alumnos?”, a sus sentimientos, “cómo se sienten los alumnos-profesores con el desempeño de nuestro trabajo”. El comentario que me surgió en ese momento con las últimas líneas fue que se descubría la afectividad en el proceso de formación y pensé que la “teoría” pasaba a un segundo plano, ponderándose la riqueza de nuestra experiencia docente (Jordá, 2000b).

Un resultado tangible de los S-T fue el incremento de la titulación de forma notable en la subsede El Rincón, el cual llegó a ocupar el primer lugar a nivel nacional, así como el interés que despertó en los asesores de la Licenciatura en Educación (Plan 94) al solicitar su incorporación a los ST. También se realizaron planes de trabajo por subsede de manera colegiada para atender las problemáticas

específicas: el Programa Colectivo para Atender el Rezago de Titulación (PART), por ejemplo, y se había planteado organizar visitas de observación a las escuelas, indagar sobre escritores de *me'phaa* que pudieran contribuir a la escritura de este idioma y recopilar textos escritos en las lenguas que se hablan en las subsedes (Relatorías, agendas de trabajo, encuestas de opinión 1999-2001).

Como es frecuente entre los grupos de poder locales que temen perderlo, corrieron los rumores de que estos eventos impulsados por el director y el subdirector académico eran subversivos y estaban dirigidos contra la autoridad estatal. Los asistentes a los S-T estaban convencidos de la necesidad del trabajo colegiado y proponían organizar esta experiencia a nivel estatal. Sin embargo, no todos compartían la necesidad del cambio en la práctica formativa y se canceló la posibilidad de darle continuidad.

Esta experiencia influyó en mi decisión de trabajar en las escuelas con los docentes como una opción viable para impactar directamente la práctica docente, cuyo resultado fue la propuesta educativa colectiva que construimos en la escuela El Porvenir, turno vespertino, que se localiza en Xochistlahuaca, Guerrero.

Cwii Scwela Cantyja 'Naaⁿ' Chiuu Waa Na Nncwanto' Ts'aⁿ (*Una escuela para la vida*)

Considero que esta propuesta educativa fue la consumación de largos procesos formativos. Quienes conformamos la propuesta participamos en las distintas experiencias aquí narradas y otras que se desarrollaron en Xochistlahuaca durante más de 20 años, lo cual cumple las condiciones que Ferry considera que son requeridas para consolidar la formación: tiempo, lugar y relación con la realidad.

El municipio de *Suljaa'* o Xochistlahuaca se localiza en la región Montaña-Costa. Es uno de los más pobres a nivel nacional, según datos gubernamentales, y se considera que tiene un bajo índice de desarrollo humano y un muy alto nivel de marginalidad.

Sus habitantes se dedican mayoritariamente al trabajo de campo en sus propias tierras o como jornaleros, practican una agricultura de subsistencia y autoconsumo, así como la ganadería a pequeña escala y el comercio de productos regionales como la jamaica, el piloncillo y la miel. La industria artesanal es una de las actividades más importantes y es por la que más se reconoce a Xochistlahuaca, principalmente, la elaboración de prendas tejidas en telares de cintura por las mujeres amuzgas.

En los tiempos de espera entre la siembra y la cosecha, los hombres se ocupan en labores de construcción dentro y fuera del municipio. Sólo en la cabecera municipal se pueden encontrar personas que se dedican a otro tipo de trabajos, casi siempre en servicios de salud, educación, entre otros. En los últimos años, la migración de los amuzgos se ha incrementado hacia Acapulco y la Ciudad de México, e incluso, a Estados Unidos.

Suljaa' contaba con 28 mil 839 habitantes según la Encuesta Intercensal de 2015, cuya lengua mayoritaria es el ñomndaa, conocido oficialmente como amuzgo. En general, para los *nn'a'ncue ñomndaa* o amuzgos, la lengua es un signo distintivo de su identidad y con el que se diferencian de los "otros". Los investigadores Franco, López y Valtierra (1999) han dado cuenta de la relevancia que tiene la lengua para el pueblo amuzgo de Guerrero como manifestación de su sentido de pertenencia.

La cabecera municipal se caracteriza por tener una presencia mayoritaria de hablantes de amuzgo, que representan aproximadamente 73%, y que conviven con 25% de hispanohablantes y 2% de mixtecohablantes. La mayoría de las pequeñas comunidades que conforman el municipio son monolingües en amuzgo y existen comunidades donde predominan los hablantes de mixteco, así como tres comunidades descendientes de nahuas, que si bien hoy son hispanohablantes se asumen como pueblo originario diferente al amuzgo.

Las características anteriores se reflejan en la escuela El Porvenir, ubicada en la cabecera municipal, cuya población infantil hablante de amuzgo es de 70% y la hispanohablante de 30 por ciento.

En el ciclo escolar 2004-2005, a petición de los profesores de la escuela El Porvenir, turno vespertino, quienes tenían el interés de que los alumnos aprendieran el español oral, llevamos a cabo el taller en el cual los maestros descubrieron la importancia de desarrollar la lengua materna antes que la segunda lengua. Así mismo, se puso de manifiesto la necesidad de realizar un diagnóstico lingüístico a los alumnos para decidir cómo organizar los grupos a partir de conocer cuál era la primera lengua de cada uno.

En el siguiente ciclo escolar, 2005-2006, inició propiamente el proyecto “Una escuela para la vida”, al principio, como en todo proceso, no teníamos claro hacia dónde íbamos, esto se fue definiendo con avances y retrocesos. Hoy puedo afirmar que esta propuesta curricular es una opción válida para resolver los problemas más urgentes existentes en las escuelas primarias, no sólo del subsistema de educación indígena, sino en las “generales”, puesto que la normatividad reconoce la diversidad cultural y lingüística y prescribe la enseñanza de primera y segunda lenguas tanto nacionales como extranjeras para todos.

Nuestra propuesta curricular se ha presentado ante diversas autoridades y en distintos foros en busca de interlocutores para debatirla y para conseguir recursos económicos, pero hemos encontrado una escasa respuesta. Sin embargo, debo mencionar que ha sido objeto de investigaciones en tesis de licenciatura y maestría en instituciones como la UNAM y la UAM, y se ha difundido a través de video como parte del proyecto Experiencias Ejemplares, del CIESAS Pacífico Sur y la UNICEF.

La propuesta de formación abarca dos planos de la realidad escolar: *a)* la formación docente en la práctica para la atención pedagógica de la diversidad lingüística y cultural de alumnos amuzgohablantes e hispanohablantes, y *b)* el fortalecimiento de la vinculación con las familias y la comunidad.

En una de las decenas de presentaciones que preparamos a lo largo de seis años de trabajo intensivo, nos referíamos a nuestros objetivos en estos términos:

Propósito general:

Nuestra escuela se propone contribuir a la formación de niñas y niños que logren el desarrollo de sus capacidades, competencias, actitudes y valores, que les permita conocer su realidad, comprenderla y actuar en ella para transformarla. En pocas palabras: una escuela para la vida.

Tabla 7.1. Organización curricular y horario de la escuela El Porvenir TV

Horas / días	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
13:30 a 14:30	Taller de Lengua Materna	Taller de Lengua Materna	Taller de Lengua Materna	Taller de Lengua Materna	Taller de Lengua Materna
14 a 16	UDI	UDI	UDI/ Educación Física 4°	UDI	UDI
16 a 16:30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
16:30 a 17	UDI	UDI/Educación Física 2°	UDI/ Educación Física 3°	UDI/ Educación Física 1°	UDI/ Educación Física 5°
17 a 18	Taller Español Oral / Amuzgo Oral	Taller Maestros Escritura Amuzgo 17:30 a 19	Taller Español Oral /Amuzgo Oral	UDI/ Educación Física 6° 17 a 17:30	UDI
			Taller Formación Pedagógica 18:30- 20:30	Taller Formación Pedagógica 17:30 a 19:30	

Fuente: escuela El Porvenir TV, Plan anual de trabajo ciclo escolar 2008-2009.

CONCLUSIONES

Las experiencias vividas en los diferentes ámbitos profesionales en los que tuve la oportunidad de participar como docente de los distintos niveles educativos, así como el haber intervenido en el diseño curricular, la evaluación de lo diseñado y el conocimiento de la diversidad de las realidades escolares tanto en la UPN como en las

escuelas de educación indígena, me permiten sostener, como dicen los expertos internacionales, las lecciones aprendidas en estos largos años, que, pienso, pueden aportar de alguna forma a los cambios de las políticas de formación y a nuestras propias prácticas.

Debe ser un principio fundamental para la toma de decisiones en las políticas educativas, partir del conocimiento de las características y necesidades educativas y socioeconómicas de cada contexto escolar, lo cual requiere de la estrecha vinculación entre instituciones formadoras y centros de investigación con las escuelas. Es imprescindible dejar de lado los mandatos de organismos supranacionales que responden a sus intereses y no a los requerimientos educativos de la diversidad mexicana, al igual que plantear programas que permitan atender las diversidades regionales y que en su diseño sean considerados los docentes con mayor experiencia y reconocimiento por parte de sus pares.

Como se afirma en estudios nacionales e internacionales, con distintos enfoques y variadas intenciones, el papel del docente es clave; si, como lo he sostenido, se trata de contribuir al cambio social, en el proceso de formación docente, tendría que proponerse la decolonialidad del ser, el saber y el decidir (Huarachi, 2014), lo cual exige desde cada uno de nosotros llevar a cabo una reflexión crítica acerca de las formas de relación y de trabajo que establecemos con docentes o con formadores de docentes para construir proyectos desde “abajo” con la participación de los interesados en la toma de decisiones. Me parece que, de alguna manera, las experiencias expuestas manifiestan las posibilidades que los docentes y formadores tienen de construir propuestas educativas, si se establecen relaciones horizontales, se aprende a escuchar y se reflexiona juntos. Estas condiciones permiten elaborar proyectos situados que respondan a las características de los contextos donde se ubican, y lo más relevante es que ambos tomen sus propias decisiones sobre el tipo de educación que necesitan junto con las comunidades.

En la práctica de formación en las IES, me parece fundamental analizar las relaciones de poder en los distintos niveles: desde

el aula, la escuela, el contexto local, estatal, nacional y supranacional, con el propósito de identificar y analizar la participación de los múltiples actores del sistema educativo que influyen en las prácticas docentes y escolares. De igual manera, hacer conciencia sobre cuáles son los límites respecto a la relativa autonomía de maestros y escuelas para construir propuestas alternativas a las hegemónicas de la clase en el poder.

Considero que para facilitar la comprensión de la compleja tarea de ser docente y plantear propuestas pertinentes, es fundamental hacer un recorte metodológico de la realidad sociocultural de las escuelas, como lo plantea Díaz-Couder (2000), en tres dimensiones: cultura, lengua e identidad, esto facilita identificar los problemas en cada una de ellas, analizarlos y elaborar intervenciones pedagógicas “situadas”.

Lo anterior implica revisar la conceptualización de la cultura, de modo que se rompa con su folclorización, que además ha conducido al absurdo, como, por ejemplo, los casos de estudiantes que se asumen como indígenas y consideran que sólo ellos son los poseedores de cultura.

Esto me lleva al espinoso tema de las relaciones racistas de poder que se expresan en todos los ámbitos educativos y acerca de las cuales debemos reflexionar con profundidad. De acuerdo con Quijano:

... la *colonialidad* ha probado ser, en los últimos quinientos años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado (Quijano, 2014, p. 285).

Considero que es urgente atender de fondo el tema de la estigmatización de los indígenas, que ha sido, casi siempre, ignorado en el proceso educativo y que permea a la sociedad en su conjunto. Un claro ejemplo es el subsistema de educación indígena, ya que ilustra la jerarquización étnico-racial y la colonialidad del poder en sus

planes, programas de estudio, estrategias para la formación docente, en sus materiales de apoyo y en la asignación del presupuesto.

Los ejemplos sobran, en el lenguaje de funcionarios del sistema educativo nacional, los centros educativos no indígenas son “escuelas regulares”, entonces, ¿las escuelas indígenas son “irregulares”?

En muchas de las Unidades UPN, la LEPEPMI se imparte como parte de programas marginales que no cuentan con profesores de tiempo completo ni con recursos materiales y humanos que sí tienen otros programas.

Las consecuencias de estas políticas son múltiples y se expresan en la perpetuación de la clasificación racista colonial, de manera que se favorece que los pueblos originarios continúen asumiéndose como incapaces de decidir sus proyectos de vida. En espacios educativos generales donde concurren niños hablantes de idiomas originarios, los maestros los separan del resto del grupo para que sean atendidos por “problemas de lenguaje”, de esta manera se les estigmatiza y se les impide el derecho a una educación cultural y lingüística pertinente.

Si la formación docente inicial y permanente de todos los maestros del país dejara de separar indígenas y no indígenas, de ser una mera capacitación para el manejo de los programas de cada sexenio y se abocara a la reflexión crítica de quiénes somos y de dónde venimos, entonces contribuiría a reconocer nuestras raíces y la interminable lista de agravios contra los pueblos indígenas y no indígenas, y, de esta manera, a proyectar colectivamente una sociedad más justa.

REFERENCIAS

- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre editores-Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Pontificia Universidad Javeriana-Pensar.

- Díaz-Couder, E. (2000). Diversidad sociocultural y educación en México. En E. Díaz-Couder y D. López Cardeña, *Antología temática "Cultura e Identidad"*. México: SEP.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Escuela El Porvenir, turno vespertino. (2008). *Plan Anual de Trabajo (2008-2009)*. Xochistlahuaca, Guerrero.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Franco, V. M., López, B. y Valtierra, D. (1999). *Perfiles indígenas. Los amuzgos de Guerrero*. México: Banco Mundial-CIESAS-INI.
- Gimeno, J. (1992). El *currículum*: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Huarachi, M. R. (2014). La experiencia de ser maestra y el modelo educativo socio-comunitario productivo. *Estudios Bolivarianos (20)*, 13-19.
- Jordá, J. (1999-2001). Agendas de trabajo, relatorías, encuestas de opinión de los docentes formadores que participaron en los seminarios-taller celebrados en Ayutla, El Rincón, Ometepec y Xochistlahuaca, Guerrero.
- Jordá, J. (2000a). Una apreciación personal acerca de las opiniones de los docentes formadores que participaron en el seminario-taller celebrado en Ometepec. Xochistlahuaca, Guerrero.
- Jordá, J. (2000b). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en la LEPEP-MI'90*. México: UPN.
- Mato, D. (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Mercado, R. (1989). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 55-61). México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Recuperado de [Dialnet-SaberesDocentesEnEl-TrabajoCotidianoDeLosMaestros-48375.pdf](#)
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.

- Pérez Gómez, A. I. (1992) La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.398-429). Madrid, España: Morata.
- Quijano, A. (2009). Colonialidad del poder y des/colonialidad del poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología en Buenos Aires, Argentina, celebrada el 4 de septiembre. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/51.pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp.77-109). México: Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1989). La práctica docente y la formación de maestros. En *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 63-75). México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Rosas, L. (2011). La Red de profesionales de la Educación Indígena. En SEP-DGEEI, *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad. Una política educativa* (pp. 221- 275). México: autor.
- Salinas, G. y Avilés, M. V. (2003). Formación de docentes en y para la diversidad. En M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Comie.
- Souto, M. (1997). Prólogo. En G. Ferry, *Pedagogía de la formación. Formación de formadores* (pp. 9-14). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura Escolar*. Madrid, España: Morata.

CAPÍTULO 8
LA MIRADA DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE LA
LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA EN LA
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL
ESTADO DE PUEBLA: APRENDIZAJES Y RETOS

*Laurentino Lucas Campo**

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta una reflexión acerca del trabajo docente en la formación de jóvenes indígenas y no indígenas en la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). En principio, se hace referencia al contexto sociohistórico de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), con el fin de ubicar los antecedentes históricos de la fundación de la UIEP en el municipio de Huehuetla, Puebla. Posteriormente, se hace una breve revisión de los estudios que toman como objeto de investigación a las universidades interculturales en México y a la UIEP en específico. Así mismo, se describe el sustento metodológico del presente trabajo y se profundiza en la dinámica de la Licenciatura en Lengua y Cultura: las condiciones

* Unidad UPN 201, Oaxaca. Profesor-investigador, asesor en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan '90.

laborales de los docentes, el trabajo colegiado, la investigación, la vinculación comunitaria, la difusión y la gestión; enseguida se discuten los aspectos problemáticos de dicha licenciatura. Por último, se plantean los retos y el horizonte de posibilidades de la UIEP en el marco del modelo de interculturalidad en educación superior en cuanto a su función como institución formadora de jóvenes indígenas y no indígenas en la Licenciatura en Lengua y Cultura.

I. LA CGEIB Y LA ORIENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN EL MODELO INTERCULTURAL

En 2001, se crea la CGEIB con el objetivo de promover la incorporación del enfoque intercultural en el sistema educativo nacional y evaluar los avances de dicha orientación en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos en coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la SEP. En ese sentido, la introducción de la tendencia intercultural en la educación superior puede ser descrita como una política educativa generada desde “arriba”, lo cual tiene implicaciones relevantes en tanto se enmarca, en parte, en el discurso y las políticas del multiculturalismo neoliberal a nivel nacional e internacional.

El modelo de universidad intercultural en México conforma uno de los subsistemas de educación superior de reciente surgimiento, que brinda atención educativa pertinente a jóvenes, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar el desarrollo de sus pueblos y regiones y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos. Sin embargo, en aspectos como estructura organizativa o lineamientos normativos este tipo de universidad está muy cerca de los criterios de política educativa internacional con los que se orientan las universidades convencionales. Esto, como veremos en un apartado posterior, tiene implicaciones en la dinámica de la UIEP.

En México, existen 11 universidades interculturales, en 11 estados de la República. La matrícula total de las universidades interculturales desglosadas fue de 7 mil 551 mujeres (54%) y 6 mil 456 hombres (46%) para el ciclo escolar 2015-2016, lo que da un total de 14 mil 007 estudiantes (CGEIB, 2018). A nivel estatal, cada universidad intercultural tiene su propia particularidad debida al contexto regional y local.

2. ESTUDIOS ACERCA DE UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO

En México, las universidades interculturales son producto de varios procesos, movimientos sociales, luchas, así como de políticas educativas nacionales e internacionales específicas (Jablonska, 2010; Bastida, 2012). A una década de existencia, este modelo ha sido analizado como un campo temático particular relativamente nuevo (Dietz y Mateos, 2011; Mateos y Dietz, 2016). De las 11 universidades interculturales existentes, cada una ha tenido una trayectoria específica debido a las condiciones contextuales de la región y de la entidad federativa donde se ubican.

En términos de investigación, las universidades interculturales están muy poco estudiadas. Los trabajos que refieren la experiencia de México acerca de este tipo de instituciones, se mencionan brevemente a continuación.

Identificamos trabajos acerca de la Universidad Intercultural de Chiapas (Fábregas, 2008, 2009); de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) (Guerra, 2008; Guerra y Meza, 2009); de la Universidad Veracruzana Intercultural (Dietz, 2008; Mesequer, 2016); de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (Hernández, 2016) y de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (Silva, 2009).

Se identifican sólo cuatro casos estudiados de universidades interculturales de México. Aunque también se abordan experiencias

de otras instituciones que no son interculturales, pero que enfocan su atención en pueblos originarios o de contextos rurales,¹ como el Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (Estrada, 2008), y en políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México (Bastida, 2012); de igual manera, los casos de la Universidad Campesina Indígena en Red (Ucired) (Hernández y Manjarrez, 2016) y el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), de la UNAM (Del Val, 2016).

Estudios e investigaciones acerca de la UIEP, fundación y desarrollo²

De los estudios que se centran en la UIEP, identificamos el de Deance y Vázquez (2010) respecto al uso de la lengua originaria por parte de los jóvenes estudiantes; el de Mena (2012), que explica el impacto del modelo intercultural en la etnogénesis de la identidad de los alumnos. De más reciente aparición es el estudio de Hernández y Gibson (2015), en el que se presenta un análisis de la UIEP y se describe su semejanza con algunos rasgos de las universidades “convencionales”. Por su parte, Vázquez Félix (2015) se propuso conocer las razones por las que los jóvenes de Huehuetla eligen a la UIEP como su primera opción universitaria. En tanto que Hubi ková (2016) elaboró un estudio comparativo entre las universidades interculturales de Puebla y Chiapas respecto a la Licenciatura en Turismo Alternativo. En otro trabajo, Hernández (2017) enfoca su interés en la experiencia de egresados como “profesionistas interculturales”. Por último, Lucas y Cruz (2018) abordan en términos generales

¹ Tales instituciones no están explícitamente identificadas como universidades interculturales, si así fuera se encontrarían reguladas por los lineamientos de la CGEIB.

² Aquí se señalan trabajos escritos que abordan el tema de la función de la UIEP o algunas de sus actividades sustantivas. Aunque hay otros escritos en formato de tesis, estos no se mencionan en el presente trabajo.

la trayectoria de la UIEP en rubros como docencia, investigación, vinculación comunitaria y gestión y difusión.

Como podemos observar, existen pocos estudios que se centran en la formación de profesionales en algunas de las licenciaturas impartidas en la UIEP enfatizando la perspectiva docente. De ahí la importancia del presente trabajo, cuyo centro de interés se ubica, tanto en la formación de jóvenes indígenas como de no indígenas, en particular, en la Licenciatura en Lengua y Cultura.

El surgimiento del modelo de universidad intercultural en México obedece a varios factores. Para efectos del presente escrito, se identifican dos que fueron clave a principios de la primera década del siglo XXI. El primero, a nivel nacional, fue la creación de la CGEIB en 2001, cuya propuesta de política educativa se considera que fue generada “desde arriba”. El segundo, a nivel regional, tuvo lugar en la sierra nororiental del estado de Puebla, en donde varias organizaciones, especialmente las que estaban conformadas por indígenas, reclamaban el establecimiento de instituciones educativas que atendieran la especificidad cultural de la región. Una vez aprobada por el gobierno del estado y la CGEIB, había que hacer frente al dilema de decidir en dónde se construiría la nueva institución. El asunto se resolvió más por cuestiones de tipo político-partidista, porque el grupo en el poder en aquellos años en el municipio de Huehuetla, propuso la localidad de Lipuntahuaca para construir la UIEP (Mena, 2012, pp. 56-58).

La UIEP comenzó a funcionar en 2006 y desde entonces se ha visto inmersa en diferentes situaciones que han influido en su desarrollo. Hernández (2017) identifica tres momentos clave en la trayectoria de la Universidad: 1) de 2006 a 2008, 2) de 2009 a 2013 y 3) de 2013 al presente. En 2013 se vivió una crisis en la UIEP en la que confluyeron razones políticas, académicas y estudiantiles.

Como consecuencia del conflicto de 2013, se produjeron cambios en la dirección de la Universidad y al tomar posesión las nuevas autoridades se redefinió el rumbo de la institución y se realizaron distintas acciones para reposicionar a la UIEP. Por ejemplo, para

elevantar la matrícula escolar, en agosto de 2015 se pusieron en marcha dos nuevas licenciaturas (Derecho con enfoque intercultural y Enfermería), lo que significó captar a un mayor número de aspirantes. También comenzaron los trabajos para la creación de un programa educativo de maestría, que está en funcionamiento a partir de 2019. Para albergar a los estudiantes se construyeron nuevas instalaciones: dos edificios para residencias universitarias³ y dos para el área de salud, así como la planeación de una tercera construcción que sirviera para recibir a los estudiantes de la Licenciatura en Derecho. Todo ello ha permitido, en los últimos cinco años, un reconocimiento positivo de la institución a nivel regional, estatal y nacional.

3. METODOLOGÍA

Con base en una metodología cualitativa, este capítulo deriva de una serie de reuniones colegiadas llevadas a cabo entre 2015 y 2017 por los integrantes de la Academia de la Licenciatura en Lengua y Cultura, la cual ha estado conformada, en promedio, por nueve profesores de tiempo completo y dos de medio tiempo. Se recuperan las opiniones y las experiencias de quienes han estado involucrados directamente en las diversas actividades académicas y administrativas de la institución. Algunos de estos docentes se encuentran laborando en la Universidad desde sus inicios, 2006 o 2007, y otros desde 2013 o 2015. Quien escribe este texto participó en las actividades que se llevaron a cabo desde 2015 a 2017, como integrante de la Licenciatura en Lengua y Cultura, además de reconocerse como parte del pueblo originario tutunakú.

Las reuniones colectivas de las cuales ha derivado el presente trabajo, se han realizado para llevar a cabo los procesos de

³ Las villas universitarias funcionan como albergues para los estudiantes hombres y mujeres con mayor necesidad. De ese modo, se otorga un beneficio a los jóvenes para que puedan solventar su estancia en la Universidad.

autoevaluación y, posteriormente, la evaluación de parte del Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como los trabajos de actualización del programa educativo en Lengua y Cultura. La Autoevaluación de este licenciatura se llevó a cabo en 2015; luego, en 2016, el CIEES, conformado por pares académicos, llevó a cabo la evaluación. Derivado de ello, en enero de 2017 se realizó la actualización del Programa Educativo.

4. LA FORMACIÓN EN LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA EN LA UIEP

La Licenciatura en Lengua y Cultura es una de las primeras que se ofertaron en el modelo de universidades interculturales en México desde 2003, debido a ello es la licenciatura que lleva más tiempo en funcionamiento. Aunque la experiencia de las universidades interculturales es relativamente reciente, es novedosa en términos de los procesos que generan en varios ámbitos, en especial, de las licenciaturas que ofertan y cuyo impacto se espera que pueda verse reflejado en varios ámbitos, entre ellos, el laboral.

En la UIEP, en el ciclo escolar 2016-2017, se atendió a una matrícula de 345 mujeres y 256 hombres, para un total de 601 estudiantes (CGEIB, 2018). De estos 40% habla la lengua tutunakú, los monolingües en español representan también 40% y aproximadamente 15% habla náhuatl, 10% restante habla las demás lenguas existentes en el estado de Puebla: n'guiva (popoloca), ha shuta enima (mazateco), hñähñü (otomí), ñuu savi (mixteco) (UIEP, 2016, p. 5). En el mismo ciclo escolar, en la Licenciatura en Lengua y Cultura, hubo 76 estudiantes matriculados en los distintos semestres. El objetivo del programa educativo es:

Formar profesionales capaces de promover y reactivar procesos de comunicación oral y escrita en las lenguas originarias, que contribuyan al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas y a destacar la

prevalencia que éstas deben tener como mecanismos de transmisión y desarrollo de los valores culturales en los que dichas lenguas se fundamentan. Estos procesos de comunicación deberán impactar el desarrollo de las relaciones sociales tanto al interior de sus comunidades como hacia el resto de la sociedad, ya que permitirán vincular su formación con la cultura propia, las culturas regionales de influencia en la región o entidad, la cultura nacional y la cultura universal (Casillas y Santini Villar, 2009, pp. 188-189).

5. LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA EN LA UIEP

En este apartado se reflexiona acerca del trabajo que los profesores realizan considerando el conocimiento del modelo intercultural, las actividades docentes, la vinculación comunitaria y la investigación.

Conocer el modelo de universidad intercultural y sus bases normativas es relevante para construir la identidad institucional de los docentes; sin embargo, se identificó que la mayoría de quienes se incorporan a la institución se formaron en instituciones universitarias “convencionales”, ello plantea diversas interrogantes, por ejemplo, ¿cómo un docente formado en una institución universitaria “convencional” desarrolla su labor en una universidad intercultural con estudiantes indígenas y no indígenas? Esta pregunta es medular en tanto que lo que se pretende es formar a jóvenes bajo el modelo de la interculturalidad en el nivel superior.

El modelo de universidad intercultural puede detonar procesos formativos no sólo para los jóvenes, sino también para los docentes; es decir, al no existir aún muchas instituciones que aborden la formación de “docentes interculturales”, esos aprendizajes se encuentran en constante construcción en el trabajo cotidiano en el aula y en la institución, lo cual demanda de parte de los profesionales, formados en distintas áreas del conocimiento, una apertura ética y epistémica para dar cabida al conocimiento que poseen los integrantes de los pueblos originarios, entre los cuales se encuentran

algunos de los jóvenes universitarios, y que han puesto en práctica desde su cotidianidad.

En lo que respecta a las actividades docentes, desde 2013 ha prevalecido la excesiva carga de horas/clase de los docentes; para atender el gradual aumento de la matrícula estudiantil, en ocasiones imparten demasiadas asignaturas en un semestre. Además, se les han asignado comisiones distintas a la docencia, las cuales deben atender a veces inmediatamente o en el corto plazo, de acuerdo con las necesidades institucionales. Esto ha hecho que la carga de trabajo de los docentes sea excesiva y que tengan que atender tales responsabilidades incluso fuera del horario laboral establecido, lo que por supuesto incide en el tiempo de atención que le dedican a los estudiantes en los cursos, ya que en ocasiones los docentes tienen que suspender las sesiones o ausentarse.⁴

Hasta 2013, los contratos de los profesores duraban un semestre, lo que implicó mucha rotación de personal docente y que los procesos académicos, de gestión y administrativos quedaran inconclusos o se vieran interrumpidos constantemente. De 2014 a la fecha, aunque la contratación es anual, sigue existiendo un clima de inestabilidad laboral y persiste la rotación del personal docente, de manera que el proceso formativo de los estudiantes sufre muchas discontinuidades y genera en ellos incertidumbre y desaliento.

Respecto al trabajo conjunto en la Academia, de 2015 a 2017 se llevó a cabo de manera más o menos constante, porque en muy pocas ocasiones los integrantes han podido coincidir en horarios para trabajar de manera colectiva, lo cual ha dificultado mucho dar seguimiento puntual a diversas tareas institucionales y atender las necesidades académicas de los estudiantes en la Licenciatura en Lengua y Cultura. Debido a esta situación, otros espacios han sido utilizados para llevar a cabo un trabajo más colectivo, entre ellos,

⁴ En varias ocasiones durante uno o más días los docentes de las distintas carreras, incluyendo Lengua y cultura, debían ausentarse para atender la difusión de la oferta educativa, trasladándose a distintos bachilleratos de Puebla y Veracruz.

las actividades de autoevaluación y evaluación, así como la actualización del programa educativo. Otra de las actividades en la que han logrado confluir algunos de los docentes es la creación de un programa educativo de maestría.

6. ACREDITACIÓN DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA

La acreditación de los programas educativos en nivel superior están orientados por el principio de conseguir la calidad educativa.⁵ En el caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura, en 2015 se realizó una autoevaluación por parte de la propia UIEP, en la que se consideraron aspectos solicitados por el CIEES. Dichos criterios permiten ubicar a los programas educativos evaluados con cierto nivel de cumplimiento de estándares de calidad, para ello se toman en cuenta varios rubros que deben cumplir los programas educativos evaluados como: infraestructura, perfil de los docentes, producción académica de estos, biblioteca, aulas, salas de cómputo, estancias académicas, índice de titulación, intercambios académicos, entre otros.⁶

Una vez que se llevó a cabo la autoevaluación, se realizó la visita de pares académicos pertenecientes a otras IES, quienes visitaron la UIEP para realizar la evaluación mediante entrevistas a docentes, alumnos, directivos y egresados del programa educativo evaluado. Derivado de tales actividades, se emitió el dictamen en el mes de junio de 2016, en el que se señalan fortalezas y debilidades y se ubica a la Licenciatura en Lengua y Cultura en el Nivel 1. Sin embargo,

⁵ La evaluación de los programas educativos, y en particular de Lengua y Cultura, permite ubicar que la dinámica de las universidades interculturales se ven orilladas a encuadrarse a los criterios que marca la política educativa para la educación superior en general.

⁶ Debido a la dispersión de la información fue muy difícil recabarla, lo que se logró luego de meses de trabajo y arduas y extensas reuniones de trabajo para conjuntar, sistematizar y redactar el documento final.

también se mencionó, entre otros aspectos, la necesidad de llevar a cabo la actualización del plan de estudios de la licenciatura, actividad que comenzó a realizarse a partir de enero de 2017.

Precisamente en mayo de 2017 se realizó el Foro de Egresados, al cual acudieron 15 exalumnos de diferentes generaciones, 10 fueron totonacos y cinco nahuas. De los egresados totonacos, seis se desempeñan como profesores de educación primaria bilingüe, tres trabajan en alguna ONG y uno más se dedica a otra actividad no relacionada con su formación. En cuanto a los egresados nahuas, tres laboran como profesores de educación primaria bilingüe, uno en una radio comunitaria en Cuetzalan y una más en un juzgado indígena como traductora.

Se abordaron tres grandes aspectos del programa educativo de la Licenciatura en Lengua y Cultura: primero, el currículum, respecto al cual los egresados mencionaron que tras haber cursado dicha carrera reconocen aspectos culturales y lingüísticos de la cultura propia, lo que les había permitido reafirmar su identidad y su pertenencia étnica. Segundo, la enseñanza de las lenguas originarias (tutunakú y náhuat) en la escolarización, especialmente de la didáctica para ello, sobre este aspecto los ahora profesionistas identificaron un vacío en su formación, especialmente acerca del conocimiento y dominio de herramientas didácticas en general, y, en específico, para la enseñanza de contenidos escolares a partir de la lengua materna indígena de los niños que atienden en sus aulas. Tercero, la vinculación comunitaria resulta el eje formativo fundamental, por lo que reconocieron la relevancia de dicho ejercicio académico como generador de procesos de fortalecimiento cultural, lingüístico, organizativo, incluso, productivo, por ello sugirieron que se de continuidad a los esfuerzos de vinculación comunitaria tanto en los proyectos como en la estabilidad laboral de los profesores que son responsables de ella, para que los resultados sean consistentes y de mayor alcance.

Con la información generada por la autoevaluación, la evaluación por parte del CIEES y el Foro de Egresados, se puso en marcha

la actualización del plan de estudios del programa educativo.⁷ Desde principios de 2017 se atendió la actualización de los primeros semestres del mapa curricular, especialmente, se trabajó en integrar contenidos de tipo pedagógico en la didáctica de la enseñanza de lenguas originarias. También se hizo énfasis en fortalecer aspectos epistemológicos y metodológicos de la vinculación comunitaria, además de que gradualmente la dinámica institucional ha posibilitado atender algunas de las debilidades señaladas en el dictamen emitido por el CIEES, aunque aún persisten vacíos en el mapa curricular que no se han aún solventado. Así la generación que ingresó en agosto de 2017 estudia el nuevo currículo derivado de la actualización narrada.

7. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS EN EL PROCESO FORMATIVO

Las universidades interculturales promueven la enseñanza de las lenguas originarias como eje central de su modelo educativo; sin embargo, en la UIEP esto se encuentra en construcción. El manejo pedagógico de la enseñanza de la lengua originaria se torna relevante, aunque es un aspecto complejo en su abordaje en cuanto a los grados del dominio por parte de los estudiantes, ya que algunos la hablan, pero no la escriben; o bien, hay hablantes pasivos, es decir, los que la hablan poco o los que la entienden, pero no la hablan.

En 2015, algunos docentes trabajaron para establecer un criterio metodológico para la enseñanza de la lengua originaria⁸ que se

⁷ También se recuperó información valiosa de la creación de un programa educativo de maestría (Maestría en Ambientes Interculturales de Aprendizaje) entre 2015 y 2017, para retroalimentar la actualización de la carrera de Lengua y Cultura.

⁸ Existe una percepción extendida de los profesores de los demás programas educativos acerca de que la enseñanza de la lengua originaria sólo deberían cursarla los estudiantes de Lengua y Cultura, y que no debería figurar en el mapa curricular de los demás programas educativos; incluso, se ha llegado a plantear no sólo que se reduzcan sino que se dejen fuera todas las asignaturas de lengua originaria.

aplicara a toda la Universidad –no únicamente para Lengua y Cultura–, Desde esa fecha, la matrícula escolar se divide en dos tipos de población: los hablantes de alguna lengua originaria, con quienes se trabaja para desarrollar la lecto-escritura; y los que no hablan ninguna lengua originaria y desean aprenderla como segunda lengua. Es en este último grupo donde se incluyen a los monolingües en español. De ese modo, para la enseñanza de náhuatl o totonaco, se recurre a esta clasificación para hacer un manejo pedagógico más adecuado de la enseñanza de dichos idiomas. Los hablantes de n'guiva, ha shuta enima, hñähñü, ñuu savi, forman un grupo que trabaja con una metodología que reconoce su competencia lingüística de hablantes y reflexiona sobre los elementos gramaticales de la lengua para desarrollar la escritura; es decir, sólo se reflexiona a nivel muy general aspectos de sus respectivas lenguas, ya que no trabajan sobre la estructura ni gramática de su propio idioma, en tanto que no hay docentes especialistas en lingüística y que sean hablantes de dichas lenguas.

En ese sentido, de acuerdo con lo establecido por el Convenio 169, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Originarios, o bien, por parte de instancias como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), aún queda mucho camino por recorrer para lograr que los idiomas originarios se vean fortalecidos en el proceso de enseñanza en la formación de profesionales de Lengua y Cultura, en el nivel superior.

8. LA VINCULACIÓN COMUNITARIA COMO EJE FORMATIVO

La vinculación con la comunidad es un eje formativo fundamental en el modelo de la universidad intercultural. La normatividad establece que la finalidad de esta acción educativa es la de “impulsar acciones de vinculación con la comunidad que ofrezcan soluciones a los problemas y necesidades locales y regionales, y a sus procesos

de gestión e innovación” (Casillas y Santini Villar, 2009, p. 146). Se enfatiza este ejercicio como

... un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas (Casillas y Santini Villar, 2009, p. 153).

Debido a distintas circunstancias, no se cuenta con datos suficientemente veraces para reconstruir la manera en que se realizaba la tarea de la vinculación con la comunidad entre 2006 y 2013, por lo que en este documento sólo se refiere lo que ha acontecido a partir de este año.

En 2013, nuevas autoridades tomaron a su cargo el rumbo de la UIEP y, entre otras cosas, decidieron hacer una pausa respecto a realizar actividades de vinculación comunitaria.⁹ Así, se reorientó la estrategia de acuerdo con los convenios que la UIEP había establecido o los que se acordarían a partir de ese momento con algunos gobiernos municipales de la región. Dichos convenios fortalecen una política de inclusión a la educación superior de jóvenes pertenecientes a pueblos originarios. Además, se buscó garantizar por parte del Ayuntamiento municipal el apoyo para hospedaje y alimentación de los aspirantes a ingresar a estudiar en la UIEP.¹⁰ Desde ese momento, establecieron convenios con los gobiernos municipales para llevar a cabo estrategias de vinculación con la comunidad.¹¹

⁹ Desde esa fecha al momento de la elaboración de este escrito, dichas autoridades siguen al frente de la UIEP.

¹⁰ Llama la atención que la vinculación comunitaria, como eje medular del modelo de universidad intercultural, esté desprotegida financieramente.

¹¹ Esto genera compromisos entre la UIEP y los gobiernos municipales. Además, derivado de estos, en algunos casos el margen de maniobra de los docentes es estrecho, en particular para proponer las temáticas a trabajar en la vinculación que corresponden con sus intereses intelectuales, las cuales no siempre contribuyen a satisfacer las necesidades identificadas por los gobiernos municipales.

En cuanto a la participación de los estudiantes, anteriormente se conformaban brigadas multidisciplinarias de jóvenes que cursaban diferentes licenciaturas, las cuales acudían a una comunidad. Pero a partir de 2014, las brigadas se integraron por licenciatura, de manera que se atomizaron, es decir, sólo se formaron con estudiantes de la misma licenciatura o ingeniería de distintos semestres con la finalidad de atender un requerimiento específico del ámbito de conocimiento de la carrera hecho por la autoridad municipal o en relación con el interés intelectual de las líneas de investigación de los académicos. Esto ha impedido realizar la vinculación comunitaria de manera interdisciplinaria.

En algunos casos, tener un convenio con algún municipio ha permitido dar seguimiento al proyecto requerido. Algunos docentes han aprovechado esta estrategia institucional para innovar proyectos relacionados con su respectiva línea de investigación. De esa manera, son ellos los que le proponen o presentan al Ayuntamiento municipal un proyecto. Así, en 2015 y 2016 se realizaron varios proyectos acordes a las investigaciones de los docentes que imparten alguna asignatura en Lengua y Cultura, incluso fueron apoyados por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Realizada de este modo, la vinculación con la comunidad logra tener resultados significativos en la atención de los problemas de la comunidad, a su vez, se logra llevar a cabo una investigación seria que puede desembocar en la propuesta de soluciones en conjunto con las comunidades donde se lleva a cabo dicha actividad.

Sin embargo, en varios municipios aún no se logra consolidar el quehacer de la Universidad, por lo tanto, se han realizado proyectos “de última hora”, lo cual ha desencadenado una logística apresurada. Así, los docentes que no conocen la finalidad y la dinámica de la vinculación comunitaria atienden a los convenios previamente establecidos con los gobiernos municipales o a los proyectos institucionales impulsados con anterioridad, lo que ocasiona que los docentes atienden necesidades del gobierno municipal en turno o de los intereses de la Universidad. En estas circunstancias, docentes

y estudiantes que conforman las brigadas no han encontrado sentido a la vinculación con la comunidad, lo que ha generado distintas problemáticas al interior de la carrera de Lengua y Cultura y de la institución en general. Cuando sucede esto, la percepción de algunos de los estudiantes es que la vinculación comunitaria no se ha traducido en un aporte significativo para su formación.

9. LAS CONDICIONES PARA LA ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN

Se ha trabajado la investigación en el marco de las distintas actividades institucionales, sin embargo, carecen de financiamiento interno, por lo que instancias como el Prodep o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) asumen ese papel. Por otra parte, las actividades de investigación son constantemente interrumpidas por distintos factores, como la excesiva carga académica y administrativa asignada a los docentes, la rotación de personal en la Universidad, el no reconocimiento del trabajo colegiado por academias, el poco tiempo asignado a la investigación y las dificultades para coincidir y realizar esta actividad en forma conjunta en los cuerpos académicos.

La investigación se ha visto fortalecida de forma incipiente al reemplazar de manera gradual los perfiles docentes existentes en ese momento. Desde 2014, el número de docentes con grado de doctorado se ha incrementado significativamente. En el segundo semestre de 2016, 50% de la planta académica cuenta con grado de doctorado, mientras que 16% está reconocido en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (UIEP, 2016, pp. 6-8). A pesar de ser contratados como docentes-investigadores, se les asignan muchas materias y numerosas comisiones administrativas o de gestión que no les permiten realizar investigación para generar conocimiento en condiciones idóneas ni actividades de vinculación con la comunidad. Sólo hasta inicios de 2017 se ha logrado “descargar” a los

académicos, pero únicamente a quienes han sido reconocidos en el SNI, aún no a los profesores con grado de maestría.

En la UIEP, en el Cuerpo Académico (CA) donde participamos los miembros de Lengua y Cultura, no fue posible impulsar ni consolidar la actividad de investigación en conjunto al tener que solventar los distintos asuntos de la institución. Si bien existen experiencias de proyectos de investigación financiados por el Prodep en forma particular, sigue sin concretarse un trabajo colectivo para la generación de conocimiento de manera continua y estable. En especial, se han logrado impulsar los proyectos de investigación de docentes con doctorado de manera individual, y existe gran dificultad para que docentes con grado de maestría logren consolidar sus intereses intelectuales a través de proyectos de investigación, toda vez que el Prodep o el Conacyt sólo otorgan financiamiento a los doctores. Por lo que los CA y la vinculación comunitaria son los espacios idóneos para impulsar las líneas de investigación de académicos con maestría en forma individual o colectiva y colaborativa.

El modelo de universidad intercultural promueve el reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica, por lo que se plantea el “diálogo de saberes” entre los conocimientos científicos y los conocimientos de los pueblos originarios para identificar o resolver las necesidades y problemáticas más apremiantes que tales pueblos padecen. Distintos autores confirman la necesidad del diálogo de saberes (Leff, 2006) o el reconocimiento de otros conocimientos que regularmente han sido relegados y constituidos como “no existentes” (Santos, 2012), reconociendo la presencia de distintos sistemas epistémicos que permitirían la explicación de los fenómenos y los problemas desde distintos ángulos y, sobre todo, para atenderlos desde las distintas miradas, sustentadas en un pluralismo epistemológico. Ante el planteamiento anterior, se identifica que la mayoría de docentes que imparten cursos en Lengua y Cultura no logran percibir la especificidad del modelo de universidad intercultural, por lo que las investigaciones continúan reproduciendo los referentes y principios epistemológicos académicos convencionales, desde

los cuales han sido formados en las áreas de conocimiento según sus perfiles profesionales.

10. DIFUSIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA DE LENGUA Y CULTURA EN LA UIEP

Otro proceso que ha incidido en la práctica docente y la atención de la formación profesional de los jóvenes en Lengua y Cultura es la difusión de la oferta educativa de la UIEP. Desde 2013 hasta el primer semestre de 2016,¹² se organizaban visitas a los distintos bachilleratos ubicados en los municipios circundantes a la Universidad. Se designaba a uno o dos profesores que en compañía de algunos estudiantes, de dos a cinco, de las diferentes carreras, se dirigían a los bachilleratos para dar a conocer la oferta educativa y mostrar los beneficios que otorga la institución. De acuerdo con el lugar a donde fueran y según la distancia, el tiempo empleado en esta actividad iba de unas horas por día hasta dos o tres días en una semana. Esto originaba que al no estar los docentes se interrumpían las clases, lo que derivaba en el retraso de la planeación didáctica del semestre escolar.

Esta dinámica ocasionó inconformidades en docentes y alumnos; para solucionarlo se planteó otra estrategia. A partir del segundo semestre de 2016, se programan en días y horarios específicos visitas de los bachilleratos existentes en la región y los docentes de cada carrera profesional comparten la información necesaria y los jóvenes conocen las instalaciones, los equipos y los servicios de la institución. La nueva estrategia de difusión de la oferta educativa busca disminuir la ausencia de profesores y de estudiantes, así como la interrupción constante de clases.

¹² De 2006 a 2013, la difusión se realizó a través de las visitas a los diferentes bachilleratos. De 2016 a la fecha, los bachilleres son quienes van a la UIEP a conocer el modelo educativo y sus instalaciones.

11. RETOS DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y CULTURA EN LA UIEP

Derivado de los aspectos señalados anteriormente, se perciben oportunidades de mejora que se pueden explorar y poner en práctica, entre otras, se señalan las siguientes.

En cuanto al tema de la docencia, es un pendiente promover en el profesorado que se incorpora a la UIEP el conocimiento del modelo educativo intercultural en nivel superior. Así mismo, se debe impulsar la basificación de la planta docente para darle seguridad y permitir un trabajo de largo aliento. Esto posibilitaría disminuir la rotación de los profesores, lo cual contribuiría a un proceso formativo continuo y estable.

A más de 10 años de funcionamiento, en la UIEP la enseñanza de las lenguas originarias se encuentra en construcción. El manejo pedagógico de la enseñanza de lengua originaria es fundamental, y su complejidad radica en los grados de dominio por parte de los estudiantes. Esto se debe a que algunos jóvenes hablan la lengua materna, pero no la escriben; o bien, hay hablantes pasivos, es decir, los que la hablan poco o los que sólo la entienden, pero no la escriben. Ante este horizonte diverso del dominio del habla de las lenguas maternas originarias de la región, un reto para los profesores responsables de las clases de lengua originaria consiste en establecer los contenidos por semestre escolar para determinar cuáles serían los conocimientos y habilidades lingüísticas que deben alcanzar los estudiantes para medir su dominio de la lengua en nivel básico, intermedio y avanzado. Especialmente porque al insertarse al campo laboral como docentes en educación primaria indígena, el uso didáctico y pedagógico de la lengua originaria en el proceso educativo representa un vacío en su formación.

Respecto a la vinculación comunitaria, se puede modificar de manera sustancial su organización, no sólo porque es la columna vertebral del modelo de universidad intercultural, sino también por las necesidades del contexto y de los procesos de generación de

conocimiento a través de la investigación. Por ello, se plantea una vinculación comunitaria más continua y sistemática, en la que las salidas a las comunidades se realizaran al menos una semana por mes. Esto implica la reorganización de los cursos presenciales para que exista una mayor relación y un nivel más alto de incidencia en las comunidades circundantes a la UIEP.

Además de mantener los convenios con los municipios, se requeriría contar con un fondo de recursos económicos propio que permita asegurar la realización de la vinculación comunitaria, lo que a su vez podría influir en los procesos de investigación y generación de conocimiento de vanguardia y de frontera. También significaría un trabajo más cercano de los jóvenes con sus comunidades respecto a la atención de las necesidades sociales detectadas por la institución y los académicos.

El reto para llevar a cabo investigación consiste en respaldar esta tarea con los suficientes recursos financieros propios. También tiene implicaciones epistemológicas cuando se atiende el tipo de investigación a realizar, a través del cual se posibilite concretar el “diálogo de saberes”, establecer las metodologías utilizadas y consolidar los recursos humanos que intervienen en esta tarea. Tanto en la formación de los estudiantes como en los trabajos de titulación, se continúa dando un peso muy fuerte a la perspectiva científica, por lo que se sigue reproduciendo una mirada en la que los conocimientos que los pueblos originarios generan, ponen en práctica y reproducen, quedan relegados. Esto se debe a distintos factores: la formación profesional de los docentes que llegan a colaborar a la UIEP, el desconocimiento o la nula información acerca del modelo de universidad intercultural que estos poseen y un trabajo colegiado incipiente en las academias y en los cuerpos académicos.

Respecto al “diálogo de saberes”, el aula no se ha convertido totalmente en un espacio para propiciar un intercambio de conocimientos, científicos y de los pueblos originarios; para fomentar esta dinámica, las autoridades, los docentes, los estudiantes y ciertos agentes externos a la UIEP, podrían desempeñar un papel clave.

Por su parte, para lograr atender actividades de difusión y gestión, son necesarios consensos en temas prioritarios para la institución y los académicos, con el fin de no saturar de actividades emergentes a autoridades y a docentes.

Por último, realizar todos estos cambios, ajustes o modificaciones, conlleva alejarse de algunos planteamientos y normas que orientan la política educativa para el nivel superior, en los que la actividad docente tiene un papel relevante. También implicaría realizar gestiones ante las instancias oficiales competentes para que la UIEP no sea evaluada con los mismos criterios que las universidades convencionales, porque al hacerlo se dejaría en desventaja a los académicos de la Universidad, en cuanto a infraestructura, condiciones laborales y la manera como se realiza investigación. Así, la UIEP requiere ser vista con otro enfoque y valorarse con criterios distintos.

CONCLUSIONES

El modelo de universidad intercultural se ciñe a lineamientos de la política internacional y nacional, lo que ocasiona que la actividad docente sea normada y evaluada con base en los mismos criterios que las universidades “convencionales” tienen que cumplir. Ello se explica en tanto que las universidades interculturales fueron creadas por instituciones del Estado mexicano, es decir, se han impulsado “desde arriba”.

De ese modo, la noción de interculturalidad que se promueve en ese tipo de instituciones, incluyendo a la UIEP, puede ser caracterizada como la interculturalidad institucionalizada, lo que deja poco margen de maniobra en la UIEP para poner en práctica otras formas de organización del currículo, de vinculación comunitaria o de investigación. A pesar de ello, las autoridades, los docentes y los estudiantes que participan en la Licenciatura en Lengua y Cultura han podido llevar a cabo acciones en las distintas actividades con un enfoque particular a las acciones y dinámicas del programa educativo.

En materia laboral, aunque desde 2014 la contratación de los profesores es anual, sigue presente la inestabilidad y la rotación excesiva del personal docente, lo que deja truncos procesos formativos de los estudiantes, de la docencia, de los proyectos de vinculación comunitaria, así como de proyectos de investigación académica. Aunque se han logrado avances en algunas tareas institucionales que requieren una labor colegiada de los profesores, no se ha logrado un trabajo continuo y consistente de los docentes que imparten Lengua y Cultura, porque en muy pocas ocasiones puede coincidir la mayoría en horarios para trabajar en conjunto, esto ha ocasionado muchas dificultades para dar seguimiento puntual a diversas tareas institucionales y atender las necesidades académicas de los estudiantes del programa educativo mencionado.

En cuanto al trabajo con la lengua originaria, al no existir metodologías probadas para la enseñanza de las lenguas maternas de pueblos originarios, es un reto en la UIEP establecer los contenidos por semestre escolar para determinar cuáles serían los conocimientos y las habilidades lingüísticas que deben alcanzar los estudiantes para medir su dominio de la lengua en distintos niveles. La propuesta metodológica aún no se ha logrado implementar de manera adecuada ni con la continuidad requerida; de llevarse a cabo, permitiría potenciar no sólo la enseñanza de las lenguas originarias de la región circundante a la UIEP, sino impulsar metodologías innovadoras en la enseñanza de las lenguas originarias inmersas en procesos escolares universitarios y en nivel básico por parte de los egresados que ahora son profesores de educación primaria.

La Licenciatura en Lengua y Cultura es de las que tiene más tiempo funcionando en la UIEP. Desde 2017, se encuentra en una fase de actualización del plan de estudios, lo que permite visualizar algunas modificaciones y adecuaciones sustanciales a realizar. El reto no es sólo actualizar los programas de estudio, sino lograr cambios estructurales que la diferencien de las universidades convencionales, además de responder a la realidad social como institución encargada de formar cuadros profesionales en regiones con

población originaria que, de acuerdo con la normatividad, atiendan las necesidades de sus pueblos y lugares de procedencia.

REFERENCIAS

- Bastida Muñoz, M. C. (2012). Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp. 275-306). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Casillas, M. L. y Santini Villar, L. (2009). *Universidad intercultural. modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- CGEIB (2018). *Universidades interculturales*. México: SEP-CGEIB. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/universidades-interculturales>
- Deance, I. y Vázquez, V. (2010). La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Cuicuilco (nueva época)*, 17 (48), enero-junio. México: ENAH.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos nacionales*. México: SEP-CGEIB.
- Estrada, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 371-380). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Fábregas, A. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 339-348). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Fábregas, A. (2009). Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México. En D. Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 251-277). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

- Guerra, E. (2008). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 349-358). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Guerra, E. y Meza, M. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En D. Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 215-249). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Hernández, I. (2016). La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México. En D. Mato, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 233-242). Buenos Aires, Argentina: Eduntref.
- Hernández, S. (2017). ¿Qué distingue a los “profesionistas interculturales”? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropológica*, XXXV (39), 123-149.
- Hernández, S. y Gibson, T. (2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Bajo el Volcán*, 15 (22), 231-264, marzo-agosto. BUAP.
- Hernández, S. y Manjarrez, Y. (2016). La Universidad Campesina Indígena en Red (Ucired). En D. Mato, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 261-280). Buenos Aires, Argentina: Eduntref.
- Hubi ková, M. (2016). Universidades interculturales en México: el estado de Puebla y de Chiapas. Análisis del modelo educativo intercultural de la Licenciatura en Turismo Alternativo. Tesis inédita de maestría. Amsterdam, Holanda: Universidad de Leiden.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En S. Velasco Cruz y A. Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 25-62). México: UPN.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. México: Siglo XXI.
- Lucas, L., y Cruz, F. (2018). Trayectoria de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). *Alteridad*, 13 (1), 96-107. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.07>
- Mateos, L. y Dietz, G. (2013). Universidades interculturales en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz, y M. G. Díaz Tepepa, *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 349-381). México: Comie.

- Mateos, L. y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México. Balance crítico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 70 (21), 683-690. México: Comie.
- Mena, N. (2012). *Convergencias y divergencias en torno al impacto del Modelo Educativo Intercultural en los procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas. El caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. Tesis inédita de maestría. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Meseguer, S. (2016). Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 281-298). Buenos Aires, Argentina: Eduntref.
- Santos, B. de S. (2012). *Una epistemología del sur*. México, CLACSO-Siglo XXI.
- Silva, S. (2009). Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En D. Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina* (pp. 163-182). Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- UIEP (2016). *Informe anual de actividades*. Septiembre 2015-octubre 2016. México: Autor.
- Val, J. del (2016). Equidad en la educación superior para un mundo culturalmente diverso. En D. Mato, *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp. 243-260). Buenos Aires, Argentina: Eduntref.
- Vázquez Félix, A. M. (2016). Ingreso de los jóvenes de Lipuntahuaca a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Tesis inédita de licenciatura. México: UIEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos
Institucionales y Gestión*
Amalia Nívón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*

Diseño de portada y formación *Manuel Campiña Roldán*

Edición *Armando Ruiz Contreras*

Esta primera edición de *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en diciembre de 2020.