
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 currículo 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.